

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

<i>Гальченко Н.А.</i> Возможности профессиональной самореализации учителя в условиях трансформации системы образования России	8
<i>Ганиева А.Ф.</i> Формирование профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми: применение технологий корпоративного образования.....	12
<i>Генова Н.М., Камнев А.В.</i> Формирование организационной культуры инструментами педагогической подготовки руководителей и сотрудников социокультурного-образовательного кластера.....	17
<i>Дубровина И.А., Исхакова Г.Т.</i> Профессиональный нетворкинг: взаимодействие ССР (студент–специалист–работодатель).....	21
<i>Ефимова Д.П.</i> Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка в условиях СПО	26
<i>Коробкова В.В.</i> Преодоление методологических ограничений классификации типов семей в системе социально-педагогической поддержки: системно-синергетический подход	32
<i>Кудашова Н.Н.</i> Интеграция сферы научных исследований в деятельности системы образования ФРГ	37
<i>Лаптева С.З.</i> Технологии искусственного интеллекта в стратегии повышения качества высшего образования	43
<i>Ли Ци.</i> Алгоритм воспитания нравственных ценностей в системе школьного образования Китая	47
<i>Терёшина Н.С.</i> Организационно-педагогические условия кооперации учителей: на примере профильных классов общеобразовательной школы	51
<i>Хань Сьюй.</i> Трансформация приоритетов китайско-российского сотрудничества в сфере образования	57
<i>Шматченко А.А.</i> Определения содержания понятия «образовательная среда»: на примере системы дошкольного образования	63
<i>Яковко Т.В., Орлова О.Н.</i> Методика организации самостоятельной работы в образовательном процессе ...	68
<i>Яо Ицзе.</i> Современные подходы к формированию нравственного и эстетического компонентов слушательской музыкальной культуры студентов вуза	74

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, завкафедрой 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 «Стромьнка Принт», Москва, ул. Стромьнка, д. 18
Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.01.2024 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».

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Аникин И.Ю.</i> Негативные аспекты дистанционного обучения в вузе: пути решения проблемы.....	80
<i>Антипина Ю.В.</i> Оценка эффективности комплекса упражнений при подготовке триатлонистов: обобщение результатов педагогического эксперимента	85
<i>Архипов А.В., Дриженко М.А.</i> К вопросу об аспектах преподавания английской грамматики в неязыковом университете	88
<i>Гапонова Ж.К., Серогодская А.А.</i> Организационно-педагогические аспекты реализации иностранной образовательной миссии Минпросвещения России: на примере обучения студентов-африканцев русскому языку в Республике Кот-д'Ивуар.....	92
<i>Горелик Б.Д.</i> Эффективные технологии обучения	98
<i>Зитляев Р.Э., Курчки Э.У., Абибулаева Н.С.</i> Особенности и сложности преподавание дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» в вузах.....	107
<i>Каминский А.В.</i> Практико-ориентированный подход к подготовке обучающихся по инженерным специальностям	111
<i>Пашковская Н.Д., Киреева И.А., Баймухаметова К.И.</i> Специфика организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online»	116
<i>Озолина М.Н.</i> Формирование модели продуктивной деятельности в условиях дистанционного образования (на примере обучения младших школьников китайскому языку).....	124
<i>Разимова Х.А.</i> Педагогический потенциал мультипликационных фильмов в развитии детей дошкольного возраста.....	130
<i>Рассада С.А.</i> Значение практик в формировании профессиональных компетенций: на примере бакалавриата по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»	134
<i>Коренева Е.Н., Чернявская Н.Э., Киреева Н.В.</i> Теория и методика планирования учебных занятий по РКИ в современном вузе	137
<i>Романов М.С., Петров С.А., Апальков А.В., Паршин С.В.</i> Педагогические условия освоения дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России: аспекты формирования навыков эффективной стрельбы.....	143
<i>Рябова Н.М.</i> «Состояние потока» в учебной деятельности: трансформация роли преподавателя в формировании мотивации студентов.....	147
<i>Тарзуманова И.Ф., Бельская Т.И., Приданова М.В.</i> Практика применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов.....	151
<i>Рассада С.А.</i> Применение средств компьютерной визуализации учебного материала на занятиях студентов языкового факультета.....	159
<i>Темирова С.А.</i> Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности по русскому языку иностранных студентов	164
<i>Цзинь Пин.</i> Лингвокультурный аспект гастрономического дискурса в преподавании русского языка как иностранного.....	167
<i>Черкашина Е.Л., Жамалетдинов Р.И.</i> Освоение общей лексики русского языка иностранными учащимися: на материале предмета информатики.....	171
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Формирование навыков боевой готовности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии в учебно-воспитательном процессе	176
<i>Якута А.А.</i> История развития учебно-методического обеспечения физического практикума физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.....	179
<i>Яцентюк Ю.В., Федоровская Л.А., Згерская Е.А., Ильгильдина Р.Н., Кравченко Е.С.</i> Методы активации научно-исследовательской деятельности на предметах химии и биологии у студентов медицинского колледжа.....	188

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Волохова В.В.</i> Мотивация, как один из способов освоения дисциплины «Иностранный язык» в строительном вузе	193
<i>Тубольцева А.Д., Заярная Н.И., Клименко В.А., Малиновский С.К.</i> Педагогический потенциал средств спортивно-оздоровительного туризма в процессе воспитания толерантности у студентов.....	197
<i>Козлов А.В.</i> Интерактивные методы обучения в профессиональной подготовке специалистов транспортно-логистической сферы.....	202
<i>Корнишина С.Н., Корнишин И.И., Головина В.А., Головина В.В.</i> Развитие современной системы подготовки легкоатлетов. Анализ зарубежной литературы	207

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Арсений Р.М.</i> Выявление направлений совершенствования образовательного процесса в системе высшего образования: формирование профессиональных компетенций специалистов по международному туризму.....	211
--	-----

<i>Гладилина И.П., Климкович Е.В., Бондаренко А.С.</i> Образовательное пространство вуза как фактор трансформации экосистемы цифрового общества 216	<i>Борисенко Д.С.</i> Характеристика авторской интерпретации в древнескандинавской адаптации античного сюжета: на примере мифа об аргонавтах в «Саге о троянцах» 271
<i>Ехалова Ю.Е.</i> Профессионально-ориентированные ролевые игры, как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза..... 221	<i>Ван Нань.</i> О роли трансформационной генеративной грамматики в психолингвистике..... 278
<i>Зарайская Т.В., Ганеев А.Р., Чечелева В.Н.</i> Типичные ошибки подготовки заявок для участия в конкурсном отборе на предоставление из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» 227	<i>Воейкова А.А., Долгова Е.Г., Федорова А.В., Марциновская В.А., Супрунов С.Е.</i> Перспективные направления лингвистических исследований..... 282
<i>Козлова М.А.</i> Трансформация компетенций в системе образования специальностей STEM в условиях четвертой промышленной революции 232	<i>Го Синь.</i> Номинативные единицы иконических компонентов поликодового текста городского пространства: на примере архитектуры Невского проспекта..... 287
<i>Коршунов В.Л., Лузикова Т.В., Шиловская Т.Н., Хохлов А.А.</i> К вопросу адаптации студентов факультета физической культуры к образовательной деятельности в вузе 240	<i>Гетманская М.Ю., Гончарова Е.Н.</i> Структурно-семантические параметры построения различных типов аудиодескрипции в современном русском языке..... 291
<i>Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Кухтина Я.В., Филиппская А.В.</i> Преимущества использования аудиовизуального метода при обучении иностранному языку студентов технологического университета 243	<i>Гринева О.А., Лефлер Н.О.</i> Взаимосвязь психологических и лингвистических свойств личности старшеклассника: аспекты готовности к изучению иностранного языка в вузе..... 296
<i>Стерлягова С.С.</i> Процесс формирования коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов IT-специальностей..... 247	<i>Грищук А.В.</i> Философская категория национально-культурных ценностей (лингвистический аспект) 300
<i>Томаров А.В., Сапрыкина Ю.В., Камышева О.В., Томарова Я.А.</i> Формирование навыков профессионально-трудовой адаптации у студентов педагогических направлений подготовки в процессе проектной деятельности в вузе..... 252	<i>Гунжитова Г.-Х.Ц., Дылыкова Р.С.</i> Педагогический потенциал словарей при формировании лексических навыков бурятского языка..... 304
<i>Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Вахрушева Н.П., Ноздрин Д.А., Гусаренко В.В.</i> Волонтерская деятельность студентов медицинских вузов, как важный этап подготовки к профессиональной деятельности 256	<i>Гуслякова А.В.</i> Семантико-прагматический смысл метафоры «красная линия» (a red line) в российском и англоязычном общественно-политическом медиадискурсе..... 310
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Особенности учебного процесса по подготовке личного состава к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций в системе МЧС..... 260	<i>Девель Л.А.</i> Англо-русская лексикография: специфика динамики развития..... 314
<i>Шилов К.В., Бербенец О.А., Кондратюк И.В., Лысенко О.А.</i> Методологические основы формирования готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности ... 263	<i>Зиядинова Д.А.</i> Лингвостилистические особенности эмотивности на уровне текстовой модуляции в англоязычном политическом дискурсе 320
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ	<i>Иванова С.С.</i> Лингвосемиотический механизм репрезентации пространственных образов в тексте романа Ольги Токарчук «Бегуны» («Bieguni») 324
<i>Бекоева И.Д., Баликоева М.И.</i> Восполнение лингвокультурных лакун в процессе перевода текстов, содержащих репрезентации этномаркированных геортонимов 266	<i>Имаева Е.З., Сухарева Н.А.</i> Неинтенциональные скрытые смыслы в экономическом тексте 328
	<i>Левитина А.М.</i> Применение просодических средств в политическом дискурсе: на примере инаугурационных речей американских политиков 331
	<i>Мелькумова О.Е., Намычкина Е.В., Шейко А.А.</i> Формирование алгоритма русско-английского перевода пожарно-технических терминов..... 335
	<i>Отарова Е.Н., Склярова О.Н., Хорват О.В.</i> <i>Гольцова Т.А.</i> Исследование фразеологизмов-колоронимов (на материале немецкого языка) 340
	<i>Пахомова О.В.</i> Реализация «нарративного многоголосия» в художественных образах романа Юлии Рабинович «Der Spaltkopf» (Расщеплённая голова) 345

<i>Пышечкина М.А.</i> Коррекция произношения русских сибирянтов носителями испанского языка.....	351
<i>Розова О.А.</i> «Свой – чужой» в деловых отношениях в японском языке.....	355
<i>Рубцова С.Ю.</i> Когнитивная основа интерпретации интертекстуальных фреймов, маркированных прецедентными единицами.....	358
<i>Рукавишников О.И.</i> Методика отбора частоупотребительной лексики для мобильного приложения-переводчика: на материале русского, китайского и английского жестовых языков	363
<i>Сухов В.В.</i> Соотношение фотографии и фотозкфрасиса в создании художественного образа местности романа Олега Ермакова «Вокруг света».....	367
<i>Хао Сяоюй.</i> Влияние концепта семьи романа Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» на реализацию творческого замысла произведения «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя	374
<i>Чжан Вэньчжэ.</i> Наречие «не очень» как способ выражения приблизительной семантики.....	379
<i>Чжан Цзин.</i> Исследование семантико-прагматической функции дискурсивных слов.....	385
<i>Чэнь До.</i> Формирование художественного образа, как основа интерпретации в исполнительстве на саксофоне.....	389
<i>Экономова А.Д.</i> Прагмалингвистический и лингвокультурологический потенциал прагматонимикона.....	393

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Чи Янань.</i> Функционально-структурные особенности использования аббревиатур в русской военной терминологии (на примере телеграмм-канала «Военная хроника»).....	397
<i>Лобанова Е.И., Сулицкая Е.Е., Демидова И.В., Курбакова О.А., Ярославская И.И.</i> Специфика методических подходов в обучении китайских студентов английскому языку	401
<i>Абубакарова Б.М., Гулова Е.К., Набирухина А.В.</i> Использование метода проектов в смешанном формате обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в экономическом вузе	405
<i>Середа Е.В.</i> Реализация персуазивного потенциала сентиметивных частей речи в публицистическом и художественном тексте	412
<i>Ротерс Т.Т., Стачинский В.И., Покровская И.А.</i> Применение компетентностного подхода к формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей.....	416
<i>Хань Хайянь.</i> Сравнительное исследование интертекстуальности в русских и китайских новостных заголовках (на материале периодических изданий «Известия» и «Guangming Daily»).....	421
<i>Амерханова Г.Ш.</i> Содержание этапов организации проектной деятельности в образовательной среде средней школы.....	425

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Galchenko N.A.</i> Opportunities for professional self-realization of teachers in the context of transformation of the Russian education system	8
<i>Ganieva A.F.</i> Formation of professional competence of teachers in the field of working with gifted children: application of corporate education technologies	12
<i>Genova N.M., Kamnev A.V.</i> The trending tool for personnel management of a cultural and educational cluster is international marketing.....	17
<i>Dubrovina I.A., Iskhakova G.T.</i> Professional networking: ssr interaction (student-specialist-employer)	21
<i>Efimova D.P.</i> Formation of digital competencies of foreign language teachers in secondary vocational education	26
<i>Korobkova V.V.</i> Overcoming methodological limitations of classifying family types in the system of socio-pedagogical support: a system-synergistic approach.....	32
<i>Kudashova N.N.</i> Integration of the field of scientific research in the activities of the German education system....	37
<i>Lapteva S.V.</i> Artificial intelligence technologies in the strategy for improving the quality of higher education	43
<i>Li Ji.</i> Algorithm for instilling moral values in the Chinese school system	47
<i>Tereshina N.S.</i> Organizational and pedagogical conditions for cooperation between teachers: using the example of specialized classes in a general education school	51
<i>Han Siyu.</i> Transformation of the priorities of Chinese-Russian cooperation in the field of education	57
<i>Shmatchenko A.A.</i> Definitions of the content of the concept “educational environment”: using the example of the preschool education system	63
<i>Yakovko T.V., Orlova O.N.</i> Methodology for organizing independent work in the educational process.....	68
<i>Yao Yijie.</i> Modern approaches to the formation of moral and aesthetic components of the listening musical culture of university students.....	74

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Anikin I. Yu.</i> Adverse effects of distance learning at universities: ways to solution the problem.....	80
<i>Antipina Yu.V.</i> Assessing the effectiveness of a set of exercises in training triathletes: generalization of the results of a pedagogical experiment	85
<i>Arkhipov A.V., Drizhenko M.A.</i> On the issue of aspects of teaching English grammar at a non-linguistic university ...	88
<i>Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A.</i> Organizational and pedagogical aspects of the implementation of the foreign educational mission of the Russian Ministry of Education: using the example of teaching Russian to African students in the Republic of Cote d'Ivoire”	92
<i>Gorelik B.D.</i> Effective training technologies	98

<i>Zitlyayev R.E., Kurkchi E.U., Abibulaeva N.S.</i> Features and difficulties of teaching the discipline “Engineering and Computer Graphics” at universities.....	107
<i>Kaminsky A.V.</i> A practice-oriented approach to preparing engineering students	111
<i>Pashkovskaia N.D., Kireeva I.A., Baymukhametova K.I.</i> Specifics of organizing autonomous teaching of a second foreign language to linguist students based on the educational electronic resource of the language school «Deutsch Online»	116
<i>Ozolina M.N.</i> Formation of a model of productive activity in the conditions of distance education (using the example of teaching Chinese to junior schoolchildren)	124
<i>Razimova Kh.A.</i> Pedagogical potential of animated films in the development of preschool children	130
<i>Rassada S.A.</i> The importance of practices in the formation of professional competencies: on the example of a bachelor’s degree in the profile “Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures”	134
<i>Koreneva E.N., Chernyavskaya N.E., Kireeva N.V.</i> Theory and methodology of planning RCT classes in a modern university	137
<i>Romanov M.S., Petrov S.A., Apalkov A.V., Parshin S.V.</i> Pedagogical conditions for mastering the discipline “Fire training” in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: aspects of developing effective shooting skills	143
<i>Ryabova N.M.</i> Flow in education: transformation of the role of the university teacher in creation of student motivation.....	147
<i>Tarzmanova I.F., Belskaya T.I., Pridanova M.V.</i> The practice of using graphic visualization to form grammatical skills in French among students – linguists	151
<i>Rassada S.A.</i> The use of computer visualization tools for educational material in the classroom of students of the Language Faculty.....	159
<i>Temirova S.A.</i> Interconnected teaching of types of speech activities in the Russian language for foreign students.....	164
<i>Jin Ping.</i> Linguocultural aspect of gastronomic discourse in teaching russian as a foreign language	167
<i>Cherkashina E.L., Zhamaletdinov R.I.</i> Mastering the general vocabulary of the russian language by foreign students: based on the material of the subject of computer science	171
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Formation of combat readiness skills of cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy in the educational process	176
<i>Yakuta A.A.</i> History of the development of educational and methodological support for the physical laboratory for student practical laboratory works of the Faculty of Physics of M.V. Lomonosov’s Moscow State University.....	179

<i>Yatsentyuk Yu.V., Fedorovskaya L.A., Zgerskaya E.A., Ilgildina R.N., Kravchenko E.S.</i> Methods of activation of research activities in the subjects of chemistry and biology among students of the medical college.....	188
--	-----

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Volokhova V.V.</i> Motivation as one of the ways to master the “Foreign Language” discipline at a construction university.....	193
---	-----

<i>Tuboltseva A.D., Zayarnaya N.I., Klimenko V.A Malinovsky S.K.</i> Pedagogical potential of sports tourism in the process of education of tolerance among students.....	197
---	-----

<i>Kozlov A.V.</i> Interactive learning methods in professional training of specialists in the transport and logistics fields.....	202
--	-----

<i>Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V.</i> The development of a modern training system for athletes. Analysis of foreign literature.....	207
--	-----

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Arseniy R.M.</i> Identification of directions for improving the educational process in the higher education system: formation of professional competencies of specialists in international tourism.....	211
--	-----

<i>Gladilina I.P., Klimkovich E.V., Bondarenko A.S.</i> The educational space of a university as a factor in the transformation of the digital society ecosystem.....	216
---	-----

<i>Ekhalova Yu.E.</i> Professionally oriented role-plays as a means of developing foreign language communicative competence of medical university students.....	221
---	-----

<i>Zaraiskaya T.V., Ganeev A.R., Checheleva V.N.</i> Common Mistakes when Preparing Grant Applications for Participation in Competitive Selection for Federal Budget Grants in the Form of Subsidies for the Implementation of Specific Measures of the “Education Development” State Program of the Russian Federation.....	227
--	-----

<i>Kozlova M.A.</i> Transformation of competencies in the education system of STEM specialties in the context of the fourth industrial revolution.....	232
--	-----

<i>Korshunov V.L., Luzikova T.V., Shilovskaya T.N., Khokhlov A.A.</i> On the issue of adaptation of students of the Faculty of Physical Culture to educational activities at a university.....	240
--	-----

<i>Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Kukhtina Y.V., Filipskaya A.V.</i> The advantages of using the audiovisual method when teaching a foreign language to technological university students.....	243
--	-----

<i>Sterlyagova S.S.</i> The process of formation of communicative competence as a condition for the professional training of students of IT specialties.....	247
--	-----

<i>Tomarov A.V., Saprykina Yu.V., Kamysheva O.V., Tomarova Ya.A.</i> Formation of skills of professional and labor adaptation among students of pedagogical areas of training in the process of project activity at the university.....	252
---	-----

<i>Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Vakhrusheva N.P., Nozdrin D.A., Gusarenko V.V.</i> Volunteer activities of medical students as an important stage of preparation for professional activities.....	256
---	-----

<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Features of the educational process for the preparation of personnel for actions in emergency situations in the Ministry of Emergency Situations.....	260
--	-----

<i>Shilov K.V., Berbenets O.A., Kondratyuk I.V., Lysenko O.A.</i> Methodological basis for developing the readiness of pedagogical university students for innovative activities.....	263
---	-----

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Bekoeva I.D., Balikoeva M.I.</i> Filling linguocultural gaps in the process of translating texts containing representations of ethnically marked geortonyms.....	266
---	-----

<i>Borisenko D.S.</i> Characteristics of the author’s interpretation in the Old Scandinavian adaptation of the ancient plot: using the example of the myth of the Argonauts in the “Saga of the Trojans”.....	271
---	-----

<i>Wang Nan.</i> On the influence of transformational generative grammar on psycholinguistics.....	278
--	-----

<i>Voeikova A.A., Dolgova E.G., Fedorova A.V., Martsinovskaya V.A., Suprunov S.E.</i> Promising areas of linguistic research.....	282
---	-----

<i>Guo Xin.</i> Nominative units of iconic components of polycode text of urban space: on the example of the architecture of Nevsky Prospekt.....	287
---	-----

<i>Getmanskaya M. Yu., Goncharova E.N.</i> Structural and semantic parameters of the construction of various types of audiodescription in the modern russian language.....	291
--	-----

<i>Grineva O.A., Lefler N.O.</i> The relationship between psychological and linguistic personality traits of a high school student: aspects of readiness to study a foreign language at a university.....	296
---	-----

<i>Grischuk A.V.</i> The philosophical category of national cultural values (linguistic aspect).....	300
--	-----

<i>Gunzhitova G.-Kh. T., Dylykova R.S.</i> Pedagogical potential of dictionaries in the formation of lexical skills of the Buryat language.....	304
---	-----

<i>Guslyakova A.V.</i> The semantic-pragmatic meaning of the metaphor “a red line” in Russian and English-language socio-political media discourse.....	310
---	-----

<i>Devel L.A.</i> English-russian lexicography: development dynamics features.....	314
--	-----

<i>Ziadinova D.A.</i> Linguistic and stylistic features of emotivity at the level of textual modulation in english-language political discourse.....	320
--	-----

<i>Ivanova S.S.</i> Lingvosemiotic mechanism of representation of spatial images in the text of Olga Tokarczuk’s novel “Runners” (“Bieguni”).....	324
---	-----

<i>Imaeva E.Z., Sukhareva N.A.</i> Non-intentional hidden senses in the economic text.....	328
--	-----

<i>Levitina A.M.</i> The use of prosodic means in political discourse: the example of inaugural speeches of American politicians.....	331
---	-----

<i>Melkumova O.E., Namychkina E.V., Sheyko A.A.</i> Formation of an algorithm for Russian-English translation of fire-technical terms.....	335	<i>Chen Duo.</i> Formation of an artistic image as the basis for interpretation in saxophone performance.....	389
<i>Otarova E.N., Sklyarova O.N., Horvat O.V., Goltsova T.A.</i> Study of phraseological units- coloronyms (based on german language)	340	<i>Economova A.D.</i> Pragmalingvistic and linguocultural potential of pragmatonymic	393
<i>Pahomova O.V.</i> The implementation of “narrative polyphony” in the artistic images of Yulia Rabinovich’s novel “Der Spaltkopf” (The Split Head).....	345	DISCUSSION TOPICS	
<i>Pyshechkina M.A.</i> Correction of the pronunciation of Russian sibilants by Spanish speakers	351	<i>Chi Yanan.</i> Functional and structural peculiarities of the use of abbreviations in russian military terminology (a case study of the telegram channel “military chronicle”)	397
<i>Rozova O.A.</i> Japanese business interaction	355	<i>Lobanova E.I., Sulitskaya E.E., Demidova I.V., Kurbakova O.A., Yaroslavskaya I.I.</i> The specifics of methodological approaches in teaching chinese students english language	401
<i>Rubtsova S. Yu.</i> Cognitive basis for the interpretation of intertextual frames marked by precedent units.....	358	<i>Abubakarova B.M., Gulova E.K., Nabirukhina A.V.</i> Using the project method in a mixed format of teaching a professionally oriented foreign language at a university of economics.....	405
<i>Rukavishnikova O.I.</i> Methodology for selecting frequently used vocabulary for a mobile translator application: based on the material of Russian, Chinese and English sign languages	363	<i>Sereda E.V.</i> Realization of the persuasive potential of sentimental parts of speech in journalistic and literary texts	412
<i>Sukhov V.V.</i> The relationship between photography and photo-ekphrasis in creating an artistic image of the area in Oleg Ermakov’s novel “Around the World”	367	<i>Rothers T.T., Stachinsky V.I., Pokrovskaya I.A.</i> Application of a competency-based approach to the formation of the professional worldview of future concert performers	416
<i>Hao Xiaoyu.</i> The influence of the concept of family in L.N. Tolstoy’s novel “Childhood. Adolescence. Youth” for the implementation of the creative concept of the work “Morning Flowers Plucked at Dusk” by Lu Xun.....	374	<i>Han Haiyan.</i> Comparative study intertextuality in russian and chinese news headlines (on the material of the periodicals «izvestiya» and «guangming daily»).....	421
<i>Zhang Wenzhe.</i> The adverb “not very” as a way of expressing approximate semantics.....	379	<i>Amerkhanova G.Sh.</i> Contents of the stages of organizing project activities in the educational environment of a secondary school.....	425
<i>Zhang Jing.</i> A study of the semantic-pragmatic function of discursive words.....	385		

Возможности профессиональной самореализации учителя в условиях трансформации системы образования России

Гальченко Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогика, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический университет»
E-mail: galchenko.n.a@mail.ru

Профессиональная самореализация учителя это процесс достижения своих профессиональных целей, развития личности в профессиональной сфере, раскрытия потенциала педагогических способностей и получения удовлетворения от своей профессиональной деятельности. Значение профессиональной самореализации для образования заключается в повышении качества образования, формировании будущего общества, влияя на развитие личности ученика и его успешность в будущем. Актуальность проблемы в контексте современной российской системы образования обусловлена необходимостью обеспечения высокого качества обучения и формирования гражданской ответственности учеников. Также важно поддерживать и мотивировать преподавателей для успешного развития образовательной системы в целом. В статье также отмечены сдерживающие факторы профессиональной самореализации (оплата труда, высокая нагрузки, эмоциональные перегрузки, стереотипные формы работы, социальная незащищенность и т.д.).

Убежденность в самоценности педагогической профессии остается основной направляющей профессиональной самореализации учителей. Однако в условиях современного общества это не дает достаточных оснований для воспроизведения всех, в том числе и потенциальных возможностей педагога с учетом его общественной миссии, а лишь усиливает противоречие между «идеальным» и «реальным» в профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, повышение качества образования, образовательная система, персонализация, педагогическое творчество, инновации.

Современное российское общество претерпевает большое количество трансформаций политической, правовой и экономической сферы государственного устройства. Все эти внешние обстоятельства неизбежно накладывают отпечаток на состояние и векторы развития образовательной системы России, которая в последнее время испытывает изменения в рамках институциональных, структурных и функциональных аспектов.

Институциональные изменения в системе российского образования теснейшим образом связываются с состоянием правовой регламентирующей сферы. Они рассматриваются нами в качестве специализированного организационно-правового оформления образовательных отношений, процесса обучения, и включают создание и непрерывное совершенствование организационной структуры управления, разработка и принятие регламентирующих документов (нормативных актов). Иными словами, институциональные изменения системы образования происходят в управленческой подсистеме институтов образования в регионе.

Организационная структура выступает в качестве совокупности форм и взаимосвязей организационного построения подсистемы управления образованием. Каждый из указанных компонентов совокупности призван осуществлять свое действие в соответствии с функциональными целями интеграции образования на уровне конкретного региона, «максимально способствуя их реализации и уменьшая при этом влияние несистемных факторов» [4, с. 123–127].

Процессы, происходящие в рамках этих тенденций, можно определить как трансформации. Термин «трансформация» в поле характеристик современных социальных изменений интерпретируется нами как целостный процесс качественного перехода общества и всех его институтов в принципиально обновленное состояние: совершенствованию подвергаются экономические основы деятельности, нормативно-правовая система, а все механизмы социальных институтов усиливают свою ориентацию на формирование и развитие творческой личности.

Согласно классификации факторов социальных трансформаций, предложенной К. Штайльманом, все они делятся на внешние и внутренние, а сама природа трансформационных процес-

сов в обществе оказывается эндогенной, т.е. обусловленной в основном внутренними факторами, и лишь затем – внешними, которые, определены ученым термином «экзогенные». Вторые из упомянутых призваны в том числе выступить в функции «мотиваторов» или стимулов к осуществлению преобразований[6].

Следовательно, по справедливому замечанию исследователя, общественные трансформации суть «самодетерминированный» процесс [3, с. 142].

Важность функции образования как одного из центральных общественных институтов не оспорима. Кроме того, его роль только возрастает в свете современного глобального цивилизационного развития. Именно образование выступает фактором, определяющим скорость протекания культурных цивилизационных процессов. Задачами сегодняшнего российского образования в условиях постоянных трансформаций государственных систем следует обозначить:

- акцентирование процесса обучения и воспитания на формировании у личности навыков самостоятельности, стремления к инициативности и активности деятельности;
- предоставление широкого поля возможной для раскрытия творческого потенциала всех участников образовательных отношений;
- способствование воспроизведению общественного интеллекта, состоящего из трех взаимосвязанных компонентов (наука, образование и культура);
- развитие готовности личности к реализации своих профессиональных и академических потребностей в соответствии с собственными стремлениями и природными способностями;
- способствование применению умений и навыков обучающегося, лежащих в поле выполнения гражданских обязанностей;
- осуществление комплексного воспитательного процесса, затрагивающего аспекты духовно-нравственного, патриотического, гражданского воспитания;
- развитие чувства национальной самоидентификации и национального самосознания, человеческого достоинства в контексте необходимости сохранения и осуществления межнационального общения, так называемого «диалога культур».

Таким образом, российское педагогическое сообщество призвано реализовать широкий перечень задач, стоящих перед системой образования, включая проблему духовного развития общественного интеллекта [5, с. 148].

Симптоматично, что на сегодняшний день процесс образования уже освободился от излишнего догматизма, произвел качественный поворот в сторону гуманизации обучения. Образование как общественный институт ставит своей приоритетной задачей выстраивание хода обучения с обязательным учетом личностного аспекта в преподавании. Все это, несомненно, должно находить свое отражение в процессе подготовки бу-

дущих профессиональных педагогов, поскольку они выступают носителями как общекультурных, так и образовательных ценностей, оказываются примерами активной и творческой личности.

Осознание необходимости и престижности образования, повышение его статуса в глазах общественности, а также отход от консерватизма, который был присущ прежней многолетней преподавательской практике, – все это выступило условиями пересмотра роли учителя в современной России: он перестал мыслиться в качестве обладателя объектной позиции. На сегодняшний день педагоги (равно как и обучающиеся) рассматриваются системой образования как равноправные субъекты образовательных отношений.

Своеобразной отправной точкой в развитии школы и образования в целом стали обстоятельства возможности выбора способа получения образования (на безвозмездной или платной основе). Это позволило потенциальным ученикам и их родителям (законным представителям) избирать уровень, вид образования и учителя с учетом его квалификации, опыта, личностных качеств, позволило привлечь в школы дополнительное финансирование и разделить педагогов на «элитных» и «обыкновенных». Получила развитие интеграция образовательных, научных учреждений, производства, что способствовало расширению границ педагогического взаимодействия за рамками школы.

Кроме того, трансформация учительского труда наблюдается в том числе и на личностном, локальном уровне. Своеобразная конкуренция на рынке образовательных услуг, повышающиеся и расширяющиеся требования к профессиональной деятельности педагога повышает степень вовлечения преподавателей в инновационную сферу. «Продуктом» такого труда становятся авторские методические разработки, новейшие и обладающие эффективностью технологии, формы обучения, соответствующие психологическим особенностям современных учеников, их интересам, склонностям, академическим потребностям.

Однако с сожалением приходится констатировать, что в таких условиях, когда большой процент учителей (как городских, так и сельских школ) стал работать в обстоятельствах функционирования новых образовательных программ, организационных и педагогических технологий, характер инновационной деятельности приобрел бессистемный и стихийный характер. Педагогические изыскания в области новейших образовательных технологий нередко не отличаются достаточным научным обоснованием и социальной значимостью.

Кроме того, инновационная педагогическая деятельность, ее плодотворность, темп и возможности для апробации, несомненно, обуславливаются ресурсным оснащением образовательных организаций, которое различается на уровне регионов.

Также современное педагогическое сообщество обеспокоено тем фактом, что создание образовательных программ, реализуемых в школе

и соответствующих требованиям ФГОС, происходит в каждой конкретной образовательной организации изолированно. А в итоге педагоги получают примерно равные по содержанию продукты деятельности. Думается, что время, затрачиваемое учителями на выполнение данной работы, могло бы быть более плодотворно использовано ими при непосредственной образовательновоспитательной деятельности в среде обучающихся. Тогда разработка образовательных программ могла бы носить более централизованный характер.

Обозначим также и еще одно препятствие, тормозящее процесс самореализации современного учителя. Это неготовность педагогических работников к реформам системы образования. Как справедливо отмечает Т.И. Заславская, в настоящее время большая часть учителей «живет “в до-реформенном времени”», где приоритет отводится не только выполнению профессиональных, но и гражданских обязанностей вне зависимости от величины дохода работника. Следует согласиться с исследовательницей в том, что учитель выступает ключевой фигурой в процессе проведения реформ, без его вовлеченности в ход совершенствования образовательного процесса все эти начинания бессмысленны и непродуктивны [2, с. 17]. Однако по данным исследований, проводимых Институтом социологии РАН в 2015–2020 гг., выявлены характерные черты отношения представителей педагогических профессий к своей деятельности. Ими были определены удовлетворенность трудом, ориентация на самосовершенствование; интерес к преподаваемому предмету; любовь к детям.

Первое из указанных положений представляется возможным подвергнуть сомнению, т.к. существует немалое количество научных изысканий, эксплицирующих наличие неудовлетворенности учителями своей профессиональной деятельностью, которое особо четко выявляется в период «педагогического кризиса», наступающего в период после 10–15 лет непрерывной преподавательской практики [1, с. 7].

Таким образом, трансформации, происходящие в Российской системе образования, неизбежно оказывают влияние на профессиональную самореализацию учителей, характеризующуюся расширением ее форм в рамках образовательной системы; изменением траекторий ее содержания в педагогическом процессе, реализующегося в образовательных учреждениях разного статуса и форм собственности; расширением творчества и инноваций в образовательной практике учителя.

В то же время внутренние, социальные и социально-педагогические условия обнаруживают сдерживающие факторы профессиональной самореализации (материальное положение, стимулирование труда, высокая нагрузка, эмоциональные перегрузки, стереотипные формы работы, социальная незащищенность, бытовые условия и т.д.).

Кроме того, проблемы в сфере образования на сегодняшний день детерминируются, в том числе, и нестабильной демографической ситуацией в стране, когда низкая рождаемость обуславливает уменьшение числа обучающихся, что в свою очередь детерминирует дефицит молодых специалистов, отправляющихся на работу в школы.

Убежденность в значимости педагогической профессии остается значительным фактором, который направляет профессиональную самореализацию учителей. Однако в условиях современного общества это не дает достаточных оснований для воспроизведения всех, в том числе и потенциальных возможностей педагога с учетом его общественной миссии, а лишь усиливает противоречие между «идеальным» и «реальным» в профессиональной деятельности педагога.

Литература

1. Алашеев С.Ю., Быков С.В. Состояние тревожности у педагогов // Социологический журнал. 1999. № 3.
2. Заславская Т.И., Шабанова М.А. Успешные экономические акторы как потенциальная модернизационная общность. Статья 2. Инновационный потенциал и проблемы его реализации // Общественные науки и современность. 2012. № 5. С. 5–24.
3. Крухмалев А.Е. Трансформация общества и бизнес: на трудном пути к рынку // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 141–146.
4. Лунев А.П. Совершенствование государственного управления системой высшего образования в регионе: дисс... д-ра экон. наук. М., 2000. С. 123–130.
5. Социология. Основы общей теории / Под ред. Г.В. Осипова. М., 2020. 384 с.
6. Штальман К. Природа экономического кризиса в России и сценарий выхода из него // Проблемы теории и практики управления. 1999. № 5. С. 18–23.

OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Galchenko N.A.
Murmansk Arctic University

Professional self-realization of a teacher is the process of achieving one's professional goals, developing one's personality in the professional field, unlocking the potential of one's teaching abilities and obtaining satisfaction from one's professional activities. The importance of professional self-realization for education lies in improving the quality of education, shaping the future of society, influencing the development of the student's personality and his success in the future.

The relevance of the problem in the context of the modern Russian education system is due to the need to ensure high quality education and the development of citizenship among students. It is also important to support and motivate teachers for the successful development of the education system as a whole.

The article also notes the limiting factors of professional self-realization (wages, high workload, emotional overload, stereotypical forms of work, social insecurity, etc.). Conviction in the intrinsic value of the

teaching profession remains the main guideline for a teacher's professional self-realization.

However, in the conditions of modern society, this does not provide sufficient grounds for reproducing all, including the potential capabilities of a teacher, considering his social mission, but only strengthens the contradiction between the "ideal" and the "real" in the professional activity of a teacher.

Keywords: professional self-realization, improving the quality of education, educational system, personalization, pedagogical creativity, innovation.

References

1. Alasheev S. Yu., Bykov S.V. State of anxiety among teachers // Sociological Journal. 1999. No. 3.
2. Zaslavskaya T. I., Shabanova M.A. Successful economic actors as a potential modernization community. Article 2. Innovative potential and problems of its implementation // Social sciences and modernity. 2012. No. 5. P. 5–24.
3. Krukhmalev A.E. Transformation of society and business: on the difficult path to the market // Sociological Research. 2000. No. 7. pp. 141–146.
4. Lunev A.P. Improving public management of the system of higher education in the region: diss ... Doctor of Economics. Sci. M., 2000. pp. 123–130.
5. Sociology. Fundamentals of General Theory / Ed. G.V. Osipova.M., 2020.384 p.
6. Shtalman K. The nature of the economic crisis in Russia and the scenario for overcoming it // Problems of theory and practice of management. 1999. No. 5. P. 18–23.

Формирование профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми: применение технологий корпоративного образования

Ганиева Айгуль Фаниловна,

директор МАОУ «Гимназия № 39 им. Файзуллина А.Ш.»

E-mail: aigul_g74@mail.ru

Статья посвящена исследования в области формирования профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми в корпоративном образовании. Авторами уточняется сущность понятия «профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми» дается характеристика и структура профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми. В статье проводится анализ различных подходов к формированию профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми в условиях корпоративного образования. В вузовском образовательном процессе практически не уделяется внимание обучению будущих педагогов работе с одарёнными детьми, методике индивидуальной работы с ними, использованию возможностей дополнительного образования в реализации образовательных запросов одаренных детей. Однако, учителя испытывают недостаток знаний об одаренности, особенностях ее проявления и выявления у школьников, в определении ее типа; слабо владеют педагогическими технологиями развития, что, в свою очередь, не позволяет им отслеживать личностное рост обучающихся, выстраивать индивидуальные образовательные траектории, выявлять и эффективно решать проблемы, возникающие в работе с одаренными детьми.

В результате проведенного исследования, авторами выделены актуальные подходы в формировании профессиональной компетентности учителя в области работы с одарёнными детьми в корпоративном образовании: компетентностный и деятельностный подходы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя в области работы с одарёнными детьми, корпоративное образование, компетентностный подход, деятельностный подход.

В последнее время в сфере педагогической науки усилился интерес к проблемам взаимодействия с одаренными детьми, управления их развитием, что обусловлено постоянно меняющимися тенденциями в образовании и необходимостью определения и обоснования содержательно-технологических основ данного процесса с опорой на выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов интеллектуального и творческого развития обучающихся.

Конечно, главным и определяющим траекторию развития одаренного этапа является общеобразовательная школа. Именно здесь, зачастую происходит первичное развитие и формирование запросов одаренных детей.

Формирование профессиональной компетентности в области работы с детьми сопровождается учителя на протяжении практически всей его профессионально-педагогической деятельности. Так как происходящая смена ориентиров в образовательном поле в области работы с одаренными детьми, появление новых методик и технологий работы требует от учителя постоянного самосовершенствования. В связи с этим, мы можем предполагать, что работа учителя в данной области ведется путем самообразования, в ходе накопления своих способов деятельности и форм работы с одаренными детьми.

Среди отечественных исследований поиск определения и путей развития одаренности в основном рассматривался с точки зрения психологических основ. Здесь выделялись творческие способности, природные задатки и соотносились с проблемами их развития и выделении при этом системы методов работы. Однако при этом, в целом ряде исследований специально подчеркивается, что сами по себе потенциальные способности еще не тождественны творческому потенциалу личности. Д.Б. Богоявленская пишет, что «... рассмотрение творческой способности, творческой одаренности в качестве особой, самостоятельной одаренности, ответственной за творческие достижения человека, базируется на ряде исходных противоречий в самой природе способностей и творчества. Эти противоречия находят отражение в парадоксальной феноменологии: человек с высокими способностями может не быть творческим и, наоборот, нередко случаи, когда менее обученный и даже менее способный человек является творческим» [1, с. 6]. Это говорит о том, что необходимо организовывать процесс педагогического и психологического сопровождения

развития одаренного ребенка. А чтобы правильно организовывать данный процесс без ущерба для ребенка учитель должен учитывать факторы, связанные с его психикой, формами деятельности и современными технологиями обучения, что и становится содержательной характеристикой профессиональной компетентности в области работы с одаренными детьми.

И.А. Зимняя трактует понятие «компетентности» «...как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [2, с. 44].

В.Д. Шадриков дифференцирует понятия, трактуя компетентность как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [3, с.136].

Нам близко понятие Р.М. Асадуллина, которого мы и придерживаемся в нашем исследовании: «Компетентность мы рассматриваем как интегрированную характеристику качеств личности, выступающую как результат подготовки специалиста для выполнения деятельности в определенных областях» [4, с. 58].

Все эти определения, выводят нас на положение о том, что профессиональная компетентность формируется в результате определённых профессиональных действий специалиста.

Таким образом, мы можем охарактеризовать ряд функциональных задач учителя, связанных с организацией образовательного процесса с одаренными детьми, которые без сформированной профессиональной компетентности, педагог решить не сможет. Также, следует подчеркнуть, что профессиональная компетентность в области работы с одаренными детьми формируется в процессе профессиональной педагогической деятельности, которая имеет свою структуру и содержание, при этом происходит интеграция с личностной позицией учителя, его субъектной позиции и профессиональной деятельности.

Структура профессиональной компетентности учителя в области работы с детьми, на наш взгляд имеет четыре компонента.

Личностный компонент структуры профессиональной компетентности учителя определяется мотивами выбора профессии, стремлением к профессиональному развитию, самосовершенствованию в профессиональной сфере, проявлением интереса к одаренным детям и т.д.

Ориентационный компонент структуры профессиональной компетентности учителя представляет собой обобщенные требования к теоретическим знаниям и практическому опыту. Специальные знания, необходимые для работы с одаренными детьми, включают психолого-педагогическую информацию об одаренности, ее видах, психологи-

ческих основах, критериях и принципах выявления; о психологических особенностях одаренных детей, их возрастном и индивидуальном развитии; об особенностях профессиональной компетентности учителя в области работы с одаренными детьми; о направлениях и формах работы с одаренными детьми; о принципах и стратегиях разработки программ и технологий обучения одаренных детей.

Операциональный (деятельностный) компонент структуры профессиональной компетентности учителя определяет процессуальный аспект образовательного процесса и раскрывает основные особенности и характеристики деятельности, связанной с выполнением конкретных функций, обеспечивающих развитие одаренных детей. Он проявляется в готовности учителя принимать новый опыт, действовать в принципиально новых педагогических ситуациях.

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности педагогов включает в себя умения критически оценивать профессиональную деятельность, характер взаимодействия с одаренными детьми, что исключает стихийность в педагогической деятельности и случайные ошибки при решении профессиональных задач.

Система дополнительного образования (как пространство социального и культурологического образования, воспитания и развития обучающихся) имеет высокий потенциал в развитии и становлении личности.

К сожалению как показывает практика, организация дополнительного профессионального педагогического образования не отвечает запросам дня. Как отмечают О.Д. Федоров и О.И. Николенко, система дополнительного педагогического образования столкнулась с серьезными противоречиями: «— между растущей потребностью в профессионально-личностном развитии педагогов и неготовностью традиционной системы ее обеспечить с помощью новых формы организации профессионального (в том числе дополнительного) образования; — между необходимостью в развитии профессиональной коммуникации и командном обучении и сохранением трансляционных форм обучения и «изолированности» педагогов; — между декларируемым курсом развития школьного образования в логике дифференциации и персонализации и отсутствием подобных практик в системе повышения квалификации» [5, с. 61].

Главным решением этой проблемы, на наш взгляд, является обращение к практике корпоративного образования, которая станет активным направлением в развитии содержания, технологий и методик профессионального педагогического образования.

То есть, корпоративное образование – процесс обучения учителей, организованный в рамках своей общеобразовательной школы под руководством опытных наставников, или приглашенных специалистов в данной области. Изучаемые содержательные положения практически сразу возможно апробировать в процессе реальной пе-

дагогической практики и определить проблемные моменты, а также отследить эффективность предлагаемых технологий и методик в области работы с одаренными детьми.

Нами выделены ряд современных подходов, на которые мы опирались при проведении нашего исследования.

Важнейшим для нас становится компетентностный подход, который проявляется как система принципов целей, содержания, организации образовательного процесса, а также оценки образовательных результатов.

По мнению А.Э. Федорова, профессиональная деятельность в этом русле направлена на «постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций» [6, с. 29].

Безусловно, при работе с учителями по заданной образовательной траектории, мы опирались на положения данного подхода. Организуя корпоративное обучение мы акцентировали ту системность и прохождение всех этапов, которые лежат в основе содержательной характеристики подхода.

Следующим и самым инновационным подходом в современном образовании является деятельностный подход. Данный подход обеспечивает приобретение единой системы знаний, умений, навыков и компетенций учителей в области работы с одаренными детьми в процессе деятельности.

Мы опирались на исследования Р.М. Асадулина, А.А. Вербицкого, М.Т. Громковой, Е.Н. Исаева, В.С. Лазарева, З.А. Решетовой, которые определяют, что основой разработки научно-методического сопровождения учителей в области работы с одаренными детьми должны рассматриваться положения психологической теории деятельности, адаптированные в нашем случае к условиям корпоративного образования.

Деятельностный подход к организации профессионального образования, по определению его автора А.Н. Леоньева будет способствовать пониманию механизмов работы с одаренными детьми, а не просто освоению теоретического материала. «Запоминание без специальной работы, заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления эта идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением» [7, с. 269]. Знания, полученные в процессе деятельности (в нашем случае профессионально-педагогической) «превращаются в предмет отношений личности и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл оказывают воздействие на поведение» [там же, с. 269].

В процессе специально организованной профессиональной деятельности возникает особый тип образовательного пространства – «трансформирующегося», «преобразующегося». В таком образовательном процессе «...приращение знаний, получаемых в процессе повышения квалификации, сопровождается их интериоризаци-

ей в профессиональный опыт, то есть собственный профессиональный опыт переосмысливается в аспекте новых знаний. Развитие рефлексивных способностей является существенным резервом профессионального роста педагогов» [8, с. 11]. Организация корпоративного образования, направленного на формирование профессиональной компетентности учителей в области работы с одаренными детьми предусматривает, чтобы «... стратегической целью обучения ... должна стать задача не столько сообщения новых знаний, столько задача развития рефлексивных способностей, от уровня и качества которых и зависит профессиональная компетентность педагога» [9, с. 133]. То есть учитель оказывается в положении субъекта, который изучает те проблемы, которые у него возникают в процессе профессиональной деятельности в одаренными детьми. Эти проблемы для него становятся профессиональными задачами, которые необходимо решить с использованием нового методического инструментария, полученного в процессе корпоративного обучения.

Современные подходы к формированию профессиональной компетентности в области работы с одаренными детьми характеризуются переходом со знаниевой образовательной парадигмы на деятельностную. Деятельностный подход исходит из понимания того, что цели образования как совокупности воспитания, обучения и развития могут быть эффективно достигнуты в результате совместной деятельности всех участников на началах сотрудничества и взаимопонимания, при этом педагогическая деятельность выступает своеобразной мета-деятельностью.

Таким образом, использование современных подходов, таких как компетентностный и деятельностный при формировании профессиональной компетентности учителя эффективно, так как оно происходит в результате собственной активности педагога, его умения гармонично сочетать влияние внешних факторов и внутренних стремлений самого учителя, его умения действовать самостоятельно, анализировать свои неудачи и затруднения, выявлять перспективы профессионального развития. Анализ педагогических ситуаций позволяет учителям формулировать новые цели, осуществлять отбор и оценку средств и способов решения задач, необходимо решаемых для достижения цели, прогнозировать результаты, корректировать их, планировать и реализовывать цели на новом витке педагогической деятельности. В результате опыт педагогической деятельности развивается «изнутри», в ходе переживания личностью процессов анализа и творения, что делает этот опыт понятным, основательным, возможным для осмысленного использования в дальнейшей практике.

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность и проблемы ее идентификации // Пси-

хологическая наука и образование. 2000. Том 5. – № 4. – с. 5–13.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
3. Шадриков В, Д. Профессиональные способности – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
4. Асадуллин, Р.М. Образование для будущего. – Москва: Педагогика, 2023. – 245 с.
5. Фёдоров, О.Д. Внутрикорпоративное обучение в системе непрерывного педагогического образования / О.Д. Фёдоров, О.И. Николенко // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 3 (48). – С. 57–70.
6. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Лазарева Е.Н. Система диагностики и коррекции профессиональной деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т сред. проф. образования Рос. акад. образования. Йошкар-Ола, 2000. – 216 с
9. Wallace, M. Action research: How to do it / M. Wallace // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24–27 May 2007 (mimeo).
10. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
11. Золотарева, А.В. Факторы эффективности сопровождения одаренных детей [Текст] / А.В. Золотарева // Эффективные модели выявления и поддержки талантливой молодежи: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции; под ред. М.В. Груздева, А.В. Золотаревой. -Ярославль: Изд-во ЯГПУ 2012. – С. 15–21.
12. Ильясова М.Д. Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы [Текст] / М.Д. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 61–77.
13. Компетентностная модель современного педагога [Текст]: учеб.-метод. пособие для преподавателей вузов / О.В. Акулова, Е.С. Заир – Бек, С.А. Писарева и др., Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. – 158 с.
14. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей [Текст]: монография / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 443 с.
15. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования [Текст]: моногра-

фия / под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – 228 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF WORKING WITH GIFTED CHILDREN: APPLICATION OF CORPORATE EDUCATION TECHNOLOGIES

Ganieva A.F.

MAOU "Gymnasium No. 39" them. A. Sh. Fayzullina"

The article is devoted to research in the field of developing professional competence of teachers in the field of working with gifted children in corporate education. The authors clarify the essence of the concept of "professional competence of a teacher in the field of working with gifted children" and provide the characteristics and structure of a teacher's professional competence in the field of working with gifted children. The article analyzes various approaches to developing the professional competence of a teacher in the field of working with gifted children in the context of corporate education.

In the university educational process, practically no attention is paid to training future teachers to work with gifted children, methods of individual work with them, or the use of additional education opportunities in realizing the educational needs of gifted children.

However, teachers lack knowledge about giftedness, the characteristics of its manifestation and identification in schoolchildren, and in determining its type; have poor command of pedagogical development technologies, which, in turn, does not allow them to monitor the personal growth of students, build individual educational trajectories, identify and effectively solve problems that arise in working with gifted children.

As a result of the study, the authors identified current approaches in the formation of professional competence of a teacher in the field of working with gifted children in corporate education: competence-based and activity-based approaches.

Keywords: professional competence of a teacher in the field of working with gifted children, corporate education, competency-based approach, activity approach.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Giftedness and problems of its identification // Psychological science and education. 2000. Volume 5. –No. 4. – p. 5–13.
2. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. Textbook for universities. Ed. second, additional, correct. and processed – М.: Publishing Corporation "Logos", 2000. – 384 p.
3. Shadrikov V.D. Professional abilities – М.: University Book, 2010. – 320 p.
4. Asadullin, R.M. Education for the future. – Moscow: Pedagogy, 2023. – 245 p.
5. Fedorov, O.D. Intra-corporate training in the system of continuous pedagogical education / O.D. Fedorov, O.I. Nikolenko // Scientific support of the personnel development system. – 2021. – No. 3 (48). – P. 57–70.
6. Fedorov A.E., Meteleev S.E., Solovyov A.A., Shlyakova E.V. Competence-based approach in the educational process: monograph. – Омск: Publishing house Omskblankizdat LLC, 2012. – 210 p.
7. Leontyev A.N. Activity. Consciousness. Personality: 2nd ed. М.: Politizdat, 1977. – 304 p.
8. Lazareva E.N. System of diagnostics and correction of professional activity of a teacher: abstract. dis. ...cand. ped. Sciences / Institute of Environment. prof. education Ros. acad. education. Yoshkar-Ola, 2000. – 216 s
9. Wallace, M. Action research: How to do it / M. Wallace // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24–27 May 2007 (mimeo).
10. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program // Pedagogy. – 2003. – No. 10. – P. 8–14.
11. Zolotareva, A.V. Factors of effectiveness in accompanying gifted children [Text] / A.V. Zolotareva // Effective models for identifying and supporting talented youth: collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference; edited by M.V. Gruzdeva, A.V. Zolotareva. -Yaroslavl: YAGPU Publishing House 2012. – P. 15–21.

12. Ilyasova M.D. Competence-based approach and development tasks of modern higher school [Text] / M.D. Ilyazova // Siberian Pedagogical Journal. – 2008. – No. 3. – P. 61–77.
13. Competence-based model of a modern teacher [Text]: educational method. manual for university teachers / O.V. Akulova, E.S. Zaire – Beck, S.A. Pisareva et al., Ross. state ped. University named after A.I. Herzen. – St. Petersburg: Publishing House of the Russian State Pedagogical University, 2007. – 158 p.
14. Concept and models of training, retraining and advanced training of personnel for the field of additional education of children [Text]: monograph / ed. A.V. Zolotareva. – Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2014. – 443 p.
15. The concept of tutor support for the development of a gifted child in the context of the interaction of general, additional and vocational education [Text]: monograph / ed. A.V. Zolotareva. – Yaroslavl: YAGPU Publishing House, 2013. – 228 p.

Формирование организационной культуры инструментами педагогической подготовки руководителей и сотрудников социокультурного-образовательного кластера

Генова Нина Михайловна,

доктор культурологии, кандидат философских наук, член-корреспондент Академии менеджмента в образовании и культуре, завкафедрой театрального искусства и социокультурных процессов, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: ninagenova@mail.ru

Камнев Александр Викторович,

старший преподаватель кафедры театрального искусства и социокультурных процессов, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: info@akamnev.ru

В статье раскрываются грани проникновения образования и менеджмента. Авторы актуализируют поиск механизмов совместимости понятий культурно-образовательного кластера и внутрифирменного маркетинга, как составляющей менеджмента. При этом, интегральный маркетинг выступает как регулирующий инструмент нормированной деятельности культурно-образовательного кластера и механизм рационального распределения ресурсов.

Исходя из основной цели культурно-образовательного кластера – удовлетворение потребностей в образовательной и социокультурной деятельности, авторы акцентируют внимание на необходимости формирования организационной культуры, обучения персонала организации и педагогической подготовки руководителей. Обращается внимание на недостаточную правовую базу процессов кластеризации в сферах образования и культуры. Для решения проблем, возникающих в системе управления культурно-образовательным кластером, предлагается применение функций внутрифирменного (интернального) маркетинга. Особое внимание обращается на педагогические методы интернального маркетинга. Показана целесообразность и эффективность использования технологий личностной функционально-ориентированной подготовки специалистов в структуре культурно-образовательного кластера.

Актуализируется роль интернального маркетинга в связи с формированием современного рынка образовательных услуг, высокотехнологичных секторов образования и культуры с использованием механизмов партнерства в сфере модернизации менеджмента культуры и образования.

Ключевые слова: культурно-образовательный кластер, интернальный маркетинг, подготовка персонала, удовлетворение потребностей населения.

Как известно, цель интернального маркетинга – более полное удовлетворение потребностей населения и улучшение системы внутриорганизационной деятельности, повышение показателей эффективности труда специалистов и руководителей.

При рассмотрении основных составляющих интернального маркетинга культурно-образовательного кластера можно согласиться с Весниным В.Р., который отмечает, что «человека побуждает к активным действиям, в том числе и к труду, необходимость удовлетворения различных потребностей. Под потребностями понимается его внутреннее состояние, отражающее физиологический или психологический дефицит чего-либо, который вызывает ощущение дискомфорта. Последнее влияет на чувства, поведение и мышление людей» [1, с. 128].

По мнению учёного, «экономические стимулы связаны с дополнительными выгодами, которые люди получают в результате выполнения предъявляемых им требований. Выгоды эти могут быть прямыми (денежный доход) или косвенными, облегчающими получение прямых (свободное время, позволяющее заработать в другом месте)» [1, с. 134].

Безусловно, важным является и усовершенствование материально-технической базы, условия труда, наличие современного оборудования, а также дополнительное профессиональное образование, в частности осуществление системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала и руководителей.

При этом, наряду со многими критериями развития деятельности организаций, критерий развития организационной культуры культурно-образовательного кластера занимает важное место. Организационная культура формирует здоровый морально-психологический климат в коллективе, создаёт необходимые условия профессионального развития персонала, формирует внутренний и внешний имидж организации.

В.В. Кафидов утверждает, что «организационная культура – набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий» [3, с. 172].

Безусловно, в данном процессе главную роль играет персонал во главе с руководителем, при этом организационная культура выполняет ряд классических функций: защитная, коммуникаци-

онная, мотивационная, адаптивная, интегрирующая, регулирующая, функция формирования имиджа.

В.В. Кафидов говорит о том, что «имидж – это ореол, создаваемый мнением социальной группы, демографического слоя, собственными усилиями человека. Имидж организации – это фактор доверия клиентов к фирме и ее товару, фактор роста числа продаж, кредитов, а значит, фактор процветания или упадка фирмы, ее собственников и ее работников» [3, с. 156].

Внутренний имидж культурно-образовательного формируется под влиянием многих факторов: опыт работы, знания и умения, признание в коллективе, достижения, успехи, реальные результаты деятельности, карьерный рост, профессиональное образование, повышение квалификации, знание основ делового общения, соблюдение норм этики, другие профессиональные качества. Внешний имидж организации воспринимается и оценивается, прежде всего, обществом, точнее реальными и потенциальными потребителями. На формирование внешнего имиджа влияют такие факторы, как внешний вид здания, материально-техническая база, поведение сотрудников, логотип, наличие слогана, корпоративная одежда и т.д. Формированию организационной культуры способствуют: наличие этического кодекса культурно-образовательного кластера, наличие разработанных принципов управления, реализация локальных нормативных актов, неформальное общение, включая корпоративный отдых и проведение корпоративных мероприятий.

Особое значение имеет и производственная адаптация. По мнению Т.Ю. Базарова «адаптация

сотрудников – процесс включения новых сотрудников в организацию, предполагающий знакомство с правилами и нормами, закрепленными в корпоративной культуре, способами профессиональной деятельности, включением в системы неформальных связей» [4, с. 54]. Есть еще одно определение этого автора, о том, что «адаптация – процесс активного приспособления человека к новой среде» [4, с. 34]. В нашем понимании *профессиональная адаптация* – это создание необходимых организационных условий для достижения поставленных целей, профессионального развития и карьерного роста. При этом, на процесс адаптации оказывают влияние следующие факторы: особенности управления (стиль руководства); особенности стимулирования персонала; принципы и методы управления; специфика деятельности, творческий подход, творческая самореализация, творческие показатели деятельности каждого сотрудника.

Важное место в системе интернального маркетинга в культурно-образовательном кластере занимают и должностные инструкции. Стоит уточнить, что на практике существуют типовые отраслевые нормы труда на работы, выполняемые в культурно-досуговых учреждениях и других организациях культурно-досугового типа (приказ Министерства культуры Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 3448 «Об утверждении типовых отраслевых норм труда на работы, выполняемые в культурно-досуговых учреждениях и других организациях культурно-досугового типа»). К сожалению, в данных нормативных документах не представлена должность специалиста-маркетолога и руководителя маркетингового отдела.

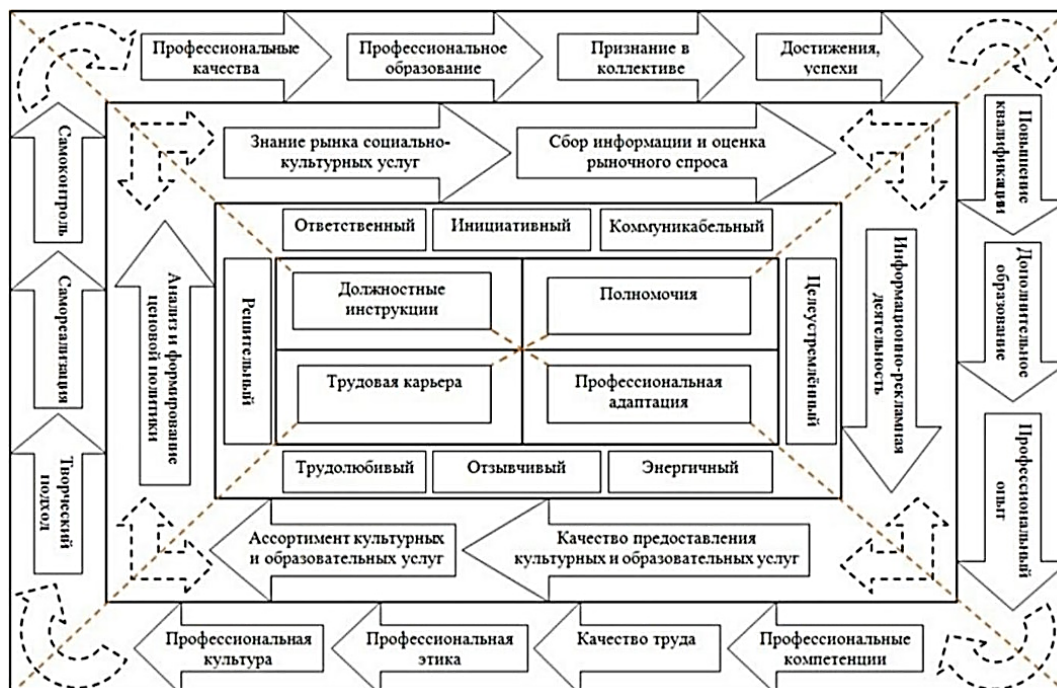


Рис. 1. Профессиональная модель специалиста-маркетолога культурно-образовательного кластера

В практической деятельности формируются различные профессиональные модели специалистов-маркетологов, которые включа-

ют описание адаптационных квалификационных характеристик (рис. 1). На эффективность реализации такой модели в условиях класте-

ризации оказывают влияние следующие факторы:

- логичность представленной модели, наличие системных связей между её элементами и характер взаимоотношений внутри организации;
- основополагающие принципы руководства и коллектива в целом, организационная культура;
- постановка целей и наличие должностных инструкций, их реализация;
- наличие ресурсов для реализации поставленной цели;
- наличие профессиональных стандартов;
- методическое обеспечение организационных процессов и маркетинговая готовность специалистов.

Представляется необходимым обратить особое внимание на педагогические методы интернального маркетинга, они включают: обучение персонала (подготовка, переподготовка и повышение квалификации), систему наставничества, самообразование и культурно-творческую самореализацию каждого.

Целесообразно использовать также функции внутрифирменного (интернального) маркетинга. К ним мы относим:

- регулирование системы внутриорганизационной деятельности. Для более полного и качественного удовлетворения культурных потребностей населения необходимы определённые организационные условия: повышение показателей эффективности труда специалистов, повышение показателей эффективности труда руководителей, сотрудничество и профессиональный обмен (рис. 2), целенаправленность и последовательность действий, этичность и социальные нормы, корпоративная культура;
- маркетинговый контроль. Контроль производства и реализации, контроль качества, контроль рационального использования человеческих ресурсов. Человеческие ресурсы в этом плане можно рассматривать на основе двух подходов, как ресурс организации, наряду с другими ресурсами (информационными, правовыми, экономическими и т.д.). Контроль необходим для получения прибыли и эффективного производства. Далее, человеческий ресурс – это внутренний потенциал человека, набор его профессиональных и личностных качеств, интеллектуальных и творческих способностей;
- диагностическую функцию для оценки уровня профессионального развития персонала, что также необходимо для более полного и качественного удовлетворения культурных потребностей населения;
- защитную и стимулирующую функции, поскольку внутрифирменный (интернальный) маркетинг направлен на анализ интересов работников организации, что очень важно для активизации деятельности и достижения поставленных целей.

Таким образом, интернальный маркетинг в условиях кластеризации образования и культуры ос-

нован не только на более полном и качественном удовлетворении культурных и образовательных потребностей населения, в том числе молодёжи, но и является эффективным инструментом управления. Для реализации основных идей интернального маркетинга необходимо учитывать понятие человеческий ресурс, как ресурс организации и средство достижения целей и как внутренний потенциал (капитал) специалиста культуры или образования.

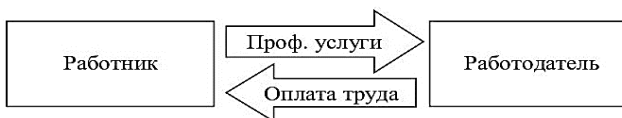


Рис. 2. Профессиональный обмен

Для успешного функционирования основных центров (направлений) работы культурно-образовательного кластера в условиях современных рыночных отношений и для более полного удовлетворения культурных и образовательных потребностей важно работать с кадрами культуры и образования, включая усовершенствование системы обучения, реализацию разработанных принципов управления, усовершенствование системы оценки персонала, стимулирование персонала, формирование трудовой карьеры, разработку программ адаптации специалистов, кластеризацию социокультурного саморазвития личности. Кроме этого, важен и процесс подготовки руководителей обучения и воспитания по областям и уровням образования. Оценка труда руководителей имеет большое значение, как и оценка результатов работы трудового коллектива.

Словом, все вышеперечисленные проблемы могут быть решены в условиях разработки и внедрения интернального (внутрифирменного) маркетинга, элементы которого, прежде всего, связаны с внутренней средой культурно-образовательного кластера и совершенствованием управления кластерного подхода в сфере культуры и образования.

Литература

1. Веснин, В.Р. Менеджмент: учеб. – 3-е изд., перераб. и доп. / В.Р. Веснин. – М.: ТК Велби, Изд-во. Проспект, 2006. – 504 с.
2. Генова Н.М., Камнев А.В., Стебляк В.В. Формирование модели культурно-образовательного кластера в условиях инновационной деятельности: маркетинговые аспекты // Научный журнал «Современное педагогическое образование». 2022. № 10. С. 14–18.
3. Кафидов, В.В. Управление человеческими ресурсами: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / В.В. Кафидов. – СПб.: Питер, 2012. – 208 с.
4. Управление персоналом: Учебник для вузов / Под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М: ЮНИТИ, 2002. – 560 с.

THE TRENDING TOOL FOR PERSONNEL MANAGEMENT OF A CULTURAL AND EDUCATIONAL CLUSTER IS INTERNATIONAL MARKETING

Genova N.M., Kamnev A.V.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

The article reveals the facets of the penetration of education and management. The authors actualize the search for mechanisms of compatibility of the concepts of cultural and educational cluster and intra-company marketing as a component of management. At the same time, integral marketing acts as a regulatory tool for the normalized activity of a cultural and educational cluster and a mechanism for the rational allocation of resources.

Based on the main goal of the cultural and educational cluster – meeting the needs for educational and socio-cultural activities, the authors focus on the need for the formation of organizational culture, training of the organization's personnel and pedagogical training of managers. Attention is drawn to the insufficient legal framework for clustering processes in the fields of education and culture. To solve the problems arising in the management system of a cultural and educational cluster, it is proposed to use the functions of intra-company (international) marketing. Special attention is paid to the pedagogical methods of international marketing. The expediency and effectiveness of using technologies of personal functionally

oriented training of specialists in the structure of a cultural and educational cluster is shown.

The role of international marketing is actualized in connection with the formation of the modern market of educational services, high-tech sectors of education and culture using partnership mechanisms in the field of modernization of management of culture and education.

Keywords: cultural and educational cluster, internal marketing, personnel training, meeting the needs of the population.

References

1. Vesnin, V.R. Management: textbook – 3rd ed., reprint. and additional / V.R. Vesnin. – M.: TK Welby, Publishing House. Prospect, 2006. – 504 p.
2. Genova N.M., Kamnev A.V., Steblyak V.V. Formation of a model of a cultural and educational cluster in the context of innovative activity: marketing aspects // Scientific journal "Modern pedagogical education". 2022. No. 10. pp. 14–18.
3. Kafidov, V.V. Human resource management: A textbook. The standard of the third generation / V.V. Kafidov. – St. Petersburg: Peter, 2012. – 208 p.
4. Personnel management: Textbook for universities / Edited by T.Y. Bazarov, B.L. Eremin. – 2nd ed., reprint. and add. – M: UNITY, 2002. – 560 p.

Профессиональный нетворкинг: взаимодействие ССР (студент–специалист–работодатель)

Дубровина Ирина Александровна,

преподаватель, ГБПОУ «Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж»

Исхакова Гульдар Тимербаевна,

к.п.н., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета

E-mail: irina-dubrovina3@mail.ru

В статье описывается инновационный педагогический проект «Профессиональный нетворкинг: взаимодействие ССР (студент–специалист–работодатель)», который был разработан авторами данного исследования. Актуальность проекта обусловлена тем, что в 2019 году город Благовещенск получил статус территории опережающего социально-экономического развития, это послужило толчком для форсированного промышленного развития региона и привлечения инвестиций, что, в свою очередь, обуславливает спрос на высококвалифицированные кадры, отвечающие современным требованиям. Выполненный систематизированный литературный обзор показал, что проблема нехватки квалифицированных кадров является актуальной для всей Российской Федерации. В качестве причин исследователи отмечают различные факторы, подробнее описанные в статье. Целями разработанного проекта является повышение эффективности трудоустройства молодых специалистов Благовещенского многопрофильного профессионального колледжа; обеспечение предприятий и организаций региона, а также всей Республики Башкортостан квалифицированными и мотивированными рабочими кадрами; повышение качества профессиональной подготовки рабочих кадров; внедрение новых образовательных технологий и совершенствование учебного процесса в части его содержания, методического обеспечения; профориентация и трудоустройство выпускников, способствование их профессиональному становлению; мониторинг трудовой деятельности выпускников. Реализация проекта подразумевает 9 этапов, которые подробно описаны в статье.

Ключевые слова: профессиональное образование, колледж, нетворкинг, конкурентоспособность, кадровое обеспечение

В 2019 году город Благовещенск получил статус территории опережающего социально-экономического развития, что послужило толчком для форсированного промышленного развития региона и привлечения инвестиций. Как следствие, в городе отмечаются интенсивные темпы роста нефтеперерабатывающей, химической, энергетической, машиностроительной и других отраслей. Это обуславливает спрос на высококвалифицированные кадры, отвечающие современным требованиям.

Выполненный систематизированный литературный обзор показал, что проблема нехватки квалифицированных кадров является актуальной для всей Российской Федерации. В качестве причин исследователи отмечают различные факторы:

Демографические факторы. Ограниченный рост численности населения и увеличение доли пожилого населения изменяют ситуацию на рынке труда. По оценкам Росстата, в возрастной группе от 25 до 39 лет численность населения сокращается, что отрицательно отражается на доступности молодых кадров для различных отраслей экономики. Недостаток молодых специалистов может усугубить проблему нехватки кадров в перспективных отраслях. Например, в сфере IT наблюдается одна из самых высоких степеней нехватки квалифицированных кадров, на одного специалиста может приходиться более десяти вакансий. Также согласно данным Росстата, более 40% компаний отмечают трудности с поиском опытных инженеров.

Образование. Недостаточная профессиональная подготовка в соответствии с требованиями рынка труда привела к тому, что уже сегодня компании сталкиваются с нехваткой сотрудников, обладающих набором специальных навыков. Сокращение численности выпускников технических и инженерных специальностей в ряде регионов России усугубляет проблему нехватки кадров в инновационных отраслях.

Миграция. Миграция из России и наоборот создает дополнительные трудности в обеспечении кадрами в некоторых отраслях [1–5].

Перечисленные факторы подчеркивают разносторонний характер проблемы нехватки кадров в России и указывают на необходимость комплексных мер для ее решения. На этом фоне главной задачей учебных заведений региона всех уровней является социальная и профессиональная адаптация выпускников на рынке труда, обеспечение условий для успешного карьерного старта. Данная задача стоит и перед ГБПОУ Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж.

На сегодняшний день ГБПОУ Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж представляет собой многопрофильный, многоуровневый, профессиональный колледж, который ведет подготовку по программам, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации. Удельный вес студентов, обучающихся по приоритетным профессиям и специальностям СПО в общей численности студентов, обучающихся по программам СПО, составляет более 80%.

Для решения описанной проблемы авторы данного исследования разработали инновационный педагогический проект «Профессиональный нетворкинг: взаимодействие ССР (студент-специалист-работодатель)».

Оксфордский словарь английского языка определяет нетворкинг как действие или процесс взаимодействия с другими людьми для обмена информацией и развития профессиональных или социальных контактов.

Это общение с людьми, которые могут оказаться полезными или значимыми в вашей жизни, особенно для профессионального и личного развития. Нетворкинг может быть таким же простым, как разговор, и может предоставить всем участникам возможность учиться на опыте другого человека и налаживать контакты, с которыми вы сможете связаться позже по разным причинам [6, 7].

В целях создания условий для обеспечения квалифицированными кадрами предприятий и организаций города, района и республики разработана Единая цифровая платформа, на которой предусмотрена возможность размещения резюме выпускников колледжа. В рамках «Профессионального нетворкинга: взаимодействие ССР (студент-специалист-работодатель)» аккумулируется актуальная информация об имеющихся вакансиях и наличии мест для прохождения практики и стажировки.

При этом, согласно проекту, специалисты колледжа выполняют следующие обязанности:

осуществляют консультационную работу со студентами и выпускниками;

мониторят трудоустройство выпускников;

подбирают студентов по заявкам работодателей;

организуют мероприятия по содействию трудоустройства выпускников;

взаимодействуют с органами в области труда и занятости населения.

В рамках проекта в колледже планируется введение факультативной дисциплины «Выпускник в условиях рынка», благодаря которой студенты выпускных групп:

приобретут знания о состоянии и перспективах развития рынка труда Республики Башкортостан;

выработают умения и навыки определять наиболее широкий круг работодателей;

овладеют навыками самопрезентации;

пройдут тренинги для успешного ведения переговоров и прохождения собеседований с работодателем;

примут участие в ярмарках вакансий.

Для успешного усвоения этих и других тем для студентов разрабатывается методическое пособие «Технология эффективного трудоустройства».

Разработанный инновационный проект соответствует приоритетным направлениям Национального проекта «Образование» [8], а именно федеральных проектов «Молодые профессионалы» [9], «Успех каждого ребенка», «Новые возможности для каждого» [10]. Вызовом создания инновационного проекта также явились «Стратегия пространственного развития РФ на период до 2025» [11].

Инновационный проект рассчитан на многоуровневую совместную деятельность работодателей, центров занятости населения, региональных и федеральных органов управления, студентов и выпускников, их родителей.

Таким образом, целями разработанного авторами данного исследования проекта «Профессионального нетворкинга: взаимодействие ССР (студент-специалист-работодатель)» является повышение эффективности трудоустройства молодых специалистов Благовещенского многопрофильного профессионального колледжа; обеспечение предприятий и организаций региона, а также всей Республики Башкортостан квалифицированными и мотивированными рабочими кадрами; повышение качества профессиональной подготовки рабочих кадров; внедрение новых образовательных технологий и совершенствование учебного процесса в части его содержания, методического обеспечения; профориентация и трудоустройство выпускников, содействие их профессиональному становлению; мониторинг трудовой деятельности выпускников. Проект подразумевает под собой реализацию взаимосвязанных этапов.

Этап 1. Разработка Единой цифровой платформы, на которой предусмотрена возможность размещения резюме обучающихся и выпускников колледжа – сотрудничество с организациями, выступающими в качестве работодателей, поиск вариантов социального партнерства;

Этап 2. Привлечение работодателей для разработки основных и дополнительных программ колледжа с целью подготовки кадров, которые готовы к работе в реальных производственных условиях. Планируется, что работодатели предоставят условия для проведения производственной практики, стажировки педагогических работников, организуют экскурсии с целью ознакомления с производством. Поиск партнеров среди работодателей для проведения стажировок, трудоустройства выпускников, организации производственной практики на базе данных предприятий. Сбор и выполнение индивидуальных заявок от организаций по подбор кандидатов на вакантные места.

Этап 3. Формирование банка вакансий рабочих мест в организациях Республики Башкортостан,

размещение поступивших от работодателей сведений об имеющихся вакансиях на сайте колледжа и информационном стенде.

Этап 4. Мониторинг вакансий с последующим информированием студентов и выпускников о состоянии и тенденциях рынка труда.

Этап 5. Подготовка студентов и выпускников к трудоустройству. Подразумевает проведение консультаций со студентами о правовых аспектах трудоустройства, трудовой деятельности, об имеющихся возможностях по трудоустройству. Также на данном этапе будут проводиться профессиональные тестирования и диагностики студентов, тренинги и консультации для прокачки навыков делового общения, самопрезентации. Также подготовка включает в себя психологическую поддержку студентов и выпускников, в том числе проведение бесед, тренингов по вопросам адаптации в трудовом коллективе и к профессиональной деятельности. На этом же этапе выпускникам будет оказано всестороннее содействие для подготовки и размещения резюме.

Этап 6. Организация дополнительного образования, профессиональной переподготовки и повы-

шения квалификации для выпускников, которые закончили колледж в течение последних 5–10 лет с предоставлением доступа к оборудованию, учебным материалам.

Этап 7. Проведение тематических мероприятий (профессиональные конкурсы, студенческие конференции др.), где работодатели могли бы познакомиться и выстроить нетворкинг с выпускниками для дальнейшего сотрудничества.

Этап 8. Проведение конференций, семинаров, круглых столов, посвященных вопросам содействия занятости выпускников, обсуждение вопросов трудоустройства выпускников на заседаниях педагогического совета колледжа. Организация и проведение ярмарок вакансий для обучающихся и выпускников. Данные мероприятия также будут иметь положительный результат для нетворкинга.

Этап 9. Проведение мониторинга трудоустройства выпускников колледжа.

На рис. 1. представлена модель взаимодействия участников в рамках проекта, разработанного автором данного исследования.



Рис. 1. Модель взаимодействия в рамках проекта «Профессионального нетворкинга: взаимодействие ССР (студент–специалист–работодатель)»

Проект должен объединить усилия бизнеса, региональной, местной власти, создать эффективную систему государственно-частного партнерства через совместную реализацию основных и дополнительных практико-ориентированных образовательных программ, соответствующих потребностям производства.

В результате реализации проекта ожидается, что все бенефициары получат преимущества: работодатели будут обеспечены квалифицированными кадрами; выпускники получат современную площадку для качественного поиска работы,

а ГБПОУ Благовещенский многопрофильный профессиональный колледж станет инновационным образовательным учреждением с гибкой образовательной системой, открытой информационной средой и современной инфраструктурой, функционирующей в интересах обучающихся, преподавателей, сотрудников, персонала, работодателей и других заинтересованных сторон. Будет создано общее информационное поле для обсуждения вопросов учебно-методической деятельности.

Все перечисленное в совокупности будет способствовать совершенствованию процесса про-

фессиональной подготовки в целях удовлетворения реальных кадровых потребностей предприятий, а также росту выпускников ГБПОУ БМПК, востребованных на предприятиях и в организациях города и района. Положительным экономическим эффектом станет улучшение материально-технической базы колледжа, уменьшение расходов предприятий на восполнение трудовых ресурсов, уменьшение расходов предприятий при интеграции выпускников колледжа в производственный процесс.

Литература

1. Исаков В.С. Проблемы нехватки кадров в сфере IT в России // Вестник науки. 2023. № 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-nehvatki-kadrov-v-sfere-it-v-rossii> (дата обращения: 02.01.2024).
2. Олейников А.А., Пенькова А.С. Дефицит молодых специалистов в сфере образования // Science Time. 2016. № 12 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-molodyh-spetsialistov-v-sfere-obrazovaniya> (дата обращения: 01.01.2024).
3. Векленко В.И., Пугач С.П. Тенденции и перспективы развития рынка труда в АПК // Вестник Курской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-perspektivy-razvitiya-rynka-truda-v-apk> (дата обращения: 03.01.2024).
4. Широкова Л.Н., Мосина Л.Л., Старокожева В.П. Основные социально-экономические проблемы Дальнего Востока // Социально-трудовые исследования. 2021. № 3 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-sotsialno-ekonomicheskie-problemy-dalnego-vostoka> (дата обращения: 02.01.2024).
5. Мортиков В.В. Управление персоналом в условиях дефицита кадров // Вопросы управления. 2022. № 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-personalom-v-usloviyah-defitsita-kadrov> (дата обращения: 04.01.2024).
6. Николаев А.С. Нетворкинг // Скиф. 2018. № 11 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/networking> (дата обращения: 08.01.2024).
7. Недоспасова Н.П. Нетворкинг в системе профессиональной ориентации // Образование. Карьера. Общество. 2020. № 2 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/networking-v-sisteme-professionalnoy-orientatsii> (дата обращения: 08.01.2024).
8. Паспорт национального проекта «Образование» федерального проекта «Молодые профессионалы». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 08.01.2024).
9. Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы» (Повышение конкурентоспособности профессионального образования). URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 08.01.2024).
10. Паспорт федерального проекта «Новые возможности для каждого». URL: <http://майскийуказ.рф> (дата обращения: 08.01.2024).
11. Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://static.government.ru> (дата обращения: 08.01.2024).

PROFESSIONAL NETWORKING: SSR INTERACTION (STUDENT-SPECIALIST-EMPLOYER)

Dubrovina I.A., Iskhakova G.T.

GBPOU "Blagoveshchensk Multidisciplinary Professional College"; BirsK branch of Bashkir State University

This article describes the innovative pedagogical project "Professional networking: interaction between the SSR (student-professional-employer)", which was developed by the authors of this study. The relevance of the project is due to the fact that in 2019 the city of Blagoveshchensk received the status of a territory of rapid socio-economic development, this served as an impetus for the accelerated industrial development of the region and attraction of investments, which, in turn, determines the demand for highly qualified personnel that meets modern requirements. The completed systematic literature review showed that the problem of shortage of qualified personnel is relevant for the entire Russian Federation. Researchers note various factors as reasons, which are described in more detail in the article. The goals of the developed project are to increase the efficiency of employment of young specialists at the Blagoveshchensk Multidisciplinary Vocational College; providing enterprises and organizations in the region, as well as the entire Republic of Bashkortostan, with qualified and motivated workers; improving the quality of professional training of workers; introduction of new educational technologies and improvement of the educational process in terms of its content and methodological support; career guidance and employment of graduates, promoting their professional development; monitoring the work activity of graduates. The implementation of the project involves 9 stages, which are described in detail in the article.

Keywords: vocational education, college, networking, competitiveness, staffing.

References

1. Isakov V.S. Problems of personnel shortage in the IT sector in Russia // Bulletin of Science. 2023. No. 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-nehvatki-kadrov-v-sfere-it-v-rossii> (access date: 01/02/2024).
2. Oleynikov A.A., Penkova A.S. Shortage of young specialists in the field of education // Science Time. 2016. No. 12 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/defitsit-molodyh-spetsialistov-v-sfere-obrazovaniya> (date of access: 01/01/2024).
3. Veklenko V.I., Pugach S.P. Trends and prospects for the development of the labor market in the agro-industrial complex // Bulletin of the Kursk State Agricultural Academy. 2017. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-i-perspektivy-razvitiya-rynka-truda-v-apk> (date of access: 01/03/2024).
4. Shirokova L.N., Mosina L.L., Starokozheva V.P. Main socio-economic problems of the Far East // Social and Labor Research. 2021. No. 3 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-sotsialno-ekonomicheskie-problemy-dalnego-vostoka> (date of access: 01/02/2024).
5. Mortikov V.V. Personnel management in conditions of personnel shortage // Management issues. 2022. No. 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-personalom-v-usloviyah-defitsita-kadrov> (access date: 01/04/2024).
6. Nikolaev A.S. Networking // Skif. 2018. No. 11 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/networking> (date of access: 01/08/2024).
7. Nedospasova N.P. Networking in the system of professional guidance // Education. Career. Society. 2020. No. 2 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/networking-v-sisteme-professionalnoy-orientatsii> (date of access: 01/08/2024).
8. Passport of the national project "Education" of the federal project "Young Professionals". URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (access date: 01/08/2024).

9. Passport of the federal project “Young Professionals” (Increasing the competitiveness of vocational education). URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (access date: 01/08/2024).
10. Passport of the federal project “New opportunities for everyone.” URL: <http://maiskyukaz.rf> (date of access: 01/08/2024).
11. Spatial development strategy of the Russian Federation for the period until 2025. URL: <http://static.government.ru> (access date: 01/08/2024).

Формирование цифровых компетенций преподавателей иностранного языка в условиях СПО

Ефимова Динара Прокопьевна,

преподаватель иностранного языка, ГАПОУ РС (Я)
«Якутский колледж связи и информационных технологий
им. П.И. Дудкина»
E-mail: dinara.efimova@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования цифровых компетенций у преподавателей иностранного языка в СПО. Описываются условия формирования, проводится анализ структуры цифровых компетенций педагогов. Проводится исследование по определению уровня развития цифровых компетенций преподавателей иностранного языка СПО Республики Саха (Якутия).

Цель: исследование уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей иностранного языка системы среднего профессионального образования РС (Я).

Методы: в исследовании использованы метод опроса, расчет показателей, ранжирование, шкалирование, обработка результатов.

Результаты: разработка методики оценки уровня сформированности цифровых компетенций преподавания иностранного языка на основе определенных уровней и показателей.

Выводы: Проведенное исследование позволило нам выявить общую информацию об уровне сформированности цифровой компетенции преподавателей иностранного языка СПО РС(Я). Изучение вопроса показало, что данное направление является актуальным в регионе в условиях инновационной насыщенности и цифровизации системы образования. Высокий уровень владения цифровыми технологиями преподавателей иностранного языка является одним из условий высоких показателей образовательной деятельности СПО в Якутии. В исследовании предложена методика оценивания уровня сформированности цифровых компетенций педагогов, разработан оценочный комплекс, уровни и критерии владения цифровыми компетенциями.

Ключевые слова: Цифровизация образовательного процесса, цифровые компетенции, цифровая образовательная среда, профессиональные компетенции, цифровая грамотность, преподавание иностранного языка в СПО.

В настоящее время в нашей стране реализуются такие проекты, как «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», которые призваны повысить качество жизни в стране и обеспечить экономический рост. В процессе реализации данных проектов определены понятия «цифровые технологии», обусловлена необходимость кадров, обладающих соответствующими компетенциями. Как сказал президент РФ В.В. Путин сегодня «... конкурентное преимущество получают те специалисты, которые не только владеют профессиональными навыками, но и обладают soft skills, и креативным, и плановым, и другими видами мышления». Для подготовки необходимых специалистов следует проводить модернизацию системы образования, внедрять цифровые ресурсы и инструменты обучения, обеспечивать их доступность и безопасность использования. Образовательная система на современном этапе подвергается влиянию новых трендов: роботизация, искусственный интеллект, нейронные сети, цифровизация и другие [1, с. 4]. Все эти тренды предъявляют системе образования так называемые «компетенции будущего». В следствии этого происходит трансформация образовательного процесса во всех уровнях, особенно в сфере профессионального образования.

Целью данной статьи является исследование уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей иностранного языка системы среднего профессионального образования РС (Я).

Для достижения цели необходимо решение следующих задач:

- выявить сущность и дать определение термина «цифровые компетенции»;
- определить классификацию, компоненты, уровни и критерии сформированности цифровых компетенций у педагогов;
- провести опрос среди преподавателей иностранного языка СПО РС (Я) для выявления уровня сформированности цифровых компетенций;
- сделать анализ цифровых инструментов и современных средств обучения, применяемые преподавателями иностранного языка СПО РС (Я);
- выявить сильные и слабые стороны, связанные с уровнем сформированности цифровых компетенций у преподавателей иностранного языка СПО РС (Я).

Объект исследования: профессиональная деятельность преподавателей иностранного языка СПО РС (Я).

Предмет исследования: применение цифровых образовательных инструментов преподавателями иностранного языка СПО РС (Я).

Новизна исследования заключается в разработке методики оценки уровня сформированности цифровых компетенций преподавания иностранного языка на основе определенных уровней и показателей. Результаты оценки цифровых компетенций преподавателей иностранного языка могут быть использованы для построения индивидуальной траектории повышения квалификации, разработки систем оценки профессиональных компетенций педагогов, технологий и инструментария оценки компетенций в целях повышения качества образования в регионе.

Методология и методы исследования. Цифровая компетентность давно стала ключевой для квалифицированного педагога, однако методика ее оценки еще практически не разработана. На сегодняшний день инструмента, который бы позволил провести оценку цифровых компетенций педагогических работников с высокой точностью и системностью подхода, в системе образования не существует. Все же применяются следующие методики оценки уровня сформированности цифровой компетенции у педагогов: опрос, тестирование, решение кейсов, анкетирование, наблюдение и другие.

Деятельность современного преподавателя заключается не только в решении образовательных, воспитательных задач, но и в постоянном саморазвитии и повышении своего профессионального развития, что обуславливает необходимость освоения им целого ряда компетенций. Современному преподавателю необходимо овладение новыми компетенциями, которые связаны:

- с наличием технических навыков для создания виртуальной дидактической среды, знанием норм и правил поведения в виртуальной среде;
- умением организовывать и проводить интернет-проекты;
- с организацией взаимодействия в сети, созданием педагогического дискурса, организацией субъект-субъектной коммуникации связанной с общением обучающихся между собой и материалом и др. [3, с. 175].

В исследованиях международной компании по управленческому консалтингу The Boston Consulting Group «Россия 2025: от кадров к талантам» отмечено, что цифровая грамотность сегодня рассматривается как «универсальная характеристика специалиста, как часть информационной культуры человека» [2, с. 54]. Понятие *цифровая грамотность* рассматривается исследователями как «способность человека уверенно владеть IT-инструментарием, оценивать информацию, получаемую из разных источников на достоверность и полезность с помощью самостоятельно установленных критериев» [7, с. 73].

Применение цифровых технологий в педагогике рассматривается в трудах таких исследователей, как Т.А. Аймалетдинов, О.А. Зайцева,

Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова, Т.В. Потемкина, Е.В. Комелина, К. Макнайт, Р. Рузич, М.К. Хорсли, К. Бассетт и другие. Вопросы цифровой компетентности преподавателя профессионального образования рассматриваются в исследованиях М.В. Моисеевой, Н.В. Носковой, Е.Н. Глубоковой, И.Н. Айнутдинова и другие. Вопросу сформированности *цифровых компетенций* у педагогов посвящены исследования многих ученых и специалистов, но в последние годы можно заметить, что проблема развивается в нескольких направлениях: 1) поддержка педагогов в работе с информационно-образовательной средой; 2) создание информационных ресурсов для родителей и обучающихся.

Цифровая компетентность педагога базируется на цифровой грамотности и означает умение эффективно применять цифровые ресурсы в образовательном процессе. Применение цифровых технологий преподавателем определяется сформированностью цифровой – способности и готовности личности к эффективному, безопасному, здоровьесберегающему функционированию в цифровой и сетевой среде, предполагающему противостояние деструктивным влияниям и защите собственной идентичности [5, с. 47].

Преподавание иностранного языка в СПО нацелена на формирование у студентов коммуникативной, межкультурной, социальной, профессиональной и других видов компетенций. Невозможно представить себе обучение иностранному языку без применения цифровых технологий и инструментов. Решение данной задачи требует сформированности универсальных компетенций, которые отвечают требованиям цифровой трансформации образования. Вопросы применения цифровых технологий в преподавании иностранного языка в профессиональном образовании рассмотрены в трудах таких исследователей, как И.С. Сергеев, Е.Ю. Есенина, В.И. Блинов, М. Evans и других. Н.В. Носкова определяет цифровую компетенцию педагога, как «мотивация к информационной деятельности – информационные знания – информационные умения и навыки – конкурентоспособность» [4, с. 46]. Цифровые компетенции преподавателя иностранного языка представляют собой умение эффективно использовать цифровые инструменты в своей деятельности. На формирование цифровых компетенций у преподавателей иностранного языка влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним факторам можно отнести: цифровая трансформация экономики, развитие цифровой образовательной среды, повышение квалификации, профессиональная переподготовка и другие. К внутренним факторам относятся: саморазвитие, умение применить практический опыт с целью осуществления эффективной профессиональной деятельности, совершенствовать эффективность образовательного процесса с использованием цифровых технологий, способность коммуникации в цифровой среде и тд. [6].

Предлагается различная *классификация* цифровых компетенций преподавателя у разных исследователей, так, например, Дерябина С.А. предлагает следующую классификацию:

- информационно-коммуникативную компетентность;
- компетенции, связанные с организацией дистанционного обучения;
- психолого-педагогические компетенции;
- компетенции, связанные с владением педагогически ориентированными интернеттехнологиями.

Симарова И.С. выделяет базовые и цифровые компетенции:

- базовые – группа компетенций определяет знания и навыки применения основных информационно-коммуникационных технологий для решения задач в социальной сфере и в трудовой деятельности, не требующих знаний в области профессиональной деятельности.
- цифровые – группа компетенций определяет знания и навыки применения информационно-коммуникационных технологий для решения задач в трудовой деятельности в сочетании со знаниями в области профессиональной деятельности.

По мнению Ачкасовой О.Г. цифровые компетенции делятся на:

- базовые цифровые компетенции;
- личностные компетенции;
- профессиональные компетенции;
- цифровая культура.

В научной литературе отмечаются 4 *компонента* цифровой компетенции: знания, умения, мотивация и ответственность (или безопасность).

Большинство исследователей опираются на *уровни* формирования цифровой компетенции педагогов, предложенные ЮНЕСКО: 1) Уровень «Получение знаний»; 2) Уровень «Освоение знаний»; 3) Уровень «Создание знаний» [8]. В своем исследовании мы будем опираться на критерии, описанные ЮНЕСКО, но определять уровни сформированности цифровой компетенции педагога как:

- Низкий уровень («Получение знаний») включает базовые навыки работы с цифровыми технологиями, умение выбирать и использовать соответствующие готовые учебные пособия, игры, программное обеспечение для практических упражнений, веб-контент в лабораториях или в классе с ограниченным оснащением, чтобы дополнять стандартные задачи в рамках учебной программы, подходов к оцениванию и планированию, а также традиционных методов преподавания.
- Средний уровень («Освоение знаний») педагог способен самостоятельно определять методы максимально эффективного использования ИКТ в образовательном процессе и совмещать с требованиями учебной программы с учетом безопасности, здоровья всех участников образовательного процесса; использовать открытые

цифровые инструменты, разработанные специально для конкретной предметной области.

- Высокий уровень («Создание знаний») самостоятельное производство знаний, внедрения инноваций и непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Педагог использует все многообразие сетевых устройств, цифровых ресурсов и электронных сред; разрабатывает учебные ресурсы и образовательные среды на основе ИКТ; использует ИКТ для создания знаний и развития у учащихся критического мышления, поддерживает непрерывный процесс рефлексивного обучения.

В профессиональном стандарте педагога (профстандарт педагога) цифровые компетенции указаны как ИКТ-компетенции. По профстандарту педагога можно выделить два *уровня* владения ИКТ-компетенциями:

- 1) технологический – владение информационными технологиями;
- 2) методологический – владение методами применения ИКТ-технологий в образовательном процессе.

Диагностическим инструментарием исследовательской работы выступает разработанный нами опрос, позволяющий выявить сформированность цифровых компетенций у преподавателей иностранного языка СПО Республики Саха (Якутия) в условиях цифровизации современного образовательного процесса.

Исследование проводилось в сентябре-ноябре 2023 года, всего приняли участие 86 преподавателей иностранного языка СПО. При оценке уровня сформированности цифровых компетенций у преподавателей иностранного языка СПО Республики Саха (Якутия) мы ориентировались на Профессиональный стандарт педагога и критерии, предложенные ЮНЕСКО. Согласно требованиям профстандарта педагога, ИКТ – компетентность включает в себя общепользовательскую ИКТ-компетентность, общепедагогическую ИКТ-компетентность и предметно-педагогическую ИКТ-компетентность. Данные требования легли в основу структуры экспериментальной работы.

Оценка уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей иностранного языка системы профессионального образования проведена нами *поэтапно*. На первом этапе изучены виды цифровых компетенций педагогов, на втором этапе проведен опрос по выявлению уровня сформированности цифровой компетенции у преподавателей иностранного языка СПО, третий этап – подведение итогов исследования, разработка оценочного комплекса.

Опрос (<https://forms.gle/3e9AkULmEkMfdiAs9>) создан в гугл-форме и является анонимным. Распространен через мессенджеры, социальные сети и официальные сайты учреждений системы среднего профессионального образования РС (Я). Опрос включает в себя вопросы по 3 блокам в соответствии с Профстандартом педагога: 1) преподавательская деятельность – проектирование содержания образования с учетом заданных результа-

тов компетенций и УМК основной образовательной программы; 2) саморазвитие, повышение квалификации – проектирование своей профессиональной карьеры и самообразования, участия в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, развитие профессиональной компетентности; 3) работа со студентами – поддержка и сопровождение студента в образовательном процессе: организация продуктивной самостоятельной работы студента, адекватного планирования его аудиторной нагрузки с учетом психологических, возрастных, физиологических особенностей, проверка результатов освоения программы.

Методом для обработки результатов опроса нами использованы расчет показателей, ранжирование, шкалирование, обработка результатов. Для оценки цифровой компетенции преподавателей иностранного языка и выявления результатов опроса нами разработан оценочный комплекс, позволяющий оценить цифровую компетенцию педагогов по трем вышеперечисленным направлениям, каждое из которых разделено на уровни: низкий – 10%-20%; средний – 25%-50%; высокий – 55%-100% в зависимости от количества ответов. В таблице 1 представлен оценочный комплекс уровни и критерии сформированности цифровой компетенции

Таблица 1. Оценочный комплекс уровня сформированности цифровой компетенции (ЦК) у преподавателя

Уровни формирования ЦК/ Критерии/ Направление	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	Базовые навыки работы с цифровыми технологиями, умение выбирать и использовать соответствующие готовые учебные пособия, игры, программное обеспечение для практических упражнений, веб-контент в лабораториях или в классе с ограниченным оснащением, чтобы дополнять стандартные задачи в рамках учебной программы, подходов к оцениванию и планированию, а также традиционных методик преподавания.	Способен самостоятельно определять методы максимально эффективного использования ИКТ в образовательном процессе и совмещать с требованиями учебной программы с учетом безопасности, здоровья всех участников образовательного процесса. Учителя могут использовать открытые цифровые инструменты, разработанные специально для конкретной предметной области.	Самостоятельное производство знаний, внедрения инноваций и непрерывного обучения на протяжении всей жизни. Учитель использует все многообразие сетевых устройств, цифровых ресурсов и электронных сред; разрабатывает учебные ресурсы и образовательные среды на основе ИКТ; использует ИКТ для создания знаний и развития у учащихся критического мышления, поддерживает непрерывный процесс рефлексивного обучения.
Преподавательская деятельность	10%-20%	25% – 50%	55%-100%
Повышение квалификации, Саморазвитие	10%-20%	25% – 50%	55%-100%
Работа с обучающимися	10%-20%	25% – 50%	55%-100%

В таблице 2 приведены ответы преподавателей иностранного языка системы СПО РС (Я) на опрос по оценке уровня сформированности цифровой

компетенции. В таблице указаны максимальное количество ответов в процентном соотношении на определенный вопрос.

Таблица 2. Ответы на опрос по оценке уровня сформированности ЦК у преподавателей иностранного языка СПО РС (Я)

Направление	Вопросы	Ответы в%
Преподавательская деятельность	Какие из перечисленных инструментов вы применяете в своей деятельности?	Эл. Учебники – 58 Онлайн тесты – 48
	Как часто вы используете цифровые инструменты в преподавательской деятельности?	Часто – 71
	Для преподавания каких разделов а/я вы чаще применяете ЦИ?	Грамматика – 34,9 Аудирование-29
	Какими из перечисленных средств накопления профессионального опыта вы пользуетесь?	Имею страницу на сайте образовательного учреждения 30,6
Повышение квалификации/ саморазвитие	Используете ли вы ЦИ для саморазвития?	Да – 71,8
	Какими возможностями ПК вы пользуетесь чаще?	Прохожу курсы ПК очно – 55,3
	Как часто вы проходите онлайн курсы, тренинги?	Часто – 42%
Работа с обучающимися	Применяете ли вы ЦИ для проведения внеаудиторной и самостоятельной работы студентов?	Да – 62,8
	Применяете ли вы ЦИ для оценивания и в качестве оценочных средств деятельности студентов?	Да – 64
	Вовлекаете ли вы студентов в Цифровую среду?	Да – 81

Исследование показало, что уровень сформированности цифровой компетенции преподавателей иностранного языка СПО РС (Я) находится на среднем и высоком уровнях. Выраженность владения компетенцией различается по разделам, наибольшая степень проявляется при работе с обучающимися. Большинство преподавателей вовлекают студентов в цифровую среду (81%), используют цифровые инструменты для проведения внеаудиторной и самостоятельной работы студентов (62%), а также активно применяют цифровые инструменты для оценивания и проверки результатов деятельности студентов (64%). Опрос показал, что 72% преподавателей повышают свою

квалификацию и развивают педагогическую деятельность посредством цифровых инструментов. В преподавании иностранного языка педагоги чаще всего применяют такие цифровые инструменты, как электронные учебники (58%), онлайн-тесты (48%), социальные сети (35%), специальные программы и приложения (32%). Преподаватели прибегают к помощи цифровизации для обучения грамматики (35%), аудирования (29%) и лексики (17%).

В таблице 3 подведены итоги опроса: выявлены уровни сформированности цифровой компетенции преподавателей иностранного языка СПО РС (Я).

Таблица 3. Результаты оценки уровня сформированности ЦК у преподавателей иностранного языка СПО РС (Я)

Направление	Уровень формирования ЦК	Средний показатель%	Критерии
Преподавательская деятельность	Средний уровень	50	– способен самостоятельно определять методы максимально эффективного использования ЦИ в образовательном процессе и совмещать с требованиями учебной программы с учетом безопасности, здоровья всех участников образовательного процесса.
Повышение квалификации, Саморазвитие	Средний уровень	51	– способен понять ключевые концепции студентов, – способен использовать открытые цифровые инструменты, разработанные специально для конкретной предметной области
Работа с обучающимися	Высокий уровень	71,1	– способен самостоятельно производить знания, внедрить инновации и непрерывное обучение на протяжении всей жизни. – способен использовать все многообразие сетевых устройств, цифровых ресурсов и электронных сред. – способен разрабатывать учебные ресурсы и образовательные среды на основе ИКТ, используют ИКТ для создания знаний и развития у учащихся критического мышления, поддерживают непрерывный процесс рефлексивного обучения.

Для получения результатов опроса мы выявили средние показатели по каждому блоку. Получили следующие данные: 1) Преподавательская деятельность – 50% (средний уровень); 2) Повышение квалификации- 51% (средний уровень); 3) Работа с обучающимися – 71,5% (высокий уровень). На основе исследования можно сделать вывод, что в центре процесса обучения иностранному языку преподаватели ставят студента и процесс преподавания английскому языку. Можно выделить такие сильные стороны у преподавателей, прошедших опрос, как активное применение цифровых инструментов в своей деятельности, при работе со студентами и саморазвития. Исследование показало, что преподаватели недостаточно широко применяют в своей деятельности искусственный интеллект; мало времени уделяют на говорение, чтение, письмо; мало используют возможности цифровых технологий для накопления опыта (не имеют свой сайт).

Заключение. Цифровые компетенции преподавателя иностранного языка СПО являются значимыми для их трудовой деятельности, и являются актуальными для любого этапа профессиональной деятельности педагога. Проведенное исследование позволило нам выявить общую информацию об уровне сформированности цифровой компетенции преподавателей иностранного язы-

ка СПО РС(Я). Изучение вопроса показало, что данное направление является актуальным в регионе в условиях инновационной насыщенности и цифровизации системы образования. Высокий уровень владения цифровыми технологиями преподавателей иностранного языка является одним из условий высоких показателей образовательной деятельности СПО в Якутии. В исследовании предложена методика оценивания уровня сформированности цифровых компетенций педагогов, разработан оценочный комплекс, уровни и критерии владения цифровыми компетенциями.

Литература

1. Ачкасова О.Г., Панасюк В.П., Широколобова А.Г., Ларионова Ю.С. Модель формирования сквозных цифровых компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 4.
2. Бороненко Т.А. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 1. С. 51–61. DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61.

3. Гайсина С.В. Проблемы учителей при взаимодействии в сетевом сообществе. // Научное мнение: научный журнал под ред. д-ра пед. наук, к.ф.-м.н., проф. Лаптева В.В. СПб.: «Книжный дом». 2014 г. № 1. с. 171–176.
4. Носкова Н.В. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике / Н.В. Носкова, Л.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68 (4). С. 45–49.
5. Оспенников Н.А. Методика обучения будущих учителей использованию образовательных компьютерных технологий на лабораторных занятиях по физике в средней школе [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.02) / Оспенников Никита Андреевич; ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет». Пермь. 2007. 24 с.
6. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: утв. распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 г. № 1632-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4Ps-B79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. (дата обращения: 10.12.2023)
7. Сухомлин В.А. Открытая система ИТ-образования как инструмент формирования цифровых навыков человека // Стратегические приоритеты № 1 (13), 2017. С. 70–81.
8. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. 2011. <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 09.12.2023)

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Efimova D.P.

Yakut College of Communications and Information Technologies named after P.I. Dudkin

The article discusses the issues of formation of digital competencies among teachers of a foreign language in vocational schools. The conditions of formation are described, the structure of digital competencies of teachers is analyzed. A study is being conducted to determine the level of development of digital competencies of teachers of a foreign language in the vocational school of the Republic of Sakha (Yakutia).

Purpose to study the level of development of digital competencies of foreign language teachers in the secondary vocational education system of the Republic of Sakha (Yakutia).

Methodology is the study used the survey method, calculation of indicators, ranking, scaling, and processing of results.

Results: development of a methodology for assessing the level of development of digital competencies in teaching a foreign language based on certain levels and indicators.

Conclusions: The conducted research allowed us to identify general information about the level of development of digital competence of foreign language teachers of secondary vocational education in the Republic of Sakha (Yakutia). The study of the issue showed that this area is relevant in the region in conditions of innovation saturation and digitalization of the education system. A high level of digital technology proficiency among foreign language teachers is one of the conditions for high indicators of educational activities in secondary vocational education in Yakutia. The study proposed a methodology for assessing the level of development of teachers' digital competencies, developed an assessment complex, levels and criteria for mastering digital competencies.

Keywords. Digitalization of the educational process, digital competencies, digital educational environment, professional competencies, digital literacy, teaching a foreign language in secondary vocational education.

References

1. Achkasova O.G., Panasyuk V.P., Shirokolobova A.G., Larionova Yu.S. Model for the formation of end-to-end digital competencies among higher education students of non-core IT areas in the process of further professional education // Bulletin of Minin University. 2022. T. 10, No. 2. P. 4.
2. Boronenko T.A. Study of digital competence of teachers in the context of digitalization of the school educational environment / T.A. Boronenko, V.S. Fedotova // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2021. Vol. 27, No. 1. pp. 51–61. DOI: 10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61.
3. Gaisina S.V. Teachers' problems when interacting in an online community. // Scientific opinion: scientific journal, ed. Dr. ped. Sciences, Ph.D., Prof. Lapteva V.V. St. Petersburg: «Book House». 2014 No. 1. pp. 171–176.
4. Noskova N.V. Digital competence of a modern teacher: from theory to innovative practice / N.V. Noskova, L.A. Petrova // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 68 (4). pp. 45–49.
5. Ospennikov N.A. Methods of training future teachers to use educational computer technologies in laboratory classes in physics in high school [Text]: abstract. dis. for the job application scientist step. Ph.D. ped. Sciences (13.00.02) / Ospennikov Nikita Andreevich; State Educational Institution of Higher Professional Education "Perm State Pedagogical University". Permian. 2007. 24 p.
6. Program "Digital Economy of the Russian Federation": approved. by order of the Government of the Russian Federation dated July 28, 2017 No. 1632-r [Electronic resource]. Access mode: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4Ps-B79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. (access date: 12/10/2023)
7. Sukhomlin V.A. Open system of IT education as a tool for developing human digital skills // Strategic priorities No. 1 (13), 2017. pp. 70–81.
8. Structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations. 2011. <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (access date: 12/09/2023)

Преодоление методологических ограничений классификации типов семей в системе социально-педагогической поддержки: системно-синергетический подход

Коробкова Венера Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: vkorobkova@mail.ru

В статье приведены аргументы ограниченности типологии семьи на «группу норма», «группу риска», «группу социально-опасного положения» и представлена классификация типов семей на основе понимания самоорганизующейся природе семейной системы. За основу классификации взята социально-педагогическая ситуация в разрезе ее социальной и асоциальной равновесности и устойчивости. Дана характеристика трех типов семей: «ситуации устойчивого социального равновесия»; «ситуации устойчивого социального неравновесия»; «ситуации устойчивого асоциального равновесия». Определены механизмы взаимодействия специалистов с семьями в зависимости от их социально-педагогической ситуации.

В статье описана система распределения функций между некоммерческими организациями в Пермском крае, которые помогают различным категориям семей, что позволяет учесть проблемы и потребности семей и создать индивидуальную программу поддержки, учитывая их ресурсы и потенциал.

Авторы статьи предлагают изменить названия типов семей в социально-педагогической работе на более позитивные: «группа активного взаимодействия», «группа заботы» и «группа усиленной поддержки». Это помогает специалистам анализировать поведение членов семьи без оценки и конструктивно решать проблемы внутри семейной системы.

Ключевые слова: семья, самоорганизация, социальное равновесие, социальное неравновесие, типы семей.

В последние десятилетия в социально-педагогической деятельности при обозначении разных типов семей используются термины «группа норма», «группа риска» и «группа социально-опасного положения». Однако такой подход к классификации семей не обеспечивает полного комплексного понимания всех сложностей и разнообразия проблем, с которыми они сталкиваются, а также не способствует конструктивному диалогу семей по их решению. Данная типология имеет свои ограничения, к которым можно отнести следующие:

- *возникновение стереотипов и предубеждений* в оценке поведения взрослых и детей из определенных категорий семей. Например, члены семьи, находящиеся в «группе социально-опасного положения» могут быть восприняты окружающими как угроза для общества, что может привести к дискриминации и социальной изоляции;
- *обобщение и недостаточный учет индивидуальных особенностей* каждой семьи, имеющей свои специфические проблемы и потребности. Такая классификация не учитывает широкого спектра факторов, влияющих на семью, таких как экономическое положение, структуру семьи, культурные или религиозные особенности, факторы здоровья и т.п. Семьи, отнесенные к «норме», «риску» или «социально-опасному положению», зачастую лишаются в своей характеристике многогранным аспектам индивидуальности своих ситуаций;
- *ощущение безысходности и неизбежности* того, что семьи, попавшие в «группу риска» или «группу социально-опасного положения», обречены на неуспех, проблемы и несчастья. Это в свою очередь обуславливает отчуждение и негативное отношение к таким семьям со стороны социального окружения и специалистов и дает основания для упущения своевременной и адекватной социально-педагогической работы с членами семьи и помощи в решении их проблем.

Таким образом, ограничение такого подхода к классификации семей заключается в отрицательной векторной направленности названий групп; в формировании предубеждения по отношению к семьям со стороны социального окружения; в сложности учета всех обстоятельств, которые могут быть причинами существующих семейных проблем.

Статья публикуется в рамках государственного задания № 1023012400003–8–5.1.1 (регистрационный номер) Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Современная семья как объект психолого-педагогического сопровождения: с учетом культурных, национальных, религиозных, исторических особенностей».

В связи с этим, существует необходимость рассмотрения возможности альтернативной типологии семей с позиций системно-синергетического подхода, который основывается на представлении о семье как самоорганизующейся системе. Мы полагаем, что это позволит глубоко и всесторонне исследовать реальность семейных проблем, влияющих на воспитание детей в семье, поможет преодолеть ограничения, связанные с текущей классификацией семей и внести значительный вклад в развитие практики работы с семьями, способствующему созданию эффективных программ социально-педагогической поддержки и помощи семьям.

Опыт работы со специалистами показывает, что их неудовлетворенность результатами работы с родителями, в значительной степени обусловлены сложившимся взглядом на семью как на объект заботы, наставлений и контроля. Системно-синергетический взгляд на феномен воспитательного потенциала семьи выявляет инновационные подходы к эффективному решению проблемы поддержки социально-педагогической самоорганизации семьи и развития ее воспитательного потенциала, перенеся акцент деятельности специалистов на создание условий для *самоорганизации семьи, и саморазвития ее воспитательного потенциала с учетом типа ее социально-педагогической ситуации*.

В данном утверждении мы придерживаемся позиции Г.В. Сабитовой о том, что «...именно социально-педагогическая ситуация, в которой находится семья в каждую единицу времени и социального пространства, позволяет не только исследовать сущность существующих проблем, но и *предусмотреть многовариантный (нелинейный) комплексный характер мер, направленных на развитие воспитательного потенциала семьи как во всеобщей системе ее отношений, так и в особенной и единичной подсистемах взаимоотношений семьи и социальной среды*». [2]

В своем исследовании Г.В. Сабитова на основе синергетического подхода, учитывая соотношение показателей «равновесности-неравновесности» («устойчивости-неустойчивости») самоорганизующихся систем выделяет два основных типа социально-педагогических ситуаций: 1) ситуации устойчивого социального равновесия; 2) ситуации устойчивого социального неравновесия.

Поддерживая точку зрения Г.В. Сабитовой о важности учета социально-педагогической ситуации в семье для определения типа семьи в логике системно-синергетического подхода, мы считаем целесообразным выделить три типа ситуаций:

1) «*ситуации устойчивого (про)социального равновесия*» (это семьи, традиционно относимые к категории «благополучных»);

2) «*ситуации устойчивого социального неравновесия*» (это семьи, имеющие ситуативные или устойчивые проблемы с благоприятным прогнозом их разрешения или сохранившим устойчивостью в неблагоприятных обстоятельствах и выполняющие свои функциональные обязанности);

3) «*ситуации устойчивого асоциального равновесия*» (это семьи, традиционно подпадающие под категорию «неблагополучных»).

Отличие нашей позиции в том, что мы выделяем два типа «равновесных» семейных ситуаций с *социально-приемлемой* и *асоциальной* направленностью, а также *неравновесные* семейные ситуации.

Важно отметить, что в реальной социальной практике, названные выше типы семей представляют собой наиболее выраженные состояния семьи в линейном ряду. Однако между ними располагается множество переходных ситуаций, в которых могут быть обозначены тенденции динамики и усиления тех или иных факторов влияния внешней среды, которые приводят к изменению вектора развития семьи и ее воспитательного потенциала. [1]

Таким образом, в нашем исследовании важным представляется понимание специалистами наличия в семье определенной **социально-педагогической ситуации** с помощью которой возможно провести анализ социально-педагогического взаимодействия с семьей по развитию ее воспитательного потенциала и рассматривать тип семьи исходя из следующей классификации:

1) *семьи в ситуациях устойчивости социального равновесия;*

2) *семьи в ситуациях устойчивости социального неравновесия;*

3) *семьи в ситуациях устойчивости асоциального равновесия.*

Кратко остановимся на описании характеристики представленных типов семей.

Семьи в ситуации устойчивого социального равновесия

В семьях данной группы можно отметить стабильное состояние самоорганизации семейной системы в быту, игровой, познавательной, культурно-досуговой деятельности и общении, согласованность и внутреннюю динамику семьи. Членами семьи в повседневной жизни руководствуются установленными традициями, правилами и ценностями, конфликтные ситуации решаются конструктивно, не несут разрушающий психологический климат характер, созданы условия для самореализации и удовлетворения потребностей детей и взрослых. Семья легко может адаптироваться к влиянию нестабильных ситуаций в окружающей действительности, оставаясь устойчивой системой.

Социально-педагогическая поддержка такого типа семей может носить профилактический характер и направлена на сохранение ресурсов семьи для поддержания своего равновесия. Специалисты могут доводить до сведения членов семьи информацию о психолого-педагогическом сопровождении детско-родительских сообществ, возможной помощи при возникновении проблемных ситуаций, предоставлять ресурсы для самообра-

зования родителей по воспитанию детей, при необходимости, осуществлять помощь в обеспечении социальных льгот.

Важно отметить, что семье как открытой социальной системе в реализации своей воспитательной функции характерно *стремление к равновесности и устойчивости*. При этом, семьи в ситуации *устойчивого равновесия* характеризуются «закрытостью» и утрачивают самостоятельность в решении собственных проблем, что может привести к отсутствию эффективного родительского поведения в «нестандартных» ситуациях, например, связанных с «кризисными» периодами возраста ребенка или ситуациями, когда ребенок демонстрирует девиантные формы поведения.

Семьи в ситуации устойчивого социального неравновесия

Семьи данного типа характеризуется нестабильностью эмоционального климата в семье, вызванного внешними и внутренними социально-психологическими факторами, к которым можно отнести следующие: чрезмерная трудовая занятость родителей и недостаток времени для семейного общения, трудные жизненные ситуации и разрушительные последствия супружеских и детско-родительских конфликтов. Как правило, такой семье бывает сложно адаптировать самоорганизацию семейной системы к воздействию дестабилизирующих внешних факторов и необходима помощь и поддержка специалистов. Существующие проблемы семьи, воспринимаются каждым ее членом как труднопреодолимые барьеры, ликвидировать которые возможно лишь частично ресурсами самой семьей и необходима внешняя помощь специалистов.

При социально-педагогической работе с данной категорией семей важно понимать, что неустойчивое, неравновесное состояние семейной системы, осознаваемое членами семьи и специалистами не как безысходное относительно реализации воспитательной функции, а как возможное развитие, приводит к поиску новых резервов семьи в решении её собственных проблем. Ведь для существования саморегулирующихся систем немаловажное значение имеет не только постоянство и стабильность, но и неустойчивое, неравновесное состояние, стремящееся к состоянию равновесности и устойчивости. Восприятие специалистами неустойчивых **неравновесных ситуаций** в семье как «*точки бифуркации*», как возможности для рефлексии и стимулирования позитивных социальных изменений, становится механизмом развития семьи и ее воспитательного потенциала. При этом заботой специалистов и вектором поддержки членов семьи остается работа по восстановлению стабильности социально-педагогической самоорганизации семьи. Семье может быть предложена помощь в получении доступа к социальным услугам, консультированию в вопросах психологического и эмоционального благополучия, стимули-

рование членов семьи к участию в образовательных мероприятиях и коммуникативных площадках и информирование о их проведении и т.д.

Задача специалистов, которые взаимодействуют с семьями в ситуациях устойчивого социального неравновесия является создание условий, для того чтобы помочь семье разобраться в ситуации неопределенности и выбрать путь, который поможет им выйти из неравновесного состояния. При этом важно учитывать, как внутренние ресурсы и потенциал семьи, так и внешние факторы открытого образовательного пространства, и социальное окружение семьи.

Семьи в ситуации устойчивого асоциального равновесия

Такие семьи характеризуются отсутствием или нарушением социальных норм, правил и ценностей, установленных для функционирования семьи и ее членов. Самоорганизация семьи и ее внутренняя динамика находятся в стагнации и, как правило, нарушена из-за низкой социальной ответственности и маргинальности взрослых членов семьи, межличностных конфликтов, насилия и других форм нарушения социальных норм и ролей. Наличие в семье устойчивых проблем ее социальной жизнедеятельности воспринимаются членами семьи как «норма жизни», либо как непреодолимые препятствие, с которым бесполезно бороться.

Как было сказано ранее, семьи в равновесной ситуации, в том числе и *устойчивого асоциального равновесия* в состоянии «закрытости» утрачивают самостоятельность и/или пассивны в решении собственных проблем. В связи с этим, взаимодействие специалистов с данным типом семей сконцентрировано на *необходимости выхода семьи из равновесной ситуации* и создания мотивирующих и стимулирующих условий изменения самоорганизации семьи как социальной системы и переходу ее в новое состояние, при котором *создаются стимулирующие условия и срабатывает компенсаторный механизм для изменения качественного состояния семейной среды*. Для семей в ситуации устойчивого асоциального равновесия, специалисты будут обращаться к проблемам, связанным с поведением, которые противоречат общественно принятым нормам и ценностям. Они могут предлагать индивидуальное консультирование, программы по переподготовке и трудоустройству, реабилитационные программы и т.д. Подход специалистов будет направлен на изменение поведения и восстановление социальной адаптации членов семьи.

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что для всех типов семей создание неустойчивости неравновесных ситуаций («точек бифуркации»), с целью стимулирования положительных социальных трансформаций в воспитательном потенциале семьи, как основного элемента семейной системы, является одним из механизмов его развития. Ведущим приоритетом сопровождения семьи с целью развития ее воспитательного по-

тенциала является создание многовариантных моделей развития семьи и способов решения существующих проблем, где педагогическая поддержка со стороны специалистов, взаимодействующих с семьей, способствует формированию готовности семьи к самосовершенствованию либо к сохранению своей семейной системы на основе согласования «идеального образа семьи», представлений о перспективах и способах самореализации семьи, о ресурсах саморазвития, ценностях и традициях, на которых строится семейная система.

Важно отметить, что, в рамках разработанной нами концепции развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве адресность в осуществлении мер поддержки семьи в зависимости от типа ее проблем и особенностей (неполная, опекунская, приемная, многодетная, с ребенком ОВЗ и т.д.) реализуется через партнерское взаимодействие семей и образовательных организаций с некоммерческими и общественными организациями, адресно решающими проблемы «особых» семей.

Так, например, в Пермском крае складывается система распределения деятельности между некоммерческими организациями по сопровождению различных категорий семей, находящихся в *ситуации неустойчивого и устойчивого социального неравновесия*. Так, например, автономные некоммерческие организации «Институт поддержки семейного воспитания», «Академия родительского образования» поддерживают молодые семьи в сотрудничестве с социально-активными родительскими сообществами. Автономные некоммерческие организации «Счастье жить», «Вектор дружбы», «Берегиня» обеспечивают работу с семьями, имеющими *детей инвалидов* и детей с особыми возможностями здоровья. Автономные некоммерческие организации «Территория семьи», «Колыбель надежды», проводят работу с *малоимущими и неполными семьями*. АНО «Защита» и «Вектор» взаимодействуют с семьями, находящимися в *социально-опасном положении*. Общественная организация «Многодетные Прикамья» реализуют поддержку *многодетных семей*. «Солнечный круг» оказывает помощь *приемным семьям* и детям, оставшимся без попечения родителей.

В целом, понимание типа семьи исходя из социально-педагогической ситуации, в которой она находится в данный момент, позволяет учитывать совокупность реальных проблем семьи и запросов ее членов, проектировать и реализовывать на практике свой индивидуальный маршрут семьи (термин И.А. Хоменко [3]), с учетом *ресурсов* семьи (общих и индивидуальных) – способностей, склонностей, воспитательного потенциала, социально-коммуникативных связей, материальных возможностей и т.п.,

В заключении отметим, что в своей экспериментальной деятельности мы позволили себе отойти от общепринятых и устоявшихся в сфере социально-педагогической работы с семьей названий: *семьи группы «нормы», «риска» и се-*

мьи группы «социально-опасного положения», заменив в названиях вектор отрицательной направленности на положительный (гуманистический) определив в практической работе со специалистами следующие названия типов семей исходя из описанной ранее классификации:

- **семьи группы «активного взаимодействия»** (*семьи в ситуации устойчивого социального равновесия/неравновесия*);
- **семьи группы «заботы»** (*семьи в ситуации устойчивого социального неравновесия*);
- **семьи группы «усиленной поддержки»** (*семьи в ситуации устойчивого социального неравновесия; семьи в ситуации устойчивого асоциального равновесия*).

Опыт показал, что изменение названий типов семей помогает специалистам перейти от оценочного отношения к поведению членов семьи к конструктивной и позитивно-настроенной работе над решением проблем семейной системы, четко определить потребности, ожидания и возможности семьи. Взаимодействие специалистов и родителей на основе доброжелательных отношений повышает мотивацию к активному совместному взаимодействию. Это способствуют более эффективному социально-педагогическому сопровождению различных типов семей, значительно сокращает временные, материальные и эмоциональные затраты, связанные с неэффективными формами взаимодействия, которые не учитывают самоорганизующуюся и саморегулирующуюся природу семейной системы.

Литература

1. Коробкова В.В., Санникова А.И. Проблема развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве: системно-синергетический подход // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 71–73 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-vospitatelnogo-potentsiala-semi-v-otkrytom-obrazovatelnom-prostranstve-sistemno-sinergicheskij-podhod> (дата обращения: 29.12.2023).
2. Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: методологические подходы и характеристики // Известия ВГПУ. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-podderzhka-semey-s-detmi-metodologicheskie-podhody-i-harakteristiki> (дата обращения: 29.12.2023).
3. Хоменко И.А. Проектирование образовательного маршрута семьи / И.А. Хоменко // Народное образование. 2011. № 8. С. 266–270.

OVERCOMING METHODOLOGICAL LIMITATIONS OF CLASSIFYING FAMILY TYPES IN THE SYSTEM OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT: A SYSTEM-SYNERGISTIC APPROACH

Korobkova V.V.
Perm State University of Humanities and Pedagogy

The article presents arguments for the limitation of the typology of the family to the “norm group”, “risk group”, “socially dangerous situation group” and presents a classification of family types based on an understanding of the self-organizing nature of the family system. The classification based on the socio-pedagogical situation in the context of its social equilibrium/antisocial equilibrium and stability/disequilibrium. Three are types of families characterized: “situations of stable social equilibrium”; “situations of stable social imbalance”; “situations of stable antisocial equilibrium”. The mechanisms of interaction between specialists and families are determined depending on their socio-pedagogical situation.

The article describes the system of distribution of functions between non-profit organizations in the Perm Region, that help various categories of families, which allows us to take into account the problems and needs of families and create an individual support program, taking into account their resources and potential.

The authors of the article propose to change the names of family types in socio-pedagogical work to more ones that are positive: “active interaction group”, “care group” and “enhanced support group”. This helps specialists analyze the behavior of family members without evaluation and constructively solve problems within the family system.

Keywords: family, self-organization, social balance, social disequilibrium, types of families.

References

1. Korobkova V.V., Sannikova A.I. The problem of developing the educational potential of the family in an open educational space: a systemic-synergistic approach // World of science, culture, education. 2021. No. 3 (88). pp. 71–73 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-vospitatelnogo-potentsiala-semi-v-otkrytom-obrazovatelnom-prostranstve-sistemno-sinergeticheskiy-podhod> (access date: 12/29/2023).
2. Sabitova G.V. Social and pedagogical support for families with children: methodological approaches and characteristics // News of the Voronezh State Pedagogical University. 2008. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-podderzhka-semey-s-detmi-metodologicheskie-podhody-i-harakteristiki> (access date: 12/29/2023).
3. Khomenko I.A. Designing a family's educational route / I.A. Khomenko // Public education. 2011. No. 8. pp. 266–270.

Интеграция сферы научных исследований в деятельности системы образования ФРГ

Кудашова Нина Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: nkudaschova@mail.ru

В статье освещены результаты исследовательской деятельности, целью которой стало установление роли науки в сфере образования ФРГ, сохраняющей лидерство в интеграционной педагогике. Исторически сформированные концептуальные основы взаимоотношений между наукой и системой образования, благодаря дискуссионным прениям и интеграционным механизмам, сумели гармонично принять в себя реалии современности, преодолев культурную и научную замкнутость в условиях мирового сообщества первого века третьего тысячелетия.

Признание достигнутых Германией успехов в научной и образовательной среде определяет уровень исследовательского интереса к накопленному опыту государственных и организационных механизмов реализации взаимодействующих сторон. Освещение отдельных аспектов деятельности, в рамках затронутых нами тематических вопросов, предлагает фрагментарное восприятие академических и научных достижений ФРГ. В данном исследовании была решена задача комплексного обзора практики успешной реализации взаимодействий в контексте научно-образовательных сообществ Германии.

Названные сообщества, формирующие концептуальные ресурсы, совместно используют продукты коллективной и индивидуальной идентичности, выстроенные на практике в соответствии со стандартами образования и систем регулирования. Исходя из названных условий, функционирование научно-образовательных сообществ Германии осуществляется на автономных решениях взаимодействующих субъектов о вкладе в научный и образовательный продукт.

Ключевые слова: наука, образование, Германия, система взаимодействий, интеграционная педагогика, научно-образовательные сообщества.

Введение

Процессы обновления механизмов регулирования всех сфер деятельности человека обусловлены природой развития, предусматривающей реализацию адаптационных мероприятий в соответствии с меняющимися условиями окружающей среды. Практически все преобразования опираются на результаты взаимодействий интересов системы образования, личности и общества, ориентированных на преодоление культурной и научной замкнутости в условиях мирового сообщества первого века третьего тысячелетия.

Среда мирового образования, выполняя функцию регулирования взаимодействий национальных образовательных систем, проявленных на национальном и региональном уровнях, за счет взаимного использования особенностей каждой из них, способствует развитию сферы образования в целом. В этом случае важным является установление преимуществ в организации научной составляющей системы образования стран мировой образовательной системы как неперемennого условия его высокого качества.

Среди лидеров интеграционной педагогики остается Федеративная Республика Германия (далее – ФРГ, Германия), система педагогической науки которой имеет исторически сложившиеся тесные связи с Россией, референтной в вопросах образования.

Цель исследования

Цель исследования заключается в выявлении роли науки в сфере образования ФРГ, что обусловлено рядом причин разной природой:

накопленные Германией исторические традиции в области образования;

исторически сложившиеся отношения, характеризующие широким диапазоном влияний Германии на Россию;

занимаемая Германией позиция в рейтинге стран с высокоразвитой системой педагогического образования, опирающаяся на научные достижения.

В рамках исследовательской деятельности по достижению поставленной цели, применялись теоретические **методы**, включающие анализ, сопоставление и интерпретация фиксируемых данных для оценки принципов взаимодействий науки и образовательной системы Германии.

Теоретическое осмысление проблемы исследования и достижение его цели

Изначально, обращаясь к ретроспективе к ведущим характеристикам традиционной системы образования Германии, следует отметить, что их базовые основания составляют положения неогуманистической концепции, предложенные немецким мыслителем Вильгельмом фон Гумбольдтом. Введение положений создало условия для осуществления реформистских преобразований, затронувших структурно-содержательные аспекты организации образовательной деятельности университетов XIX века.

В совокупности предложенных В. фон Гумбольдтом, И.Г. Фихте и Ф. Шлейермахером преобразований, затронувших большинство традиционно действующих правил организации корпоративной университетской системы, были утрачены средневековые черты образовательной системы. Совершенный в начале XIX века переход на качественно новый уровень обучения позволил констатировать рост научных достижений, что в свою очередь привело к пониманию действенности нововведений. Положительные результаты на долгие годы определили стратегию развития системы образования и науки Германии.

Теория, аргументированная Ф. Шлейермахером, позволила представить все структурно-функциональные составляющие образовательной среды, что положительно отразилось на качестве обучения в рамках деятельности Берлинского университета. Успехи названного университета, продемонстрированные им в 1809 году, воодушевили образовательные учреждения Германии, сподвигнув их к инициативе реализации предложенных исследователем идей в образовательное поле. Следует обратить внимание, что в качестве ведущей идеи, которая была поддержана руководителями образовательного процесса в Германии, выступало образование тесной взаимосвязи процесса приобретения знаний с исследовательской деятельностью.

В качестве основного инструментария немецких университетов уже в первой половине XIX века был признан академический дискурс, позволяющий в контексте обучения проводить исследовательскую работу. Особенностью дискурса являлось «равноправие» преподавателей с учащимися, которые приравнивались с правами исследователей. В контексте отмеченного необходимо признать возникновение некоторого дисбаланса во соотношениях «наука – преподавание». Тем не менее, результат такой взаимосвязи всегда демонстрировал достижение высоких показателей, выраженных в качестве приобретаемых учащимися знаний.

Среди всех дисциплин, задействованных во взаимодействии науки и образования, приоритетная роль принадлежала философии, которая подводила основание под девиз «образование через науку». Под образованием в этом случае рас-

сматривался уровень личностного развития и самосовершенствования, который достигался путем организации в образовательном пространстве учреждения исследовательской деятельности. Однако существовали некоторые разногласия непосредственно в механизме воплощения достигнутых исследовательских результатов в практику процесса обучения, т.е. в деятельность по достижению профессиональных целей.

Тем не менее, создание интеллектуальных центров на базе философских факультетов позволило достичь высокой степени слияния академических дисциплин. Дистанцирование преподавательского состава образовательных учреждений и научных работников от государственного контроля внесло коррективы не только финансирование деятельности, осуществляемой ими, но и позволило создать самоуправление, контролируемое только во внешних проявлениях и непосредственных результатах.

Такие реформы позволили образовательной системе Германии занять лидирующие позиции среди других стран, сохраняя приоритетность вплоть до конца XIX века. С началом столетия для многих специалистов стал очевиден разрыв между сформулированными идеями и результирующей реальностью, на который указывали многие исследователи. Так, в работе «Героический идеал в конфликте с современным миром» Д. Фэллона указывалось на отрицательные аспекты деятельности, осуществленной в коллаборации учебных заведений в начале века с наукой, аргументируя свои выводы на проявление жесткой дифференциации и специализации академических дисциплин.

Другим автором исследований – К. Джараушем подчеркивается усложнение взаимодействий между наукой и образованием за счет увеличения объемов образовательных учреждений в ущерб академического пространства, достижения которого были отодвинуты на второй план. Несмотря на декларируемую цель, заключающуюся в достижении значимых в практике эмпирических результатов, ценность их стала подвергаться сомнению. В результате подобных высказываний ведущих исследователей того времени, специалисты все чаще стали возвращаться к концептуальным основам В. фон Гумбольдта.

Реформа обучения по-прежнему вызывает споры в политике. Однако, несмотря на множество сложностей, в совокупности достигнутых благодаря реформе результатов, можно констатировать о положительных решениях, способствующих достижению прорывных в области науки и сферы образования технологий.

Указываемые рядом авторов исследований достижения системы образования Германии, в большинстве случаев связывают с политическими, экономическими, социальными и культурными достижениями страны, упуская характер взаимодействия науки и обучения, позволяющий:

выравнивать возможности доступа к приобретению знаний;

создавать условия, способствующие росту обучающихся программ, совокупность которых позволяет эффективно реализовывать возможности многоуровневой системы образования;

интегрировать весь спектр профилей и уровней образовательных учреждений, образуя единые комплексы, соответствующие успешным международным академическим традициям и практикам;

устранять возможность разрыва системы образования от инновационных технологий, позволяющих обеспечить соответствие интересов общества с готовностью личности отвечать на запросы исторического времени [11, с. 138].

В основе производимых Германией образовательных реформ лежат процессы производства и накопления научных знаний посредством исследовательской практики, рассматриваемой как специфическую организационную и социальную форму достижения образовательных целей. Исследования, реализуемые в форме проектов, стали стандартной моделью познания в образовательной среде, институционализированной во всех ее дисциплинах. В рамках подобных проектов внимание акцентируется на установлении взаимосвязи между результатами научных достижений и механизмом производства научных знаний в образовательной среде.

Среди стратегических задач, реализующих идею интеграции системы образования ФРГ, следует указать на:

требование к профессорско-преподавательскому составу усвоения передовых достижений, новых концепций, теорий и подходов в соответствующих областях науки в единстве с педагогикой, психологией, а также с фундаментальным и прикладным анализом практики профессиональной подготовки;

изменение целевых образовательных показателей, характеризующихся значениями, позволяющими оценить способности обучаемых к проявлению самостоятельности при осуществлении поиска, сбора, анализа и представления научно-педагогической информации образовательного пространства по проблемам в различных областях знаний;

обновление содержания образования, повышение роли современных знаний и умений междисциплинарного характера, увеличение степени интегрированности различных учебных предметов и дисциплин, раскрывающих основную проблематику образовательного пространства [2, с. 84].

На сегодняшний день происходят изменения в организации и управлении образовательными учреждениями Германии, их трансформация в организационного субъекта (т.е. интегрированную, целеустремленную и конкурентоспособную организацию), выполняющего не только академические, но и исследовательские миссии. Этому содействуют четыре концепции университета, сформулированные в немецком дискурсе о высшем образовании:

система образования как совокупность «обучающих учреждений», идентичность которой восходит к ранним идеям Вильгельма фон Гумбольдта и которая в равной степени может быть применена ко всем немецким образовательным организациями;

система образования как бюрократическая корпорация;

система образования как рабочая организация, структура которой напоминает структуру коммерческой фирмы;

система образования как конкурентоспособный «производитель научных знаний», сохраняющий институциональную автономию, самоконтроль и ответственность и дополняющий три предшествующие модели. Данная модель конкурентоспособного «производителя научных знаний» оказывает влияние на протяжении двух последних десятилетий вплоть до сегодняшнего дня [9, с. 445].

Более поздние тенденции, такие как растущая интеграция в общество благодаря разнообразию, обучению в сфере обслуживания и академической работе, не привели к созданию новой модели, а вместо этого реализуются как стратегически эффективные и приоритетные. Анализ нового менеджериализма в государственных законах об образовании в равной степени важен для понимания изменений в рассматриваемой системе и науки Германии. Рассмотрение законов об образовании сосредоточилось на правовых нормах, общественных дискурсах и на конкретных практиках, реализуемых в границах организационных аспектов образовательного пространства.

Сравнительный анализ показал, что университеты в Европе приобретают все большую формальную автономию в принятии решений по отношению к государству, а также академическому обществу, таким образом, следуя тенденции к дерегулированию и превращению управления образованием в форму «управления на расстоянии» [8, с. 499]. Хотя Германия считается страной, опоздавшей с реформами нового государственного управления в сфере образования, тем не менее, они были проведены.

Влияние государственных субъектов и организаций на формальное принятие решений в сфере образования измерялось путем сосредоточения внимания на ответственности за структурные и кадровые решения. Структурные решения включают, например, соглашения о целевых показателях и результатах деятельности, структуру и планы развития, а также процессы распределения бюджета. Кадровые решения объединяют в себе вопросы избрания членов совета управляющих и руководящих должностей, а также формулировки требований к педагогическому составу образовательных учреждений [6, с. 1064].

В настоящее время разрешается учебным заведениям самим назначать профессоров, тогда как традиционно эти назначения производились соответствующими министерствами образования и научных исследований. Укрепление управлен-

ческого самоуправления тесно связано с сокращением формального регулирования со стороны государственных органов [3, с. 503]. Новые компетенции и свободы учебных заведений не были переданы академическим органам, принимающим решения, а были достигнуты путем передачи прав на принятие решений от государства и академических органов президентам и деканам.

Однако перечисленные нами изменения преодолели длительный путь преобразований, а между системой образования и наукой по-прежнему существуют различия, которые требуют системного подхода в решении. В частности, внесение изменений в реальные процессы принятия решений для усиления взаимосвязи между формальными структурами и структурами деятельности научных и образовательных организаций.

Решение данного вопроса в настоящее время осуществляется посредством инициативы по повышению квалификации, традиционно не находящегося в центре научной системы и ее институциональных структур [5, с. 31]. Такой подход инициирует увеличение дистанции между наукой и образованием, приводя к потере актуальной адаптации в виду действия самоподкрепляющегося механизма распределения ресурсов.

Эмпирический акцент на дискурсах по объединению усилий в деятельности по интеграции системы образования и науки позволяет достичь значимых изменений на фактическом уровне организационных практик обучения. Кроме того, интеграционные процессы позволяют выявить конкурентоспособные преимущества отдельного образовательного учреждения или системы в целом, если удастся мобилизовать все таланты.

Благодаря инициативе Excellence, в рамках которой решаются кадровые и организационные вопросы развития всех субъектов взаимодействия, были разработаны различные меры, учитывающие многие нюансы воплощения результатов научной деятельности в образовательную среду, продемонстрировав создание более 40 исследовательских школ кластеров передового опыта в реализации «концепций будущего» [2, с. 72].

Это указывает на огромный культурный сдвиг, поскольку образовательные учреждения Германии исторически сформированы под влиянием идеала «наука как призвание», противоречащий внеакадемическим ориентациям их членов [11, с. 137]. В настоящее время реализуется этап критического мониторинга и поиска других возможностей для установления тесного взаимодействия между научными знаниями и образовательной практикой. Одним из таких путей является совокупная проектная деятельность, которая начинает преобладать над другим инструментарием взаимоотношений двух сфер.

Проекты имеют преимущества на уровне организации исследований, поскольку они обеспечивают сохранность ее структуры и направленности, однако способны привести к фрагментации исследовательской деятельности. Для снижения веро-

ятности развития подобного сценария применяется эмпирический анализ, реализуемый в образовательной практике (т.е. методом проб и ошибок как средством получения знаний) [4, с. 842]. Благодаря такому подходу проектная форма исследований превратилась в обобщенную и автономную структуру исследовательской практики, которая делает производство научных знаний более контролируемым и гибким.

Направленность государственного управления в области образования подчинена требованию, диктующему преодолению автономии в высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях, исключая дистанцирование в трех общественных сферах – в науке, искусстве и образовании.

Аргументом необходимости сохранения тесной взаимосвязи между сферами науки и образования является трактование автономности с позиции социологических теорий (автономия как концепция), а также дискурсивного и нормативного использования автономии в социальной практике (автономия как ценность).

Присущая Германии модель коллективного производства научных знаний («сообщество научного производства») предполагает взаимосвязь всех взаимодействующих в ней субъектов, обеспечивая тем самым учет интересов каждого (общества, личности) [9, с. 451]. Механизм регулирования выстроен на концепции коллективных производственных систем, которые представляют собой «социальные порядки, решающие конкретную проблему: они упорядочивают действия коллектива таким образом, чтобы его члены могли совместно производить товары» [1, с. 83].

Научно-образовательные сообщества Германии, формирующие концептуальные ресурсы, совместно используют продукты коллективной и индивидуальной идентичности, выстроенные на практике в соответствии со стандартами образования и систем регулирования. Исходя из названных условий, функционирование научно-образовательных сообществ Германии осуществляется на автономных решениях взаимодействующих субъектов о вкладе в научный и образовательный продукт.

Эти решения основаны на общей базе знаний научно-образовательного сообщества, которое одновременно является объектом исследования, средством работы и коллективным продуктом. Новые вклады в базу знаний сообщества предлагаются публично и включаются в базу знаний путем использования в дальнейшем производстве знаний [10, с. 121]. Это использование в последующих образовательных процессах также является наиболее важной формой контроля качества полученных знаний. Правила и стандарты для методов производства знаний повышают надежность и совместимость материалов.

Экспертная оценка согласовывает индивидуальные точки зрения с основным сообществом и, таким образом, повышает удобство использо-

вания индивидуального вклада. Членство в такой системе коллективного научно-образовательного производства облегчается ориентацией индивидуального производства на базу знаний сообщества. Сформированная в ходе многолетних взаимодействий действующих систем основа позволяет выстроить на концептуальной базе осмысленного накопленного исторического опыта необходимый для их развития действенный инструментарий, применение которого позволит повысить эффективность «диалога» между образованием и наукой.

Заключение

В ходе столетних преобразований во взаимодействии образования и науки Германии удалось выработать уникальный механизм взаимообусловленной успешности названных систем. Несмотря на вводимые инновационные преобразующие факторы, обусловленные меняющимися условиями, Германии удалось адаптироваться, сумев сохранить черты «немецкого университета» [7, с. 321].

Несмотря на специфичность проявлений различных областей знаний, система взаимодействий, исторически сформированная в Германии, позволила завоевать приоритетные позиции в контексте всех научных областей знаний, выстроив междисциплинарность исследовательских подходов. В совокупности изменений, произошедших во взаимодействиях двух систем, в каждой из которых они нашли свое отражение, следует выделить ряд наиболее значимых с точки зрения достигнутых преобразований.

Несмотря на полноту исследовательского материала, следует выделить изменение, которое провозглашает необходимость проведения дополнительного изучения, направленного на установления организационных особенностей взаимосвязей науки и образования в контексте исторических преобразований. Необходимость обусловлена наличием в каждой из взаимодействующих сторон своих особенностей, требующих отдельного анализа для учета «дисциплинарных интересов».

Следующим достижением, на наш взгляд, следует рассматривать значимость анализа процессов, происходящих в различных областях знаний в силу повышения конкуренции как в науке, так и в системе предоставления образовательных услуг. В контексте отмеченного необходимо признать важность систематизации мониторинговых мероприятий, посредством которых можно отслеживать характер взаимодействий между исследовательской и образовательной деятельностью.

В качестве еще одного изменения, требующего пристального внимания, выступает цифровизация, отражающаяся на всех видах деятельности человека, в том числе – на науке и образовании. Значимость дополнительных исследований обусловлена необходимостью освоения инструментария цифровизации для оптимального его применения во взаимодействиях науки и образования.

Кроме характера взаимодействий в этом случае необходимо учесть важность исследования новых методологических инноваций, способных оказать существенное влияние на расширение диапазона возможностей высшего образования и науки Германии в XXI веке.

Литература

1. Astorne-Figari, C., & Speer, J. D. (2018). Drop out, switch majors, or persist? The contrasting gender gaps. *Economics Letters*, 164, 82–85.
2. Hägglund, A. E., & Lörz, M. (2020). Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer? *Zeitschrift Für Soziologie*, 49(1), 66–86.
3. Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
4. Ishitani, T. T., & Flood, L. D. (2018). Student transfer-out behavior at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 59, 825–846.
5. Ishphording, I., & Wozny, F. (2018). Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. *ISA Research Report*, 82, 1–45.
6. Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1047–1076.
7. Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323.
8. Liu, V., Mishra, S., & Kopko, E. M. (2021). Major Decision: The Impact of Major Switching on Academic Outcomes in Community Colleges. *Research in Higher Education*, 62(4), 498–527.
9. Meyer, J., & Strauß, S. (2019). The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *European Journal of Education*, 54(3), 443–456.
10. Raabe, I. J., Boda, Z., & Stadtfeld, C. (2019). The social pipeline: How friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap. *Sociology of Education*, 92(2), 105–123.
11. Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61, 117–141.

INTEGRATION OF THE FIELD OF SCIENTIFIC RESEARCH IN THE ACTIVITIES OF THE GERMAN EDUCATION SYSTEM

Kudashova N.N.

Lomonosov Moscow State University

The article highlights the results of research activities aimed at establishing the role of science in the field of education in Germany, which retains leadership in integration pedagogy. The historically formed conceptual foundations of the relationship between science and the education system, thanks to discussion debates and integration mechanisms, have managed to harmoniously absorb the realities of modernity, overcoming cultural and scientific isolation in

the conditions of the world community of the first century of the third millennium.

The recognition of the successes achieved by Germany in the scientific and educational environment determines the level of research interest in the accumulated experience of state and organizational mechanisms for the implementation of interacting parties. The coverage of certain aspects of the activity, within the framework of the thematic issues we have raised, offers a fragmentary perception of the academic and scientific achievements of Germany. In this study, the task of a comprehensive review of the practice of successful implementation of interactions in the context of scientific and educational communities in Germany was solved.

These communities, which form conceptual resources, share products of collective and individual identity, built in practice in accordance with the standards of education and regulatory systems. Based on these conditions, the functioning of scientific and educational communities in Germany is based on autonomous decisions of interacting entities on their contribution to scientific and educational products.

Keywords: science, education, Germany, the system of interactions, integration pedagogy, scientific and educational communities.

References

1. Astorne-Figari, C., & Speer, J. D. (2018). Drop out, switch majors, or persist? The contrasting gender gaps. *Economics Letters*, 164, 82–85.
2. Hägglund, A. E., & Lörz, M. (2020). Warum wählen Männer und Frauen unterschiedliche Studienfächer? *Zeitschrift für Soziologie*, 49(1), 66–86.
3. Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.
4. Ishitani, T. T., & Flood, L. D. (2018). Student transfer-out behavior at four-year institutions. *Research in Higher Education*, 59, 825–846.
5. Ishphording, I., & Wozny, F. (2018). Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. *ISA Research Report*, 82, 1–45.
6. Isleib, S., Woisch, A., & Heublein, U. (2019). Ursachen des Studienabbruchs: Theoretische Basis und empirische Faktoren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 1047–1076.
7. Klein, D. (2019). Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 301–323.
8. Liu, V., Mishra, S., & Kopko, E. M. (2021). Major Decision: The Impact of Major Switching on Academic Outcomes in Community Colleges. *Research in Higher Education*, 62(4), 498–527.
9. Meyer, J., & Strauß, S. (2019). The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *European Journal of Education*, 54(3), 443–456.
10. Raabe, I. J., Boda, Z., & Stadtfeld, C. (2019). The social pipeline: How friend influence and peer exposure widen the STEM gender gap. *Sociology of Education*, 92(2), 105–123.
11. Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, 61, 117–141.

Технологии искусственного интеллекта в стратегии повышения качества высшего образования

Лаптева Светлана Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Транспорт и технологии нефтегазового комплекса», Тюменский индустриальный университет (филиал в г. Ноябрьске)
E-mail: s.v.lapteva@mail.ru

Рассмотрены технологии искусственного интеллекта в стратегии повышения качества высшего образования. Актуальность исследуемой темы обосновывается тем, что на сегодняшний день повышение качества высшего образования напрямую связано с внедрением инновации в образовательный процесс. Особое место среди инновационных технологий занимает искусственный интеллект (ИИ). Цель работы – исследовать проблемы применения технологий искусственного интеллекта в стратегии повышения качества высшего образования. Для решения задач использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование), эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение и т.д.). Изучены методы и условия внедрения технологий искусственного интеллекта в рамках стратегии повышения качества высшего образования, что позволяет применять данный опыт в организациях высшего образования. Сделан вывод о том, что ряд технологий ИИ существенно оптимизируют работу профессорско-преподавательского состава: очень востребованы технологии автоматической проверки заданий, системы тестирования, программы автоматизированной обратной связи со студентами, мониторинга уровня знаний студентов, а также системы прокторинга. Обучающимися востребованы технологии ИИ, связанные с возможностями обучения (обучающие программы, обучающие онлайн-тренажеры с обратной связью, образовательные чат-боты и т.д.). На уровне образовательной организации в целом востребованы технологии цифровизации образовательного процесса и научных исследований, технологии формирования «умной» электронно-образовательной среды вуза.

При этом важно понимать, что искусственный интеллект не в состоянии заменить «живое» общение преподавателя и студента, реальный образовательный процесс.

Ключевые слова: искусственный интеллект, инновации, инновационные технологии, высшее образование, диджитализация, компьютеризация.

Введение

На сегодняшний день повышение качества высшего образования напрямую связано с внедрением инновации в образовательный процесс. Среди инновационных технологий большую роль играют информационные и цифровые технологии. Важное место среди них занимают технологии искусственного интеллекта (ИИ).

Так, развитие профессионально-коммуникативной компетентности слушателей в заведениях высшего образования, ввиду существующих тенденций в образовании и диджитализации общественных отношений, должно стать одним из трендов современной системы высшего образования. Общая тенденция внедрения технологий ИИ во все сферы общественной жизни (применения мобильных технологий, например, периферийных цифровых устройств и технологий потоковой передачи данных), сегодня уже не вызывает удивления. Важно, чтобы данная тенденция нашла свою реализацию в системе высшего образования.

Данная задача должна решаться, исходя из целостного подхода на основе учета различных аспектов и факторов. Дело в том, что на современном этапе ведущим фактором вхождения отечественного высшего образования в мировое образовательное пространство является эффективное использование обучающимися мирового инновационного потенциала. В связи с этим технологии ИИ будут являться важным фактором повышения качества образования в системе высшей школы.

Цель работы – исследовать проблемы применения технологий искусственного интеллекта в стратегии повышения качества высшего образования.

Различные аспекты проблемы внедрения инновационных методов обучения широко раскрыты в психолого-педагогической литературе. При этом вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в высшем образовании рассмотрены в работах Р.А. Амирова, А.Н. Дробахина, И.Е. Жуковской и др. Однако данные вопросы требуют дополнительного осмысления.

Для решения задач использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация, моделирование), эмпирические (изучение и обобщение педагогического опыта, наблюдение и т.д.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что изучены методы и условия внедрения технологий искусственного интеллекта в рамках стратегии повышения качества высшего образования, что позволяет применять данный опыт в организациях высшего образования.

Результаты и их обсуждение

Современное образование превращается в открытую систему, имеющую сложную структуру и выполняющую две базовые функции: создает условия для обучения и приобретения знаний, а также формирует ценностные ориентиры будущего специалиста. В связи с этим возникает потребность внедрения в образовательный процесс новейших достижений науки, в том числе и искусственного интеллекта (ИИ).

Актуализация вопросов внедрения технологий искусственного интеллекта в высшей школе связана с тем, что сегодня почти у каждого студента есть свое мобильное устройство с доступом в сеть Интернет. Появление и использование технологии мобильной связи 5G позволяет активно использовать потоковую передачу данных (streaming), основным преимуществом которой является почти мгновенное их воспроизведение другими пользователями без необходимости загрузки самого файла. Это свидетельствует о потенциальных перспективах активного использования потоковой передачи данных среди пользователей интернет в России.

Прикладное использование потоковой передачи данных с YouTube, SoundCloud, Dailymotion, Vimeo, Deezer, Spotify, Facebook (и др.), а также использование таких мобильных приложений, как WeChat, WhatsApp, Periscope, Telegram (и др.), предоставляют возможность пользователям обмениваться потоковыми данными в реальном времени [6, с. 157].

Таким образом, имеет место возникновение новых сценариев использования технологий ИИ в образовательном процессе. Некоторые из подобных сценариев уже имеют практический опыт использования в высшей школе – к примеру, Blended Learning (смешанное обучение) и использование онлайн трансляции (streaming) преподавателем и/или студентом для всех пользователей с помощью видеохостинга или социальных сетей. Одновременно современные педагогические реалии высшей школы требуют значительной интенсификации и индивидуализации образования.

Сетевые технологии имеют возможность налаживать телекоммуникационное общение студентов с преподавателями, сверстниками, работниками образовательных учреждений, лабораторий, библиотек, музеев и т.п. Обучение средствами ИКТ способствует развитию не только профессиональных умений и навыков, но и формированию информационных умений студентов вузов: 1) принимать участие в интерактивных диалогах с компьютером; 2) читать графики визуализации; 3) работать с анимационными роликами; 4) планировать занятия с помощью компьютера; 5) диагностировать, корректировать, оценивать свои знания с помощью компьютера; 7) пользоваться SmartStat – технологии, которые помогают определить готовность к экзаменам и т.п. [7, с. 15].

Популярность программ объясняется легкостью овладения навыками работы, возможностью ис-

пользования различных материалов в зависимости от уровня знаний. Так, справочное программное обеспечение – это наличие мультимедийного содержания, специальных навигационных механизмов и отсутствие предварительно определенного пути ознакомления с информацией, то есть возможность обрабатывать ее в любой необходимой последовательности, а также включение определенных видов учебной деятельности (систем вопросов-ответов, интерактивных элементов для закрепления знаний). Учебное программное обеспечение – это программы, включающие разноректорные системы вопросов и ответов, направленных на формирование и совершенствование целого ряда умений и навыков. Тренировочные программы – это программы для совершенствования знаний, умений и навыков, которые характеризуются одновременным наличием значительных блоков учебной информации и механизмов проверки усвоения знаний [5, с. 85]. Таким образом, с помощью образовательного программного обеспечения у студентов формируются умения и навыки общаться и взаимодействовать при обсуждении планов действий и способов выполнения, слушать, комментировать, задавать вопросы, формировать последовательность идей, чувств, событий, мышления. Среди специальных умений и навыков формируются умения проводить исследования и эксперименты, а также использовать возможности ИКТ для написания творческих работ.

Повышение эффективности преподавания на основе использования технологии ИИ основывается на одноименных системах (системах искусственного интеллекта – СИИ), которые ориентированы как на преподавателя или студента, так и на образовательный процесс в целом.

Технологии ИИ, ориентированные на преподавателей университетов, используются для поддержки преподавателей и снижения их рабочей нагрузки за счет автоматизации таких задач, как администрирование, оценка, обратная связь, выявление плагиата и т.д.

Эти системы создаются и развиваются, исходя не из потребностей образовательного процесса, а из возможностей и видения разработчиков технологий ИИ. В наше время в странах Европы технологии искусственного интеллекта широко используются для проверки ответов студентов в опросах обратной связи.

Также перспективным является использование системы прокторинга.

СИИ могут достаточно эффективно использоваться для:

- 1) обеспечения обратной связи преподавателей и студентов;
- 2) мониторинга успеваемости каждого студента;
- 3) оценки знаний и умений студентов, позволяющей педагогу «подстроить» процесс обучения под их уровень подготовки;
- 4) использования интеллектуальных наставников для предоставления образовательного контента [1, с. 82].

Анализируя СИИ для обучения, можно сказать, что уже сейчас они могут использоваться как личный помощник при написании и анализе текстов, изучении иностранных языков, организации рабочего времени и т.п.

Одной из первых успешных попыток системного применения ИИ в образовательном процессе является разработка образовательной платформы Century. Программа определяет сильные и слабые стороны студента, пробелы в знаниях, после чего назначает задания для их заполнения [2, с. 126].

В настоящее время студенты достаточно активно используют программные сервисы для работы с текстом, позволяющие создавать контент на основе искусственного интеллекта. Наиболее распространенными в системе современного образования являются СИИ, способные интерпретировать язык, анализировать эмоциональный фон предложений и автоматически, без потери содержания, переводить на другие языки; личные рекомендации, которые, на основе предыдущего опыта пользователя и его друзей, помогают студентам осуществлять оптимальный выбор как образовательных программ, так и друзей, преподавателей, профильной литературы и т.п.

Еще одним путем использования ИИ является организация обучения, основанная на методе проб и ошибок, – это достаточно эффективный прием для закрепления навыков, поскольку в этом процессе отсутствуют четкие инструкции, студент интуитивно ищет наиболее эффективные пути решения проблемы.

Разработка чат-ботов является сегодня одним из самых популярных направлений в сфере машинного обучения и искусственного интеллекта. По нашему мнению, в рамках образовательного процесса чат-бот должен соответствовать следующим требованиям: 1. Полная деперсонализация. Чат-бот не должен собирать, хранить и анализировать данные о пользователе. Регистрация в чат-боте происходит путем ввода кода доступа, который пользователь получает от своего преподавателя. 2. Анализ контекста общения. Для более точного ответа и обеспечения индивидуальной траектории обучения необходимо проанализировать как можно больше данных, поэтому алгоритм взаимодействия чат-бота и пользователя должен предусматривать готовые диалоги. Эти диалоги могут быть заранее прописаны, либо чат-бот может обращаться к сторонним ресурсам (интернет и другие базы данных), чтобы усовершенствовать свой алгоритм. 3. Привязка к ключевым словам. Алгоритм взаимодействия чат-бота и пользователя должен обеспечить привязку ответов чат-бота к ключевым словам, другими словами, чат-бот не должен выдавать разные ответы на одни и те же самые по смыслу вопросы, но разные по формулировке. Разнообразие ответов чат-бота, которое позволит избежать унифицированных ответов и шаблонно-го типа общения [4, с. 99].

Чат-бот позволяет удерживать достаточно стабильно высокую мотивацию с помощью геймифи-

кации, а также благодаря возможности структурировать длительную программу обучения на понятные краткие составляющие, очерчивая таким образом как краткосрочную, так и долгосрочную перспективу.

Как видим, СИИ способны удовлетворить один из основных запросов в системе высшего образования – доступность образования для всех. Уже давно существуют программы, преобразующие устную речь в текст, что является весьма актуальным для людей с плохим зрением (например, платформа Dragon Anywhere).

Искусственный интеллект имеет все средства для того, чтобы сделать процесс обучения студента персонализированным и адаптивным. Адаптивное обучение включает в себя выбор учебного контента в соответствии с потребностями каждого учащегося с разным уровнем подготовки, с возможностью отслеживать прогресс в обучении и изменять его траекторию в зависимости от результатов. ИИ учитывает методологию и темпы усвоения материала, потребности каждого студента, его личные интересы и предпочтения, подбирает задачи возрастающей сложности.

К примеру, персонализация обучения успешно реализована в системе Thinkster. Пользователи платформы проходят тестирование, после чего ИИ выдает ориентировочный план обучения.

Третье большое и важное направление использования искусственного интеллекта в системе высшего образования – администрирование образовательных процессов. К примеру, зарубежная технология Factspar Analytics Inc. предлагает решение для целого комплекса задач, автоматизируя такие процессы как: адаптация студентов; оценивание знаний; отслеживание пропусков; ведение отчетности и аудит; разнообразные офисные задачи (сертификация образовательных программ, сертификация преподавателей, оплата труда и т.д.). Весьма актуальна разработка отечественного программного комплекса, решающего подобные задачи.

В то же время на данный момент нельзя говорить о том, что использование технологий ИИ в высшей школе привело к революционным изменениям в образовательном процессе. Все же ИИ решает в основном прикладные, а не фундаментальные задачи. ИИ не способен решать проблемы, связанные с качественной трансформацией мышления студентов, развивать их творческий потенциал, а также решать проблемы нравственного и воспитательного характера.

Возникает вопрос, входит ли решение подобных задач в сущностный потенциал технологий искусственного интеллекта? На наш взгляд, технологии ИИ должны совершенствоваться, а не кардинально изменять существующие модели высшего образования. «Машинное обучение» не должно вытеснять и заменять «живое» преподавание, так называемый человекоцентричный подход. Поэтому тот факт, что потенциал технологий ИИ имеет определенные ограничения, скорее всего, стоит

расценивать как положительный фактор, нежели негативный.

Выводы

В заключение необходимо отметить, что искусственный интеллект в системе высшего образования способен решить множество задач, связанных с повышением качества образовательного процесса.

Ряд технологий ИИ существенно оптимизируют работу профессорско-преподавательского состава: очень востребованы технологии автоматической проверки заданий, системы тестирования, программы автоматизированной обратной связи с обучающимися и др. Студентами востребованы технологии ИИ, связанные с обучающими программами, онлайн-тренажерами, образовательными чат-ботами и т.п. На уровне образовательной организации ИИ может быть использован при цифровизации образовательного процесса и в научных исследованиях, а также при формировании «умной» электронно-образовательной среды вуза.

При этом важно понимать, что искусственный интеллект не в состоянии заменить «живое» общение преподавателя и студента, то есть реальный образовательный процесс. Внедрение ИИ в систему высшей школы, с одной стороны, обещает множество преимуществ, но с другой стороны, содержит определенные риски. Важно, чтобы внедрение технологий ИИ для некоторых управленцев не стало поводом для проведения необоснованных «оптимизаций», экономии денежных средств на преподавательских кадрах и сведения высшего образования к «машинному обучению». Такой подход обесценил бы все возможности повышения качества образовательного процесса с использованием технологии ИИ.

Литература

1. Амиров Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова // *Управленческое консультирование*. – 2020. – № 3 (135). – С. 80–88.
2. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 70–1. – С. 125–128.
3. Жуковская И.Е. Основные тренды совершенствования деятельности высшего учебного заведения в условиях цифровой трансформации // *Открытое образование*. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 15–25.
4. Коровникова Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // *Социальные новации и социальные науки*. – 2021. – № 4. – С. 98–113.
5. Лучшева Л.В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем

образовании: задачи и перспективы // *Научный Татарстан*. – 2020. – № 4. – С. 84–89.

6. Славянов А.С., Фешина С.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании как фактор повышения качества человеческого капитала // *Экономика и бизнес: теория и практика*. – 2019. – № 7. – С. 156–159.
7. Струнин, Д.А. Искусственный интеллект в сфере образования // *Молодой ученый*. – 2023. – № 6 (453). – С. 15–16.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE STRATEGY FOR IMPROVING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Lapteva S.V.

Tyumen Industrial University

Artificial intelligence technologies in the strategy for improving the quality of higher education are considered. The relevance of the topic under study is justified by the fact that today, improving the quality of higher education is directly related to the introduction of innovation into the educational process. Artificial intelligence (AI) occupies a special place among innovative technologies. The purpose of the work is to explore the problems of using artificial intelligence technologies in the strategy of improving the quality of higher education. To solve problems, the following research methods were used: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization, modeling), empirical (study and generalization of teaching experience, observation, etc.). The methods and conditions for introducing artificial intelligence technologies as part of the strategy for improving the quality of higher education have been studied, which allows the use of this experience in higher education organizations. It is concluded that a number of AI technologies significantly optimize the work of teaching staff: technologies for automatically checking assignments, testing systems, programs for automated feedback with students, monitoring the level of students' knowledge, as well as proctoring systems are in great demand. Students are in demand for AI technologies related to learning opportunities (training programs, online training simulators with feedback, educational chatbots, etc.). At the level of the educational organization as a whole, technologies for digitalization of the educational process and scientific research, technologies for the formation of a "smart" electronic educational environment of the university are in demand. At the same time, it is important to understand that artificial intelligence is not able to replace "live" communication between a teacher and a student, or the real educational process.

Keywords: artificial intelligence, innovation, innovative technologies, higher education, digitalization, computerization.

References

1. Amirov R.A. Prospects for the implementation of artificial intelligence technologies in the field of higher education / R.A. Amirov, U.M. Bilalova // *Management consulting*. – 2020. – No. 3 (135). – P. 80–88.
2. Drobakhina A.N. Information technologies in education: artificial intelligence // *Problems of modern pedagogical education*. – 2021. – No. 70–1. – pp. 125–128.
3. Zhukovskaya I.E. Main trends in improving the activities of a higher educational institution in the context of digital transformation // *Open Education*. – 2021. – T. 25. – No. 3. – pp. 15–25.
4. Korovnikova N.A. Artificial intelligence in the modern educational space: problems and prospects // *Social innovations and social sciences*. – 2021. – No. 2 (4). – P. 98–113.
5. Luchsheva L.V. Social problems of using artificial intelligence in higher education: tasks and prospects // *Scientific Tatarstan*. – 2020. – No. 4. – pp. 84–89.
6. Slavyanov A.S., Feshina S.S. Artificial intelligence technologies in education as a factor in improving the quality of human capital // *Economics and business: theory and practice*. – 2019. – No. 7. – pp. 156–159.
7. Strunin, D.A. Artificial intelligence in the field of education // *Young scientist*. – 2023. – No. 6 (453). – pp. 15–16.

Алгоритм воспитания нравственных ценностей в системе школьного образования Китая

Ли Цзи,

аспирант; Российский университет дружбы народов
E-mail: 353062090@qq.com

Автор статьи исследует процесс формирования нравственных ценностей учащихся в китайской школе. Он отмечает, что в Китае формирование нравственности учащихся является приоритетом и этическое воспитание активно осуществляется педагогами через различные методы и формы работы. В статье также рассматриваются особенности учений конфуцианства, которые основываются на почитании старших, семейных традициях и морали. Однако, некоторые ученые выступают за обновление конфуцианских нравственных ценностей. Автор подчеркивает важность формирования нравственных ценностей учащихся для развития личности и общества в целом. В статье подчеркивается, что нравственные ценности играют ключевую роль в развитии личности и общества, определяя нормы поведения и моральные аспекты жизни. Автор отмечает, что формирование нравственных ценностей учащихся в китайской школе является неотъемлемой частью образовательного процесса и осуществляется через этическое воспитание, использование различных методов и форм работы.

Ключевые слова: китайская школа; учащиеся; нравственные ценности; поведение; воспитание; традиции.

Цель: Цель исследования – изучить вопросы формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы, выявить основные особенности и черты.

Методы: Основные методы исследования: метод анализа, сравнения, принятия решений, логического рассуждения и многие другие.

Результаты: Изучены вопросы формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы. Выявлены основные особенности и черты.

Выводы: Важным отличием китайского образования от европейского заключается в том, что в первом делается большой акцент на культуру и формирование нравственных ценностей среди обучающихся. Данная система ценностей опирается на традиции Китая, а в частности на идеи конфуцианства. В отличие от китайской системы обучения европейская образовательная школа во главу ставит критическое мышление, развитие творчества и т.д. Именно нравственное воспитание в китайских школах выступает в роли регуляции поведения и деятельности взрослых и детей в семье и обществе, формирует основы нравственных качеств, способствует возрождению новых духовных ценностей, обогащает культурное наследие китайского народа.

Введение

Культура и нравственные ценности является неотъемлемой частью общества, формируя то, как люди думают, ведут себя и взаимодействуют друг с другом. Нравственные ценности охватывают широкий спектр элементов, включая язык, обычаи, традиции, верования, ценности и искусство. Следует отметить, что данные ценности динамичны и постоянно развиваются под влиянием различных факторов, таких как глобализация, технологические достижения, миграция и социальные изменения. Управление культурными процессами и формированием нравственных ценностей в обществе имеет решающее значение для обеспечения гармонии, инклюзивности и сохранения культурного наследия.

Образование играет решающую роль в управлении культурными процессами в обществе. Оно служит механизмом передачи и сохранения нравственных ценностей, верований и обычаев от одного поколения к другому. Посредством образования люди приобретают знания, навыки и отношения, которые необходимы для их социализации и интеграции в свои культурные сообщества. Одной из основных функций образования является ознакомление людей с их культурным наследием и нравственными ценностями. Это дает им чув-

ство идентичности и принадлежности, передавая знания об истории, традициях и обычаях. Узнавая о своих культурных корнях, люди развивают более глубокое понимание и оценку своей собственной культуры, развивают новые нравственные ценности, что, в свою очередь, способствует культурной гордости и сплоченности в обществе.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались труды российских и зарубежных ученых. При проведении данного исследования были использованы методы: анализа, сравнения, принятия решений, логического рассуждения.

Литературный обзор

Вопросы, касающиеся формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы рассматривали ученые такие, как В.В. Потыкайло, Чжу Лицзюнь, Чжан Цзюньна и другие. Считаем, необходимым продолжить исследование в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты

В настоящее время важную роль в обществе играет формирование и наличие нравственных ценностей. Поэтому духовно-нравственное воспитание и образование должно быть нацелено на морально-нравственные приоритеты, которые позволят создать условия для творческого роста, инициативы, культурного развития. Важно грамотно и целенаправленно организовать процесс обучения и воспитания молодежи для того, чтобы иметь на выходе подрастающее поколение с уже сформированными духовно-нравственными ценностями. В данной работе поставлена цель – изучить процесс формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы.

В Китае, как и в других странах, формирование нравственности учащихся является одним из приоритетов.

Нравственные ценности играют ключевую роль в развитии личности и общества в целом. Они определяют нормы и принципы поведения, этические стандарты и моральные аспекты жизни людей. Поэтому, формирование нравственных ценностей учащихся в китайской школе считается неотъемлемой частью образовательного процесса.

Одной из основных задач китайской школы является передача и укрепление традиционных китайских ценностей. В китайской культуре особое внимание уделяется семье, коллективному духу, уважению к старшим и традициям. Эти ценности являются основой нравственности и морали в Китае, и их формирование начинается еще на ранних этапах образования.

В китайской школе особое внимание уделяется этическому воспитанию, где преподаватели активно вовлекаются в процесс формирования нрав-

ственных ценностей учащихся. Они используют различные методы и приемы, такие как проведение бесед, дискуссий, ролевых игр и других интерактивных форм работы. Задача педагога помочь учащимся понять и осознать важность этических норм и принципов, а также научить правильному применению этих знаний в повседневной жизни.

Важным аспектом формирования нравственных ценностей учащихся является также примерное поведение педагогов. Они должны быть образцом для своих учеников и демонстрировать этичность, достоинство и ответственность в своих поступках и решениях. Такой подход помогает учащимся усвоить ценности и принципы, которые формируются в процессе обучения и взаимодействия с педагогами.

В Китае также проводятся специальные классы и мероприятия, посвященные развитию нравственности учащихся. На этих занятиях обсуждаются вопросы этики, морали, взаимопонимания и уважения к другим людям. Они позволяют учащимся развивать свои навыки этичного поведения и принимать решения, основанные на нравственных принципах.

Под нравственными ценностями следует понимать совокупность норм и правил морального и этического характера, определяющих поведение человека в обществе, его взгляды и установки.

Традиции в Китае сформировались в русле развития конфуцианства, которое представляло собой учение об обществе и общественной жизни людей. Конфуций был ярким представителем и культом образцового воспитания. Он объединил сферу образования с семейным воспитанием ребенка. Согласно его учению, система воспитания и формирования нравственных ценностей должна быть основана на решении следующих ключевых задач:

- воспитание желания к трудолюбию у ребенка;
- сохранение верности семейным традициям и моральным устоям;
- воспитание чувства искренности, правдивости;
- культивирование чувства любви к ближнему, служения на благо и потребности общества [8, с. 67].

Взаимосвязь культуры и нравственных ценностей в китайском обществе может рассматриваться на уровне социума, в историческом контексте, на уровне конкретных социальных институтов, и на уровне учебных дисциплин.

На Рисунке 1 представлена система нравственных ценностей, лежащая в основе формирования китайского общества.

Особенности учений конфуцианства также основываются на почитании и уважении старших, родителей, отсутствием личных интересов по отношению к общественным, прислушивание к мудрости старших. Однако, в последствии ряд ученых выступили за обновление конфуцианских нравственных ценностей. Так, один из преподавателей китайского университета Хань Юй выступил за нравственные ценности в основе которых

должна лежать добродетель. По его мнению, добрые дела и поступки способны преобразить человека, изменить его характер и поступки, сделать его чувственным и пронизательным по отношению к другим людям [2, с. 7].



Рис. 1. Система нравственных ценностей в китайском обществе

Другой представитель научной среды, преподаватель, философ Чжу Си предложил изменить процесс образования и воспитания в китайских школах. Его концепция основывалась на гармоничном сочетании основных элементов: знания, чувства, силы воли, проповеди. В основе нравственного воспитания он видел: мудрость, индивидуальность, чувство собственного достоинства, благородство, правдивость. Однако, он не отрицал учения Конфуция, а предлагал опираться на его основные постулаты.

Однако, со временем конфуцианские идеи и учение оказались не востребованными и от них пришлось отказаться в силу их неэффективности.

Важно отметить, что система воспитания учащихся в китайской школе является очень строгой. Это говорит о том, что Китай очень требовательно относится к построению образовательных, воспитательных и нравственных ценностей в обществе. Основными отличиями в системе обучения китайских школ является:

- строгость посещения учебных занятий (так за двенадцать занятий, пропущенных без уважительной причины обучающегося, отчисляют без права восстановления);
- после того, как ученик окончил начальную и среднюю школу он обязан сдать экзамен для того, чтобы перейти на новый уровень и продолжить процесс обучения;
- на каникулах детям задают большой объем домашних заданий, которые они должны выполнить и сдать после каникул;
- проверочная система оценки знаний имеет непрерывный характер, то есть на каждом занятии предусмотрены устные и письменные опросы, контрольные работы и срезы;
- в каждом классе имеется рейтинг учащихся по успеваемости по сто балльной системе оценивания знаний [9].

Дети практически весь день проводят в школе и возвращаются домой около девяти часов вечера.

Китайская система образования нацелена на воспитание нравственных ценностей и поэтому

государство осуществляет поддержку мероприятий культурного, образовательного характера. Выделяются значительные финансовые средства для развития молодежи, стимулирования их творческого интереса и потенциала.

Одним из способов формирования нравственных ценностей государственной политикой Китая является продвижение и сохранение культурного наследия. Правительство часто проводит политику защиты и продвижения культурного наследия своей страны, такого как исторические места, традиционное искусство и знания коренных народов. Эта политика включает финансирование культурных учреждений, стимулы для сохранения культуры и правила, предотвращающие уничтожение или присвоение культурных фактов. Активно поддерживая и охраняя культурное наследие, государственная политика помогает поддерживать чувство самобытности и преемственности внутри общества [10].

Главная установка в китайском обществе – это понимание того, что успех человека, его достойное социальное положение зависят от трудолюбия. Следует отметить, что китайцы очень много работают, поэтому образовательная система построена на принципах воспитания положительного отношения к труду. Учащиеся китайских школ помимо учебы очень много времени проводят в кружках, спортивных секциях, где поддерживается строгая дисциплина и порядок.

Следует отметить, что в формировании нравственных ценностей учащихся китайской школы важную роль играет не только само образовательное учреждение, но и родители ребенка. Так, в Китае принято с детства приучать ребенка к трудолюбию. Уже с трех лет ребенок должен сидеть за столом и внимательно слушать учителя. [3, с. 24]

Модель общественного поведения, основанная на государственной политике, которая запрещает иметь в семье более одного ребенка, привела к тому, что в обществе сложилась жесткая конкуренция. Каждая семья стремится вырастить достойного гражданина своей страны, отдавая все время и силы на такое воспитание.

В данной работе разработан алгоритм формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы, представленный на Рисунке 2.

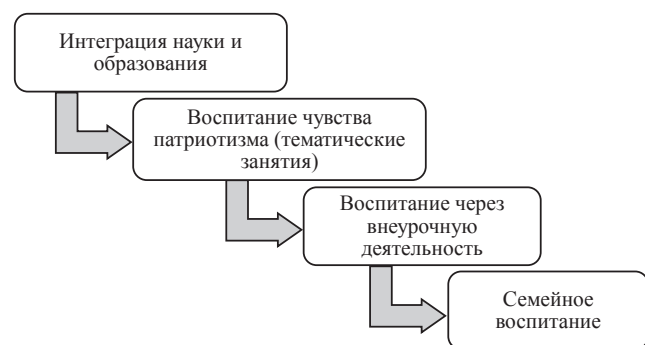


Рис. 2. Алгоритм формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы

Обсуждение

Формирование нравственных ценностей в обществе имеет важное значение для содействия социальной сплоченности, инклюзивности и сохранения культурного наследия Китая. Образование, государственная политика и вовлечение общества – три ключевых механизма, которые могут способствовать эффективному управлению культурными процессами. Посредством образования люди могут развивать понимание различных культур, формировать нравственные ценности и установки, бросая вызов стереотипам и предрассудкам. Политика правительства может обеспечить основу для защиты и продвижения культурного наследия, а также обеспечения прав и представительства культур меньшинств. Наконец, участие сообщества позволяет людям активно участвовать в культурной деятельности, развивать нравственные ценности. Внедряя эти механизмы, китайское общество может создать гармоничную среду для существования и развития людей.

Заключение

Система формирования нравственных ценностей учащихся китайской школы носит непрерывный характер и включает подходы и методики для достижения поставленных целей и задач. Среди которых можно отметить проведение тематических занятий, внеурочных мероприятий, которые будут способствовать всестороннему развитию учащихся китайской школы. В этом процессе должны участвовать не только образовательные учреждения, но и семья, государство. Считаем, что интеграция общих усилий позволит создать благоприятные условия для формирования гармонично развитой личности с набором нравственных качеств, духовным и культурным потенциалом.

Литература

1. Базарова А.Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая // Наука и образование. № 1. 2022. С. 29–43.
2. Боровская А.А. Россия и Китай в формировании нравственных ценностей // Наука и образование. № 4. 2022. С. 7–13.
3. Горлина О.А. Духовно-нравственное воспитание личности // Молодой ученый. 2016. № 13.3 (117.3). С. 24–25.
4. Ломова Т.Е. Воспитание нравственности в Китае // Социология. № 3. 2022. С. 19–30.
5. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. С. 246–247.
6. Покатыло В.В. О необходимости нравственного воспитания молодежи // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1066–1068.

7. Чжу Лицзюнь. О нравственном воспитании и моральных кодексах поведения китайских студентов в настоящее время // Образование и воспитание. 2016. № 1 (6). С. 112–114.
8. Чжан Цзюньна. Традиционное нравственное воспитание детей дошкольного возраста в Китае // Наука и школа. № 6. 2018. С. 67–82.
9. Традиции воспитания ребенка в Китае [Электронный ресурс]. URL: <https://perspectum.info/traditsii-vospitaniya-rebyonka-v-kitae/> (дата обращения 07.12.2023).
10. Национальные ценности в русской и китайской лингвокультурах [Электронный ресурс]. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream> (дата обращения 07.12.2023).

ALGORITHM FOR INSTILLING MORAL VALUES IN THE CHINESE SCHOOL SYSTEM

Li Ji

Peoples' Friendship University of Russia

The author of the article explores the process of forming moral values among students in Chinese schools. He notes that in China, the formation of students' morality is a priority, and ethical education is actively carried out by educators through various methods and forms of work. The article also considers the distinctive features of Confucian teachings, which are based on respect for elders, family traditions, and morals. However, some scholars advocate for the renewal of Confucian moral values. The author emphasizes the importance of shaping students' moral values for the development of individuals and society as a whole. The article highlights that moral values play a key role in the development of individuals and society, determining norms of behavior and moral aspects of life. The author notes that the formation of students' moral values in Chinese schools is an integral part of the educational process, carried out through ethical education, the use of various methods and forms of work.

Keywords: Chinese school; students; moral values; behavior; education; traditions.

References

1. Bazarova A.N. Confucian values and moral education in the Chinese education system // Science and Education. No. 1. 2022. Pp. 29–43.
2. Borovskaya A.A. Russia and China in the formation of moral values // Science and Education. No. 4. 2022. Pp. 7–13.
3. Gorlina O.A. Spiritual and moral education of personality // Young Scientist. 2016. No. 13.3 (117.3). Pp. 24–25.
4. Lomova T.E. Moral education in China // Sociology. No. 3. 2022. Pp. 19–30.
5. Mochalova Ya.V. The influence of education on the formation of personality // Actual Problems of Science and Modern Education. Belgorod: Publishing House "Belgorod" Belgorod State University, 2017. Pp. 246–247.
6. Pokatilo V.V. On the need for moral education of youth // Young Scientist. 2014. No. 4 (63). Pp. 1066–1068.
7. Zhu Liyun. On moral education and moral codes of behavior of Chinese students at present // Education and Upbringing. 2016. No. 1 (6). Pp. 112–114.
8. Zhang Zhunna. Traditional moral education of preschool children in China // Science and School. No. 6. 2018. Pp. 67–82.
9. Traditions of raising a child in China [Online resource]. URL: <https://perspectum.info/traditsii-vospitaniya-rebyonka-v-kitae/> (accessed on 07.12.2023).
10. National values in Russian and Chinese linguocultures [Online resource]. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream> (accessed on 07.12.2023).

Организационно-педагогические условия кооперации учителей: на примере профильных классов общеобразовательной школы

Терёшина Наталья Сергеевна,

аспирант высшей школы педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: natalitrs1@gmail.com

В статье обосновывается постановка проблемы и замысла исследования, обращенного к теоретическому анализу кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы. Представлены основные характеристики теоретического анализа проблемы: сформулированы вопросы и задачи, определены методологические основания и источниковая база. В статье доказывается влияние кооперации на профильный класс, а также необходимость выявить наиболее эффективный способ кооперации учителей. Автором намечено достижение совокупности результатов исследования, которые позволяют выработать организационно-педагогические условия кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы. Результаты исследования могут быть использованы администрацией школ и учителями, которые ведут учебные дисциплины в профильном классе.

Ключевые слова: кооперация учителей, профильные классы, междисциплинарное обучение.

Введение

На современном этапе система образования столкнулась с необходимостью более тесного взаимодействия педагогов, которое во многом оказывает влияние на качество знаний и дальнейший выбор профессии обучающихся. Профессиональное развитие учителей имеет важное значение для повышения качества преподавания и обучения в школе. Совокупность из надобности в подготовленных абитуриентах и дальнейшем развитии обучающегося по их профилю, который они выбрали, будучи учениками 10–11 классов, привело к повышению требований к уровню педагогического взаимодействия, поэтому помимо профессиональной компетентности педагогам нужно повышать навыки коммуникации, мобильность и нацеленность на профессиональную деятельность. Соответственно, в образовательном учреждении важно создать все условия для успешного взаимодействия педагогов друг с другом.

Такие зарубежные исследователи как Элисон Голдстейн, Корди Э. Уимберли, Дикамилло Л., Бейли Н.М., Пурнима Валиафан, Алистер Джонс, Бронвен Коуи, Кэтрин Отрел-Касс, Джуди Морленд проводили научные исследования, связанные с кооперацией педагогов и её влиянием на класс, и выяснили, что успешная кооперация педагогов положительно сказывается на педагогическом коллективе и моральном состоянии педагога, а также и на успеваемости класса и его микроклимате [1, 2, 3, 4, 5].

Министерством просвещения РФ признается важность целостного пространства образования и сейчас уделяется достаточно внимания роли педагога в образовательном процессе [18]. Однако образовательный процесс зависит не только от одного педагога, но и от всего педагогического коллектива, поэтому для целостности пространства образования следует уделять внимание кооперации учителей и роли каждого педагога в ней, так как кооперация – это совместная и индивидуальная работа одновременно.

Министром просвещения Кравцовым С.С. отмечается, что «реально пока лишь каждая пятая школа у нас в состоянии обеспечить ученикам профильное обучение. Гораздо лучше дела обстоят с предпрофильной подготовкой.», отмечая, что наличие профильных классов и качество их работы напрямую зависят от отбора в эти классы и заинтересованность учеников в профильном обучении [7]. По мнению Кравцова С.С., профильное обучение положительно влияет на сдачу ГИА и качество знания по выбранным предметам, однако

для открытия профильного класса нужен высокий уровень мотивации учеников и качественная предпрофильная подготовка, в рамках которой важно не только дать обучающимся знания, но и привить интерес к будущей профессии, для которой и будут изучаться выбранные предметы [7]. Он также отмечает, что «в перспективе количество тех или иных профилей в школах будет регулироваться тем, в каких специалистах нуждается регион на данный момент. Конечно, это потребует создания связи между школой и учреждениями среднего, начального и высшего профессионального образования, но эти проблемы вполне решаемы.», что дает нам возможность сделать вывод о том, взаимодействие всех трех ступеней системы образования сможет способствовать улучшению профильного обучения в школах [7]. Кравцов С.С. отметил, что есть определенный географический аспект: профильное обучение наиболее распространено в сельских районах и небольших городах, а вот в городах с высокой численностью населения ситуация обстоит иначе: либо один профильный класс на все общеобразовательное учреждение, либо полное отсутствие профильного обучения в стенах школы [7].

По итогам приема Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики стало известно, что на 10 тысяч увеличился поток поступающих по направлению «Образование и педагогические науки», что позволяет сделать вывод о росте популярности профессии педагога среди выпускников школ, поэтому к 2024 году во всех школах страны министерством просвещения РФ планируется ввести профильный педагогический класс, так как уже существующие педагогические классы оказали положительное воздействие на число поступающих на педагогическое направление [16, 20]. Можно сделать вывод, что открытие педагогических классов обоснованное решение, так как к профессии педагога растет интерес и для выпуска высоко квалифицированных специалистов важно, чтобы абитуриенты приходили как выпускники профильных классов, а сами профильные классы напрямую зависят от желания выпускников 9-х классов в них идти, но следует понимать, что высокий уровень профессионального самоопределения, что является важной частью профильного обучения, невозможен без педагогического сопровождения [17].

Но помимо профильных педагогических классов в 2023 году министерством просвещения РФ был запущен ещё один важный социально-экономический проект «Профессионалитет», который также создан для получения практических знаний студентами колледжей и техникумов и как подчеркнул Кравцов С.С. «мы видим, что ребята, школьники и после девятого класса в педагогические колледжи идут и связывают свое будущее с профессией педагога. У нас открываются и новые направления, помимо традиционных, классических направлений, подготовки предметников,

серьезно развивается направление, связанное с подготовкой психологов.» [17].

Вышеперечисленные суждения позволяют нам сделать вывод, что потребность в профильных классах имеет социальную и политическую сторону, так как через открытие педагогических классов, где проходит качественное обучение школьников, можно решить проблему с нехваткой педагогических кадров, что говорит об актуальности этой темы в рамках современного образования.

В зарубежных странах уже имеется определенный опыт успешной кооперации учителей, работающих в профильных классах. В России этот процесс только начинает развиваться и закрепляться в локальных положениях и актах общеобразовательных школ и пока нет четкой общей тенденции, хотя уже отмечается, что профильные классы обладают высокой эффективностью в тех общеобразовательных учреждениях, где присутствует качественная командная работа учителей, включающая в себя междисциплинарную кооперацию, которая имеет прямое отношение к качеству образования в общеобразовательной школе.

От кооперации педагогов зависит междисциплинарное обучение в школе, которое имеет ключевое значение в уровне профильного обучения в старших классах. Как считают Сергоманов П.А. и Бысик Н.В., педагоги из-за учебной нагрузки, отсутствия или нехватки ресурсов, а также своей узкой направленности по одному предмету скептически относятся к интегрированию, так как многие учителя получили образование только по своему учебному предмету и многие не понимают, как им совместно с коллегами создавать концепции уроков по другой дисциплине [19]. Для более активного взаимодействия педагогов необходимо перестроить принцип подготовки педагогических кадров, чтобы в нем акцентировалось внимание на кооперации педагогов, работающих для достижения общей цели [19]. Отмечается, что данная проблема является актуальной не только для отечественной системы образования, но и для зарубежной [19].

Педагогическое сопровождение в профильном классе носит более специализированную направленность. Педагогам важно проводить совместную работу над профессиональным самоопределением учеников старшей школы.

Проведя анализ зарубежных и отечественных исследований, нам не удалось обнаружить исследований, которые были специально направлены изучение организационно-педагогических условий кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы. Таким образом, появляется противоречие между недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы, и высоким уровнем кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы, что и определяет актуальность исследования.

Целью статьи является обоснование необходимости исследования организационно-педагогических условий кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы, и, и определение подходов к формированию теоретической рамки исследования.

Методы

Статья представляет собой попытку постановки новой педагогической проблемы, поэтому в статье использованы общие методы научного исследования – теоретический анализ, синтез и систематизация.

В силу особенностей предмета исследования потребовалось приступить к анализу педагогических научных публикаций, изучению имеющегося массива данных по кооперации учителей, работающих в профильных классах.

Результаты и обсуждение

Термин «кооперация» уже зафиксирован в различной документации, регулирующей взаимодействие педагогов в конкретных общеобразовательных школах [14, 15].

В положениях об учительской кооперации МКОУ Березовской ООШ (Кемеровский муниципальный округ) и о педагогической кооперации МБОУ Каптыревской СОШ (Красноярский край) прописано, что учительская кооперация принимает активное участие в разработке и контроле всех урочных и внеурочных мероприятий в школе, а также для отслеживания эффективности проведенной работы не реже одного раза в неделю должно проводиться совещания [14,15]. Проведя анализ данных положений, можно сделать вывод, что акцент делается на общей кооперации без специализации на профильном классе.

Лебединцев В.Б. подчеркивает, что важно понимать под кооперацией учителей не группу педагогов, работающих в одном общеобразовательном учреждении, а процесс, направленный на направление учебного процесса [8].

Важно подчеркнуть, что нынешняя политическая ситуация в Российской Федерации благоприятствует сотрудничеству между педагогами в рамках одних и тех же и различных учреждений, а также между преподавателями и исследователями, организуя мероприятия различных уровней для их встреч и совместных разработок [18].

Согласно исследованию, которое проходило в Лексингтоне с целью выявления влияния взаимоотношений учителей и их уровня работы, учителя, участвовавшие в исследовании, рассматривали других учителей как ресурс, помогающий преподавать математику, им было необходимо многократно взаимодействовать с другими учителями, чтобы бросить вызов себе и другим на развитие более высокого уровня математического мышления [5].

Педагоги осознали, что существует необходимость во взаимном понимании того, чего, по их

мнению, должны достичь учащиеся, и каким образом они смогут достичь основной цели профильного обучения. Педагогам важно было спланировать и подготовиться к последовательному обучению, которое каждый из них пропускает через призму с педагогической точки зрения и преподаваемого ими предмета. Когда они преподавали вместе, то обнаружили, что помимо улучшения результатов учеников и их собственных, появляются определенные риски: чрезмерная интеграция учебных дисциплин друг с другом может привести к перенасыщению уроков междисциплинарными компонентами.

Работая в команде, педагоги моделировали совместное обучение как в рамках уроков, так и в рамках узкой направленности профиля, которое они основывали на различных перспективах, выискивая идеи друг друга и открыто размышляя о них в классе.

Стоит отметить, что педагоги получили рефлексию от учеников. Обучающиеся, по-видимому, оценили такой подход, и занятия насыщенным диалогом. В целом, опыт совместной работы по преподаванию и исследованиям положительно повлиял на целостность образовательный процесс. Педагоги также отметили, что совместная работа педагогов является определенным примером для обучающихся, что привело к улучшению атмосферы в классе и росту совместных усилий.

Кооперация учителей является эффективным средством получения информации о преподавании и научных исследованиях, по смежных учебных дисциплинам [5]. Когда учителя работают над пониманием и совершенствованием практики в классе посредством совместных исследований и совместного планирования уроков, они приходят к пониманию своей собственной практики и практики друг друга по-новому [5].

Кооперация учителей как часть образовательного процесса позволяет провести цикл углубленной оценки и анализа учебных мероприятий в контексте, когда полученные знания используются для планирования следующих уроков [4].

Отмечается, что при совместной работе преподавателей обмен информации приобретает более циклический, итеративный и интерактивный характер [5].

В университете Линденвуда провели исследование, целью которого было выявление взаимосвязи между тесным сотрудничеством педагогов и учебными достижениями учащихся [2]. Педагоги, принявшие участие в исследовании, считают, что при более тесном планировании уроков, они почувствовали разгрузку, так как обмен опытом, сократил их время на подготовку к уроку, а также они отметили, что кооперация учителей способствует созданию благоприятного микроклимата в школе. Кооперация учителей также побуждает их к рефлексии, так как во время взаимодействия у них происходит анализ их собственных уроков с уроками других педагогов, что пробуждает в них самокритику.

Дикамилло Л. и Бейли Н. МЛ. проводили исследование, в рамках которого они работали с учителями, принадлежащими гуманитарные дисциплины, и сделали акцент на английском языке [3]. Как показало исследование, совместно разработанный учителями план преподавания английского языка, положительно сказался на успеваемости учеников и модели преподавания на протяжении всего учебного процесса [3].

Элисон Голдстейн посвятил свое исследование взаимосвязи кооперации и педагогической этики. Его исследование привело к тому, что он обнаружил: высокий уровень кооперации повышает педагогическую этику и способствует быстрой адаптации молодых специалистов в коллективе [1].

Обобщая исследования, можно увидеть положительную динамику в сотрудничестве педагогов и создании ими благоприятной среды для них и их учеников, что также положительно сказалось на обучении учеников и их становлении как коллектива.

Заключение

Таким образом, несмотря на обнаруживаемую в международном и отечественном пространстве педагогики тенденции к анализу и попыткам разработки наиболее успешных методов кооперации педагогов. Научные исследования показывают важность успешной кооперации педагогов и её взаимосвязь с качественной подготовкой обучающихся в профильных классах общеобразовательных учреждений.

Предварительно, теоретическая рамка исследования будет формироваться на основе педагогических и историко-педагогических концепций о роли кооперации учителей; концепций о взаимосвязи взаимодействия педагогов; концепций профильного самоопределения учеников старших классов.

Ведущая идея исследования: организационно-педагогические условия кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы.

Целью предстоящего исследования будет разработка организационно-педагогические условия кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы.

В рамках исследования необходимо решить следующие задачи:

1) установить образовательные факторы, определяющие значимость кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы,

2) обосновать необходимость модернизации организационно-педагогических условий кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы.

Предварительно, теоретическая рамка исследования будет основываться на философских и психологических исследованиях психолого-педагогического феномена, педагогических кон-

цепциях модели кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы.

Исследование фокусируется на разработке организационно-педагогических условий кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы, которая не только позволит сформировать общие организационно-педагогические условия кооперации учителей, но и повысить качество подготовки учеников профильных классов.

На основании результатов исследования будут сформулированы наиболее подходящие организационно-педагогические условия кооперации учителей, работающих в профильном классе общеобразовательной школы.

Результаты этого исследования могут стать основой разработки рекомендаций для администрации общеобразовательной школы, где открываются профильные классы. Результаты этого исследования также могут быть направлены на совершенствование образовательного процесса в профильных классах общеобразовательных школ через активную кооперацию учителей.

Литература

1. Alison Golestein. Teachers' Perceptions of the Influence of Teacher Collaboration on Teacher Moral. Walden University. 134 p.
2. Cordie E. Wimberley. Teacher Collaboration and Student Achievement. Lindenwood University. 126 p.
3. DiCamillo L., Bailey N.M. Two Teacher Educators Go to the Source: Teaching an Interdisciplinary Class in an Urban Charter High School // The Social Studies. – 2016. – V. 107:6. – P. 218–226. DOI: 10.1080/00377996.2016.1214904.
4. Purnima Valiathan. Blended Learning Models. URL: <https://purnima-valiathan.com/wpcontent/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (дата обращения: 20.10.2023).
5. Alister Jones, Bronwen Cowie, Kathrin Otrell-Cass, Judy Moreland Teacher-researcher relationships and collaborations in research. – 2010. – V. 15. – P. 70–82.
6. Абдалина Л. В., Коваль Н.А., Плаксина Н.И. Развитие корпоративной культуры преподавателя вуза: от теории к практике // ПНиО. 2020. № 3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-korporativnoy-kultury-prepodavatelya-vuza-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 29.11.2023).
7. Анна Козлова. Кравцов: профильное обучение дает лишь каждая пятая школа в РФ. URL: <https://ria.ru/20100712/253958124.html> (дата обращения 04.12.2023).
8. Лебединцев В.Б. Введение ФГОС: деятельность команды школы // Народное образование. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-fgos-deyatelnost-komandy-shkoly-1> (дата обращения: 12.12.2023).

9. Лихарева О. А., Плетнева Д.Ю. Междисциплинарное обучение в школе: теория и практика // Концепт. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarное-obuchenie-v-shkole-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 29.11.2023).
10. Маркова В. К., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemno-orientirovannye-i-kommunikatsionnye-obuchayuschie-sya-soobschestva-pedagogov-po-materialam-otечestvennyh-i-zarubezhnyh> (дата обращения: 29.11.2023).
11. Медведева М.С. Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2015. 31 с.
12. Министерство образования Российской Федерации. Приказ от 18 июля 2002 года N 2783. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования.
13. Минпросвещения рекомендует запустить в школах новую модель профориентации с 1 сентября. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17336533> (дата обращения: 04.12.2023).
14. Положение о педагогической кооперации. [Официальный сайт]. URL.: https://kapt.ucoz.ru/Document/Local_akt/2021-2/polozhenie_o_pedagogicheskoj_kooperacii.pdf
15. Положение об учительской кооперации. [Официальный сайт]. URL: https://sh-berezovskayaach.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Polozhenie_ob_uchitel_skoj_kooperatsii_0.pdf
16. Профессия учителя заняла третье место по популярности среди абитуриентов. URL: <https://ug.ru/professiya-uchitelya-zanyala-trete-mestopopulyarnosti-sredi-abiturientov/> (дата обращения: 04.12.2023).
17. Сергей Кравцов: «Мы видим колоссальный интерес к системе среднего профессионального образования, к «Профессионалитету» // Минпросвещения России: [Официальный сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7230/sergeykravcov-my-vidim-kolossalnyy-interes-k-sistemesrednego-professionalnogo-obrazovaniya-k-professionalitetu/> (дата обращения: 12.12.2023).
18. Сергей Кравцов: «Мы восстанавливаем единое образовательное пространство» // Минпросвещения России: [Официальный сайт]. URL: <https://edu.gov.ru/press/6593/intervyu> (дата обращения: 29.11.2023).
19. Сергоманов П. А., Бысик Н.В. Учительские практики: исследования и их платформизация в цифровую эпоху // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelskie-praktiki-issledovaniya-i-ih-](https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelskie-praktiki-issledovaniya-i-ih-platformizatsiya-v-tsifrovuyu-epoxu)

platformizatsiya-v-tsifrovuyu-epoxu (дата обращения: 29.11.2023).

20. Тамара Астапенкова. Глава Минпросвещения: к 2024 году будет открыто 5000 профильных педагогических классов. URL: <https://ug.ru/glava-minprosveshheniya-k-2024-godu-budet-otkryto-5000-profilnyh-pedagogicheskikh-klassov/> (04.12.2023).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR COOPERATION BETWEEN TEACHERS: USING THE EXAMPLE OF SPECIALIZED CLASSES IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

Tereshina N.S.

Pacific National University

The article substantiates the posing of the problem and the idea of the research, directed to the theoretical analysis of the cooperation of teachers working in the profile class of general education school. The main characteristics of theoretical analysis of the problem are presented: the questions and tasks are formulated, methodological bases and source base are defined. The article proves the influence of cooperation on the profile class, as well as the need to identify the most effective way of cooperation of teachers. The author has planned to achieve a set of results of the study, which allows to develop organizational and pedagogical conditions of cooperation of teachers working in a specialized class of a general education school. The results of the study can be used by school administrators and teachers who conduct educational disciplines in the relevant class.

Keywords: teacher cooperation, specialized classes, interdisciplinary training.

References

1. Alison Golestein. Teachers' Perceptions of the Influence of Teacher Collaboration on Teacher Moral. Walden University. 134 p.
2. Cordie E. Wimberley. Teacher Collaboration and Student Achievement. Lindenwood University. 126 p.
3. DiCamillo L., Bailey N.M. Two Teacher Educators Go to the Source: Teaching an Interdisciplinary Class in an Urban Charter High School // The Social Studies. – 2016. – V. 107:6. – P. 218–226. DOI: 10.1080/00377996.2016.1214904.
4. Purnima Valiathan. Blended Learning Models. URL: <https://purnima-valiathan.com/wpcontent/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf> (accessed: 10/20/2023).
5. Alister Jones, Bronwen Cowie, Kathrin Otrrel-Cass, Judy Moreland Teacher-researcher relationships and collaborations in research. – 2010. – V. 15. – P. 70–82.
6. Abdalina L. V., Koval N.A., Plaksina N.I. Development of corporate culture of a university teacher: from theory to practice // PNIО. 2020. No.3 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-korporativnoy-kultury-prepodavatelya-vuza-ot-teorii-k-praktike> (date of application: 11/29/2023).
7. Anna Kozlova. Kravtsov: only every fifth school in the Russian Federation provides specialized training. URL: <https://ria.ru/20100712/253958124.html> (accessed 04.12.2023).
8. Lebedintsev V.B. Introduction of the Federal State Educational Standard: the activities of the school team // National education. 2011. No.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vvedenie-fgos-deyatelnost-komandy-shkoly-1> (date of application: 12.12.2023).
9. Likhareva O. A., Pletneva D.Y. Interdisciplinary education at school: theory and practice // Concept. 2021. No.5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarное-obuchenie-v-shkole-teoriya-i-praktika> (date of access: 11/29/2023).
10. Markova V. K., Ioffe A.N., Bychkova L.V. Problem-oriented and communication learning communities of teachers (based on materials from domestic and foreign studies // The world of science. Pedagogy and psychology. 2021. No.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemno-orientirovannye-i-kommunikatsionnye-obuchayuschie-sya-soobschestva->

- pedagogov-po-materialam-otekhestvennyh-i-zarubezhnyh (date of access: 11/29/2023).
11. Medvedeva M.S. Formation of the readiness of future teachers to work in a mixed learning environment: abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. Nizhny Novgorod, 2015. 31 p.
 12. The Ministry of Education of the Russian Federation. Order No. 2783 of July 18, 2002. On the approval of the Concept of specialized education at the senior level of general education.
 13. The Ministry of Education recommends launching a new career guidance model in schools from September 1. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17336533> (date of request: 04.12.2023).
 14. Regulations on pedagogical cooperation. [Official website]. URL.: https://kapt.ucoz.ru/Document/Local_akt/2021-2/polozhenie_o_pedagogicheskoy_kooperacii.pdf
 15. Regulations on teachers' cooperation. [Official website]. URL: https://sh-berezovskaya-ach.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/Polozhenie_ob_uchitel_skoy_kooperatsii_0.pdf
 16. The teaching profession took the third place in popularity among applicants. URL: <https://ug.ru/professiya-uchitelya-zanyalatrete-mesto-po-populyarnosti-sredi-abiturientov> / (date of access: 04.12.2023).
 17. Sergey Kravtsov: «We see tremendous interest in the system of secondary vocational education, in «Professionalism» // Ministry of Education of Russia: [Official website]. URL: <https://edu.gov.ru/press/7230/sergey-kravcov-my-vidim-kolossalny-interes-k-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-k-professionalitetu> / (date of request: 12.12.2023).
 18. Sergey Kravtsov: «We are restoring a unified educational space» // Ministry of Education of Russia: [Official website]. URL: <https://edu.gov.ru/press/6593/intervyu> (date of access: 11/29/2023).
 19. Sergomanov P. A., Bysik N.V. Teaching practices: research and their platformization in the digital age // Educational policy. 2022. No.1 (89). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitelskie-praktiki-issledovaniya-i-ih-platformizatsiya-v-tsifrovuyu-epohu> (date of application: 11/29/2023).
 20. Tamara Astapenkova. The head of the Ministry of Education: 5,000 specialized pedagogical classes will be opened by 2024. URL: <https://ug.ru/glava-minprosveshheniya-k-2024-godubudet-otkryto-5000-profilnyh-pedagogicheskikh-klassov> (04.12.2023).

Трансформация приоритетов китайско-российского сотрудничества в сфере образования

Хань Сьюй,

аспирант, кафедра социальной педагогики Института иностранных языков РУДН, Российский университет дружбы народов
E-mail: yusi41154@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные с историей и современным состоянием китайско-российского сотрудничества в сфере образования. Цель исследования – изучить историю и современное состояние китайско-российского сотрудничества в сфере образования, выявить основные особенности и черты. Методы исследования: метод анализа, сравнения, логического рассуждения и многие другие. Интенсивная совместная работа в сфере образования дает возможность России и Китаю делиться современными практиками и навыками в разных сферах познания, в том числе общими проблемами в сфере образования и основными путями их решения, осуществлять обмен специалистами, проводить семинары и конференции. Осуществление подобных мероприятий содействует стимулированию инноваций и научных открытий, что в свою очередь содействует финансовому и социальному формированию и развитию государств. Совместная работа России и Китая в сфере образования обладает существенным потенциалом для последующего прогресса. Взаимообмен знаниями и навыками в области образования содействует укреплению дружеских взаимоотношений и способствует развитию двух стран. Увеличение сферы обмена и поиск новых перспектив партнерства имеют все шансы послужить причиной к еще более углубленному и результативному сотрудничеству между двумя государствами в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: история; образование; состояния; Россия; Китай; современность; сотрудничество.

Цель: Цель исследования – изучить историю и современное состояние китайско-российского сотрудничества в сфере образования, выявить основные особенности и черты.

Методы: Основные методы исследования: метод анализа, сравнения, логического рассуждения и многие другие.

Результаты: Изучена история и современное состояние китайско-российского сотрудничества в сфере образования. Выявлены основные особенности и черты.

Выводы: Сотрудничество между Россией и Китаем имеет долгосрочную перспективу. Обе страны осознают важность укрепления своих взаимоотношений и регулярно проводят консультации по расширению сотрудничества. Это сотрудничество позволяет России и Китаю эффективно решать глобальные проблемы и укреплять свою позицию на международной арене. В сфере образования, две страны также могут продолжать совместные исследования и инновационные проекты. Кроме того, культурные обмены и образовательное сотрудничество могут способствовать укреплению взаимопонимания и доверия между народами России и Китая. Таким образом, российско-китайское сотрудничество имеет потенциал для долгосрочного и взаимовыгодного развития, которое может принести плоды не только для самой России и Китая, но и для всего мирового сообщества.

Введение

Сегодняшний мир насыщен глубокими трансформациями, которые, по большей части, связаны с острыми вызовами и своеобразным характером различных процессов. Одной из важнейших тенденций в Азиатско-Тихоокеанском районе можно считать региональную интеграцию.

На сегодняшний день отношения между РФ и КНР являются экономически важными и основополагающими. Эти страны оказывают большое влияние, в том числе, на мировую политику, экономику, безопасность, а также образование. В течение многих лет РФ и КНР развивают свое сплоченное сотрудничество в разных областях. История взаимоотношений России и Китая является долгой и сложной. С первых контактов в X веке до наших дней эти две страны имели как сотрудничество, так и конфликты.

Одним из ключевых периодов в отношениях между Россией и Китаем было формирование царской России и китайской империи. В это время происходила активная торговля, осуществлялись

дипломатические контакты, а также земельные споры. Конфликты временами приводили к военным столкновениям, например, в результате Нерчинских договоров 1689 года.

В XIX–XX веках отношения между Россией и Китаем были осложнены колонизацией Западных стран, что привело к росту национального самосознания обоих народов. В этот период происходил поиск своего пути развития для обеих стран: Россия объявила о пролетарской революции, а Китай – о создании республики.

СССР и КНР стали союзниками во время Второй мировой войны, однако после окончания войны начались противоречия из-за различных идеологий. Китайское руководство критиковало советскую политику, что привело к нарушению дипломатических связей и границы между двумя странами.

В 1980-х годах была восстановлена нормализация отношений между СССР и КНР. В последующие десятилетия Россия и Китай стали стратегическими партнерами. Оба государства активно развивают экономическое сотрудничество, осуществляют обмен технологиями и инвестициями, развивают сферу образования.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались труды российских и зарубежных ученых. При проведении данного исследования были использованы следующие методы: анализа, сравнения, логического рассуждения и многие другие.

Литературный обзор

Вопросы, касающиеся истории и современного состояния китайско-российского сотрудничества в сфере образования рассматривали многие ученые такие, как В.В. Вербицкая, А.А. Носов, В.В. Романов, Л.П. Ярославский и другие. Считаем, необходимым продолжить исследование в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты

Прежде чем рассмотреть формирование системы образовательных процессов считаем необходимым обратиться к изучению истории взаимоотношений двух могучих держав.

Отношения Китая с Россией начали формироваться ещё в петровскую эпоху. Пётр великий взял уверенный курс на реформирование России, создание множества политических связей с Европой и Востоком, на развитие торговых взаимодействий России с другими странами, а также развитие культуры и образования. В 1689 году был составлен Нерчинский договор между Российской империей и Китайской империей Цин, суть его содержания заключалась в определении границ, сдаче крепости Албазин и Приамурья, за-

прет на незаконный переход чужой территории, а также в возможности торговли между странами тем людям, у которых была разрешающая грамота. Хотя Нерчинский договор рассматривался как слабость отечественной внешней политики, в конечном итоге этот договор устанавливал начало мирных взаимоотношений и стабильность региона. Тем самым договор позволил Российской империи с большой долей уверенности осваивать Сибирь и восточные пределы, в том числе создание сельско-хозяйственных угодий, но главное достижение Нерчинских договорённостей считается двухсотлетний мир между империями.

Кроме того, российско-китайские отношения улучшились и благодаря поездкам послов. Одним из таких являлся Ланг Ланц, который был шведом по происхождению, но вызывал большое доверие у императора Петра 1 и в целом выполнял роль личного посла. Ланг за всё время посетил Китай с визитом шесть раз, именно он продолжал отношения с цинским императором Канси первый раз посол сопровождал врача к императору. Канси знал о европейской медицине и просил найти хорошего врача у Петра первого, русский император направил английского врача Томаса Гарвина из петербургской больницы. Сам Ланц был направлен также с целью налаживания отношений с Китаем и с целью поиска новых возможностей, Ланц неоднократно встречался с императором Канси, тогда как Пётр первый был очень доволен работой своего посла. В дальнейшем Ланц сопровождал русские караваны и занимался созданием и развитием торговых связей с Китаем.

Пётр первый вёл долгую переписку с императором Канси о возможности приезда православных священников в Пекин, с целью обмена культурным и образовательным опытом стран, более того Пётр с интересом наблюдал за миссией миссионеров иезуитов Пекинской империи Цин. Также император России организовал школы для изучения китайского языка. Архимандрит Иларион, который был назначен на духовную миссию в Китае, был принят китайским императором с почётом и должным отношением. Сама миссия длилась до смерти Илариона, после чего была организована вторая духовная миссия.

Таким образом можно проследить что отношения России и Китая формировались из непростых ситуаций, обе державы находились в постоянных войнах с соседями, но друг с другом старались держать дружественные отношения, более того, формировали общие ценности, налаживали торговые пути, создавали систему образования, перенимали опыт и соблюдали традиции. Пётр первый понимал важность сохранения связей с Китаем и всегда был рад приобретенным вещам из этой страны, император принял ряд мер по сохранению мира между державами, в том числе предлагал изучать китайский язык и организовывал духовные миссии. В дальнейшем обе страны были в мире на несколько сот лет, что позволило создать много общих аспектов культуры этих стран.

В настоящее время Россия и Китай – это великие соседние державы, у которых политические, экономические, образовательные и культурные связи с каждым годом только укрепляются. В настоящее время между этническими группами России и Китая главенствуют добрососедские и дружественные отношения. И Китай, и Россия проводят политику дружелюбного отношения между государствами. За последние 20 лет сотрудничество российско-китайские отношения в области образования сильно развились. Начиная с 2006–2007 годов, когда Китай и Россия провели «Год России» и «Год Китая» соответственно. Во время проведения этих событий, было создано множество мероприятий, но ключевыми из них стали: выставка Российских достижений в науке, медицине, промышленности в Пекине, а также Китайская национальная выставка Китайский достижений развития в Москве. Эти мероприятия должны были сыграть большую роль в развитии отношений сотрудничества между двумя странами и помогли помочь жителям двух стран узнать больше о китайской и российской культурах, что увенчалось большим успехом, всесторонне углубив и обогатив обмена и сотрудничество между Китаем и Россией в политической, экономической, торговой, образовательной и культурной областях [6, с. 37].

Язык страны является национальным отражением культуры и образования, поэтому, в целях укрепления культурных взаимоотношений между странами, лидеры России и Китая решили провести еще два крупномасштабных события в 2009–

2010 гг. Этими событиями стали «Год русского языка» в Китае 2009 г. и «Год китайского языка» в России 2010 г. В России, как и в Китае много людей, изучающих китайский и русский языки как иностранный, и с каждым годом число таких людей все растет. Это подтверждает наличие в России институтов «Конфуция», которые возникли в период 2007 года на территории РФ, на сегодняшний день, согласно статистике, их насчитывается 17. И совсем недавно в Китае, так же появились институты, где изучают русский язык, таких институтов около 5 по стране.

Дальнейшие годы развития культурно-образовательных взаимоотношений между этими странами представляли еще ряд событий, проведенных в России, которые были построены на основе традиционных китайских праздников. В ВУ-Зах стран организовывали конкурсы каллиграфии и «Понимание Китайского народа». Проведенные мероприятия в России и Китае, позволили сформировать образы стран стали обширнее в глазах обеих сторон, что усилило их прагматические отношения [10, с. 10].

Сотрудничество между странами также ориентировано на укрепление связей в культурной и гуманитарной сферах. Обмен студентами, проведение культурных мероприятий и участие в совместных проектах в области искусства, спорта и туризма создают благоприятную основу для доверительных взаимоотношений и понимания народов России и Китая. На Рисунке 1 наглядным образом рассмотрено сотрудничество России и Китая в области образования.

СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И КИТАЯ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ



Рис. 1. Сотрудничество России и Китая в области образования

Выделим основные направления в сфере развития образования между странами, к которым можно отнести следующие:

1) подготовка специалистов по программе двойных дипломов на основе разработки совместных образовательных программ;

2) проведение совместных открытых научных мероприятий (научные встречи, клубы, семинары, международные конференции и т.д.);

3) участие в совместных научных исследованиях (международные проекты, гранты);

4) поддержка талантливой молодежи за счет выделения финансовых средств на проведение научных исследований со стороны государств;

5) проведение различных международных конкурсов, выставок не только для учащихся вузов, но и для школьников;

6) использование передового опыта других зарубежных стран в практике научной деятельности и подготовки будущих специалистов и т.д.

С 1993 года постоянно ведутся российско-китайские форумы ректоров институтов Сибири, Дальнего Востока Российской Федерации и Северо-Восточных регионов стран Китая. Постановка подобных форумов считается значимым компонентом партнерства, так как они содействуют формированию общего просветительского места среди двух государств. Помимо этого, в данных форумах формируются единые условия к содержанию образовательного воспитания, что дает возможность гарантировать равноценность дипломов, полученных в Российской Федерации и Китае.

Дополнительно, организация совместных научных исследований и мониторинг аккредитованных учебных программ также является важной задачей этих форумов. Благодаря тесному сотрудничеству в научной области, российские и китайские ученые обмениваются опытом, углубляют взаимопонимание и совместно разрабатывают новые научные направления.

Одним из значимых результатов этого сотрудничества является формирование коллективных научно-образовательных подразделений, которые гарантируют подготовку специалистов в более актуальных и промышленных сферах [3, с. 101].

Благодаря этому сотрудничеству студенты и аспиранты имеют возможность развивать свои навыки и знания в обеих странах.

Российско-китайские форумы ректоров вузов Сибири, Дальнего Востока России и Северо-Восточных регионов Китая играют важную роль в развитии сотрудничества в образовательной сфере между двумя странами. Они способствуют расширению практики обмена преподавателями и студентами, что позволяет участникам узнать о культуре и образовательной системе других стран, развить межкультурное понимание и укрепить дружеские связи между вузами. Благодаря этим форумам, устанавливаются общие требования к содержанию высшего образования, проводятся совместные научные исследования, а также

создаются совместные научно-образовательные подразделения, способствуя развитию образовательного пространства между двумя странами.

Китай является единственной страной, с которой Россия ведет мощную образовательную политику. Однако современные исследования показывают, что Россия сейчас не готова к такому уровню взаимодействия с Китаем, который был бы в выгоде для нее. Например, по результатам исследований, проведенных среди китайских учащихся 10–12 классов в 2010 году, только 0,9% опрошенных выразили желание учиться в России. Это решение было обусловлено такими факторами, как территориальная близость России, низкая стоимость обучения и относительная простота получения визы [7, с. 195].

Партнерство между Китаем и Россией в сфере образования продолжает развиваться и расширяться, открывая новые возможности для укрепления дружественных отношений между двумя странами. За последнее десятилетие сотрудничество в области образования между Китаем и Россией значительно усилилось и укрепилось, что обусловлено несколькими факторами. Во-первых, взаимопонимание и доверие между двумя странами в сфере образования продолжают расти, способствуя развитию позитивной атмосферы сотрудничества. Обе страны признают важность развития образования и обмена знаниями для своего будущего развития, поэтому активно ищут новые способы сотрудничества в этой области.

Во-вторых, обмен студентами, учеными и преподавателями между Китаем и Россией стал более разнообразным и широким. В него вовлечены не только учащиеся и студенты, но также школьники, что способствует расширению их кругозора и укреплению связей между молодыми поколениями двух стран. Организация фестивалей китайского и российского студенчества, а также проведение выставок в вузах обеих стран стали обычной практикой, способствующей распространению культурного обмена и взаимопонимания.

Взаимные образовательные и просветительские программы становятся все более популярными и доступными для широкой публики, что создает веру в формирование положительного партнерства не только среди резидентов представителей высшего сословия (правительством, бизнес-элитой, известными научными сообществами), но и среди простых народов двух государств.

Двухсторонняя совместная работа базируется на доверии, а также взаимопонимании народов двух великих государств. Несмотря на все трудности интернациональной ситуации, они продолжают развиваться активными темпами, что, безусловно, содействует укреплению дружбы между Россией и Китаем.

Обсуждение

Современная система образования играет немаловажную значимость в мире. Образование становится

ся ключевым фактором при приеме на работу, способствует социализации личности, а также является важным инструментом для вхождения в социальную жизнь общества. Процесс формирования личности начинается вскоре после рождения и может продолжаться на протяжении всей жизни. Дополнительное образование может представлять собой курсы, перекавалификацию сотрудников и другие формы обучения. Оно нацелено на развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом развитии, а также на формирование здорового и безопасного образа жизни и укрепление здоровья. Кроме того, образование также способствует организации свободного времени детей и взрослых [4, с. 123].

Более столетия назад образование было доступно лишь высшему сословию и являлось показателем власти, влияния, богатства и статуса. Только самые богатые и влиятельные люди имели возможность получить образование и учиться читать, писать и считать. Однако в 18 веке начали появляться признаки доступности образования для широких слоев населения, что подтверждается школьной реформой Екатерины II, введением новых принципов образования Александром I, а также школьным уставом Николая I.

Отмена крепостного права Александром II стала значимым переломом в системе образования. Китай стремительно расширяет собственное воздействие в районе Азиатско-Тихоокеанского бассейна. Совместная работа между Российской Федерацией и Китаем предполагает собой выгодное сотрудничество в сфере образования, где два государства встречаются с похожими трудностями и развиваются на основе совместно разработанной программы долгосрочного развития.

Данные обстоятельства формируют благоприятные предпосылки в организации современного образования в обеих странах. Китай проводит мягкую политику, укрепляя свое образовательное влияние на территории России. Это позволяет Китаю постепенно увеличивать свое влияние в целом на Россию. Сотрудничество с Россией является частью глобальной гуманитарной политики Китая и способствует улучшению его имиджа на мировой арене. В настоящее время Россия занимает первое место в Европе по числу институтов Конфуция на своей территории.

Заключение

Россия и Китай обладают большим научным потенциалом, что дает возможность им занимать лидирующее место во всемирном образовательном сообществе. Собранный общеобразовательный потенциал, а также результативное взаимодействие положительно отразятся на формировании будущего облика двух стран [8, с. 70].

Интеграция стран в области образования является неотъемлемой частью развития общества. Обмен опытом, взаимный интерес, стремление

к определенным результатам в области образования, способствует сближению умов и созданию совершенств из нескольких несовершеннолетних единиц. Образовательная деятельность очень важна для каждого представителя человечества, а если объединять и делиться своими знаниями, то прогресс в развитии будет достигаться намного быстрее и качественнее.

Литература

1. Ганьшина Е.И. Российско-китайское гуманитарное сотрудничество в 90-е гг. XX в. // Вестник Российского университета. 2020. № 1. С. 8–97.
2. Гомбоева Д.О. История российско-китайских отношений в сфере образования // Молодой ученый. 2015. № 11 (91). С. 1318–1322.
3. Горшкова М.К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М.: ЦСПиМ. 2010. 352 с.
4. Кованова М.С. Взаимодействие России и Китая в образовательной сфере // Молодой ученый. 2021. № 1 (343). С. 123–126.
5. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». 2017. С. 246–247.
6. Петровский В.Е. Проблемы развития российско-китайских отношений. М.: Спецкнига. 2019. 40 с.
7. Портяков В.Я. Российско-китайские торгово-экономические связи в контексте интеграционных процессов в Северо-Восточной Азии. М.: Инфра. 2016. С. 195–219.
8. Прогноз развития образования. М.: ИНЭИ РАН. 2019. 89 с.
9. Цифровое сотрудничество России и Китая // Нефть и капитал. № 12. 2019. С. 36–44.
10. Цзян Сюй. Исследование китайско-русского образовательного обмена в системе высшего профессионального образования // Молодой ученый. 2019. № 45. С. 10–19.

TRANSFORMATION OF THE PRIORITIES OF CHINESE-RUSSIAN COOPERATION IN THE FIELD OF EDUCATION

Han Siyu

Peoples' Friendship University of Russia

The article discusses issues related to the history and current state of Chinese-Russian cooperation in the field of education. The purpose of the study is to study the history and current state of Chinese-Russian cooperation in the field of education, to identify the main features and features. Research methods: the method of analysis, comparison, logical reasoning and many others. Intensive joint work in the field of education provides an opportunity for Russia and China to share modern practices and skills in various fields of knowledge, including common problems in the field of education and the main ways to solve them, exchange specialists, hold seminars and conferences. The implementation of such events helps to stimulate innovation and scientific discoveries, which in turn contributes to the financial and social formation and development of States. The joint work of Russia and China in the field of education has significant potential for further progress. The exchange of knowledge and skills

in the field of education contributes to the strengthening of friendly relations and contributes to the development of the two countries. Increasing the scope of exchange and the search for new partnership prospects have every chance to serve as a reason for even more in-depth and effective cooperation between the two states in the long term.

Keywords: history; education; conditions; Russia; China; modernity; cooperation.

References

1. Ganshina E.I. Russian-Chinese humanitarian cooperation in the 90s of the XX century. // Bulletin of the Russian University. 2020. No. 1. pp. 8–97.
2. Gomboeva D.O. History of Russian-Chinese relations in the field of education // Young Scientist. 2015. No. 11 (91). pp. 1318–1322.
3. Gorshkova M.K. Modernization of Russian education: problems and prospects. M.: TSSPIM. 2010. 352 p.
4. Kovanova M.S. Interaction of Russia and China in the educational sphere // Young scientist. 2021. No. 1 (343). pp. 123–126.
5. Mochalova Ya.V. The influence of education on the formation of personality // Actual problems of the development of science and modern education. Belgorod: Publishing house "Belgorod" NRU "BelGU". 2017. pp. 246–247.
6. Petrovsky V.E. Problems of development of Russian-Chinese relations. M.: Special book. 2019. 40 p.
7. Portyakov V. Ya. Russian-Chinese trade and economic relations in the context of integration processes in Northeast Asia. Moscow: Infra. 2016. pp. 195–219.
8. Forecast of education development. Moscow: INEI RAS. 2019. 89 p.
9. Digital cooperation between Russia and China // Oil and Capital. No.12. 2019. pp. 36–44.
10. Jiang Xu. The study of Chinese-Russian educational exchange in the system of higher professional education // Young Scientist. 2019. No.45. pp.10–19.

Определения содержания понятия «образовательная среда»: на примере системы дошкольного образования

Шматченко Анна Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»
E-mail: anja0112@mail.ru

В статье на основе анализа психолого-педагогических исследований уточнены понятия «среда» и «образовательная среда»; раскрыто содержание понятия «образовательная среда дошкольной образовательной организации», ее значение для развития мышления и интеллектуального развития детей дошкольного возраста, представлена четырехкомпонентная структура образовательной среды дошкольной образовательной организации, включающая в себя: социально-мотивационный компонент, включающий, прежде всего, наличие собственной мотивации, направленной на удовлетворение собственных потребностей, методический компонент содержащий отбор различных методов, приемов и форм организации образовательного процесса, пространственно-предметный компонент, в который входят все материальные предметы, окружающие всех субъектов образовательного процесса, технологический компонент, который представляет собой непосредственно организацию образовательного процесса в среде и является связующим звеном для всех трех компонентов.

Ключевые слова: образовательная среда, компоненты, дошкольная образовательная организация.

Кардинальные политические и социально-экономические изменения, произошедшие в государстве за последние годы, оказали значительное влияние на дальнейшее развитие образовательной системы. Динамичность факторов среды, ее интенсивность и субъективная значимость для человека вызывает изменения психической деятельности личности, является предпосылкой общих интеллектуально-личностных изменений, следовательно, причиной разностороннего развития и саморазвития.

Процесс дошкольного образования, как фундаментальный для всех последующих ступеней, должен охватить все сферы жизнедеятельности детей, оперативно подстраиваться к изменениям социума. Современные научные исследования и программы подчеркивают необходимость поиска в дошкольной образовательной организации специальных средств всестороннего самостоятельного развития ребенка, то есть создание специально организованной образовательной среды в каждой группе детского сада.

Базовыми для анализа понятия «образовательная среда дошкольной образовательной организации» являются категории «среда» и «образовательная среда».

Современные толкования понятия «среда» в широком смысле описывают ее как окружение. В словаре русского языка так же указывается, что среда является окружением, совокупностью природных условий, в которых протекает жизнедеятельность человеческого общества и организмов [4, с. 759]. В современном педагогическом словаре это понятие уточняется и раскрывается как комплекс определенных условий, которые окружают человека и взаимодействуют с ним, оказывая на него влияние как на организм и личность [6, с. 68].

В социологических исследованиях (С.Ю. Майданова, А.В. Макарова, П.А. Сорокин и др.) понятие «среда» тесно связано с проблемами социальной экологии, предметом которой является взаимная связь между человеком и средой, которая его окружает [7, с. 30–34]. В рамках этой науки человек другим человеком воспринимается как элемент социальной среды. Основатель социальной экологии О.А. Суйкова отмечает, что другие люди для человека так же являются частью среды, с которой он взаимодействует [7, с. 43–45].

В психологии (С.К. Бондырева, Л.П. Буева, Л.С. Выготский и др.) среда выступает как сумма возможностей выбора взаимодействия, включая в себя либерализацию взаимоотношений и фор-

мы поведения и взаимодействия субъектов. Именно среда определяет и регулирует разнообразие взаимодействий субъектов, способов возникновения контактов и общения [1].

Понятие «образовательная среда» рассматривается от государственного уровня до личного, собственного пространства познания и развития, поэтому невозможно четко установить его границы, поскольку на его состояние постоянно влияют различные факторы: взаимосвязи субъектов образования, одновременность, непрерывность, многоуровневость. Однако у исследователей до настоящего времени нет единого мнения относительно его определения. Исходя из этого, рассмотрим сущность и содержание понятия «образовательная среда» с точки зрения различных подходов к его толкованию.

В работах отечественных исследователей культурно-исторического подхода к пониманию среды (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др.) это понятие рассматривается с точки зрения управления, поскольку выделяют два структурных компонента среды: ресурсный потенциал и структурированность. Ресурсный потенциал включает наличие образовательных ресурсов в целом, а структурированность – способ организации данных ресурсов для достижения поставленной цели.

Представители средового подхода (Ю.В. Громыко, В.А. Козырев, Ю.С. Мануйлов, С.Т. Шацкий, В.А. Ясвин и др.) понятие «образовательная среда» рассматривают как один из главных рычагов в воспитании подрастающего поколения [3; 6]. Обосновывая концепцию средового подхода, Ю.С. Мануйлов подчеркивает, что образовательная среда является новым явлением, однако, оно достаточно тесно связано с историей педагогики, и с отраслью социального управления. Развивая идею важности среды в образовании, Ю.С. Мануйлов применяет понятие «ниши» среды, а также указывает на необходимость осознанных действий по их созданию, поскольку это является условием успешного образовательного воздействия через среду [3, с. 36–41].

Анализируя идеи социокультурного подхода к пониманию среды, приходим к выводу, что образовательная среда рассматривается как социокультурное пространство, в котором происходит обучение, воспитание и развитие личности [8, с. 24–29]. Здесь немаловажным компонентом является процесс вхождения человека в культуру. Образовательная среда, по мнению представителей данного подхода, является системой культурного влияния на того, кто находится в ней, осуществляет определенную деятельность, воспринимая социальные ценности как таковые, что его развивают, делают гуманнее, добрее.

Одной из важнейших теорий функционального единства человека и среды является теория экологического комплекса. Ее представители (А. Дункан, Л. Шноре) рассматривают образовательную среду как совокупность четырех компонентов: на-

селение или популяция, окружающая среда (предметы и природа), технология взаимодействия со средой (средства, формы, методы) и социальная организация (формы организации субъектов среды). [5, с. 205–206].

Представители социоэкологического подхода к пониманию сущности среды (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, В.И. Панов) выделяют три основных параметра среды: физическое окружение, человеческий фактор и программу обучения [9, с. 74–78]. В свою очередь Е.А. Климов [9, с. 86] рассматривает образовательную среду как условие и результат образовательного процесса. Согласно его представлениям, если сопоставить педагога с любым другим профессионалом, образовательная среда является аналогом производственной среды. Сначала педагог подготавливает образовательную среду исходя из образовательных задач, диктуемых стандартами, но в процессе работы под влиянием взаимодействия со всеми субъектами среды, она видоизменяется, позволяя получить новый творческий продукт. Разделяя данный подход, В.И. Панов определяет образовательную среду как совокупность возможностей обучения и взаимодействия, как предмет проектирования и моделирования, а так же – как объект непрерывной экспертизы и мониторинга.

Если ребенок сам выбирает для себя образовательную среду или самостоятельно ее выстраивает, то тогда он становится субъектом саморазвития, а среда вокруг него – объектом выбора различных средств познания.

Следует заметить, что образовательная среда обязательно вначале теоретически проектируется, затем моделируется в соответствии с целями обучения, индивидуальными особенностями детей и материальными условиями образовательной организации. Поскольку образовательная среда не является статичным образованием, в условиях постоянной динамикой образовательных задач, необходим постоянный психолого-педагогический мониторинг соответствия среды требованиям [5, с. 205]. Подтверждая данное утверждение, А.И. Артюхина также рассматривает образовательную среду как нечто, что имеет протяженность и изменяется с течением времени [9, с. 46].

Таким образом, проанализировав различные подходы к пониманию понятия «образовательная среда», можно сделать вывод, что образовательная среда дошкольной образовательной организации является целенаправленной организованной, подвижной и многомерной системой, в которой организуется формирование и развитие личности.

Важным для обучения и развития старших дошкольников в образовательной среде дошкольной образовательной организации является четкое понимание ее структуры.

В собственном анализе исследований социально-экологических проблем М. Черноушек, рассматривая структуру образовательной среды, выделяет три основных компонента: физическое окружение (архитектура здания, внутренний ди-

зайн, размер и планировку помещений, степень и возможности перемещений в ней субъектов среды); человеческий фактор (индивидуальные особенности субъектов среды, пространственное и социальное расстояние между ними, уровень интеллектуального развития, социальная иерархия и т.д.); содержание программ обучения (их традиционность, инвариантность или вариативность), формы обучения (кооперативные или конкурентные) [7, с. 70–71].

В своих исследованиях С.В. Тарасов выделяет также три компонента: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный. По мнению ученого, в пространственно-семантическом компоненте, помимо архитектуры и организации жизненного пространства, значение имеет наличие символического пространства образовательной организации (герб, традиции и др.). В содержательно-методический компонент, кроме, непосредственно, концепции обучения, воспитания и образовательных программ должны входить формы и методы организации образования. Коммуникацию и управленческую культуру ученый относит к коммуникационно-организационному компоненту [9, с. 12].

Рассматривая содержание среды образовательной организации, Е.А. Климов выделяет четыре главных блока: социально-контактный, в который входит культура, опыт, поведение, личный пример субъектов организации, с которыми человеку приходится взаимодействовать, социальная иерархия (наличие лидеров, отстающих); информационный, который содержит символическое значение организации (правила внутреннего распорядка, устав, традиции), свод правил безопасности (пожарная безопасность, безопасность на рабочем месте и т.д.), средства наглядности, рекламы, персонально адресованные влияния (требования, приказы, советы, поручения, сообщения и др.); предметный который включает все окружающие предметы, необходимые для учебы, труда, быта, гигиенические условия; психологический, подразумевающий микроклимат, психосоматику субъектов среды (собственное тело и его состояния) [9, с. 87].

Согласно теории С.К. Бондыревой, общая образовательная среда делится на две взаимосвязанные части: естественная информационная среда, к которой принадлежит природа и социум; искусственная педагогическая среда, которая является носителем определенной информации. Важной составляющей педагогической информационной среды является среда предметного обучения как аналог природной профессиональной среды [1, с. 17].

Опираясь на исследования Е.А. Климова и Г.А. Ковалева, В.А. Ясвин в своих трудах также приводит четырехкомпонентную модель образовательной среды образовательного учреждения:

– субъекты образовательного процесса, включая все субъекты, которые включены в образова-

тельный процесс, между которыми в процессе их взаимодействия начинают выстраиваться определенные связи и отношения;

- социальный компонент, в который входят разнообразные социальные отношения между субъектами образовательной среды, педагогические кадры, имеющие высокую квалификацию, творческий, поисковый подход к образовательному процессу, конструктивный стиль взаимоотношений в педагогическом коллективе, между воспитанниками;
- пространственно-предметный компонент, в который входит архитектурная композиция здания, экологический и благополучный район с большой и ухоженной окружающей территорией, размер и уровень освещения помещений, соответствующая возрасту и образовательным задачам мебель, наличие в достаточном количестве технических средств обучения, привлекательный дизайн, наличие всех необходимых функциональных помещений (библиотека, актовый зал, столовая и др.);
- технологический (или психодидактический) компонент, состоящий из различных технологий обучения, программ, социально-психологического контроля, форм обучения, организации развивающих возможностей среды [9].

Таким образом, проанализировав структурные компоненты образовательной среды с позиции различных научных концепций, можно сделать вывод, что все теории рассматривают образовательную среду как часть жизненного пространства личности. Такой подход дает нам основание говорить о существовании образовательной среды личности или образовательной среды группы, коллектива.

Опираясь на концепцию изучения образовательной среды В.А. Ясвина, считаем целесообразным в дошкольной образовательной организации четырехкомпонентную образовательную среду, представленную социально-мотивационным, методическим, пространственно-предметным и технологическим компонентом. Рассмотрим их подробнее.

1. Социально-мотивационный компонент, включающий, прежде всего, наличие мотивации, направленной на удовлетворение собственных потребностей. Для этого ребенок ищет соответствующие возможности и, как подчеркивает И.Г. Шендрик, четкая ориентация взрослых на организацию этих возможностей, позволяет ребенку достигать максимального темпа своего развития. [8, с. 156–157]. Образовательная среда дошкольной образовательной организации должна обеспечивать мотивацию деятельности активности детей. Дошкольник должен стать субъектом познавательной, предметно-практической, коммуникативной деятельности, благодаря чему будет расти его личный субъектный опыт, удовлетворяться потребности в физическом, психическом и социальном росте. При этом необходимо учитывать лич-

ностные и возрастные качества детей, культурно-психологический климат, создаваемый субъектами образовательного процесса, осуществляемого как непосредственно, так и с помощью средств материального и информационного воздействия, формы работы с воспитанниками. При этом субъектами образовательной среды дошкольной образовательной организации выступают все, кто общается к образовательному процессу и обогащает вследствие этого собственный субъектный опыт. То есть, это – высококвалифицированные педагогические кадры, методическая служба, родители, ближайшее окружение ребенка, сами дети.

2. Методический компонент включает отбор различных методов, приемов и форм организации образовательного процесса, включая теоретическую и практическую подготовку кадров и мастерство применения программ, стандартов, инновационные методические разработки для обеспечения различных путей и средств обогащения и углубления знаний, развития умений и навыков детей дошкольного возраста, приобретения опыта социальных отношений, различные информационные источники, позволяющие педагогу ознакомиться с целью и методами решения поставленной задачи, накопить определенную базу знаний.

Перед тем, как создать или видоизменить образовательную среду дошкольного учебного заведения с целью решения конкретной познавательной задачи, необходимо обеспечить ее методическую основу, соответствие поставленной задачи требованиям, регламентирующим современные нормативные документы по дошкольному образованию. Взаимодействие между субъектами образовательного процесса в этом случае также подчинено конкретным методам, приемам и формам работы, ведь любой образовательный процесс не может происходить хаотично.

3. В пространственно-предметный компонент входят все материальные предметы, окружающие субъектов образовательного процесса и могут стать средством развития личности: экологически и уголовно-безопасный район; эстетически оформленное здание с просторными светлыми помещениями и окружающая его территория, оборудованная удобными местами для организации игровой деятельности, проведения наблюдений, трудовых поручений; привлекательный и комфортный дизайн групповых комнат, содержащих удобную, подобранную по возрастному принципу мебель; сложность и взаимосвязь имеющихся функциональных зон и их ценностное наполнение; разнообразный сенсорный дидактический и игровой материал, ориентированный на познавательные запросы и интересы детей. Предметно-пространственная организация должна предусматривать широкие возможности для разнообразной двигательной деятельности, быть комфортной и безопасной. К пространственно-предметному компоненту также принадлежит вся информация об окружающем мире, которую может усваи-

вать ребенок дошкольного возраста через телевидение, радиовещание, интернет-ресурсы, информационные пособия, другие информационно-коммуникационные средства.

Кроме того, на состояние среды влияют природные условия, включающие климат, растительность, географическое положение и санитарно-гигиенические условия, предусматривающие качественную оценку помещений, санитарно-техническое, медицинское оборудование и оснащение, организацию системы питания с учетом требований санитарных правил и норм, формы и принципы оздоровительной работы с детьми. Правильно организованные перечисленные природные и санитарно-гигиенические условия положительно влияют на организацию образовательной среды, но, поскольку они не имеют существенного значения для уровня усвоения субъектами образовательного процесса знаний, умений, навыков, не будем останавливаться на них.

4. Технологический компонент представляет собой непосредственно организацию образовательного процесса в среде и является связующим звеном, объединяющим социально-мотивационный, методический, пространственно-предметный компоненты среды, и базируется на их содержании.

Данный компонент включает в себя методику, технологию, формы и методы работы с детьми в соответствии с обозначенными образовательными целями и программами, деятельностьную структуру образовательного процесса, его этапы, стиль преподавания и обучения, характер социально-психологического контроля.

Таким образом, технологический компонент образовательной среды может проектироваться и организовываться в локальной образовательной среде на базе уже разработанных и только создающихся систем развивающего обучения и образования.

Очевидно, что функционирование всех четырех компонентов среды взаимообусловлено и взаимосвязано. Изменения в одном из них приводят к изменениям в другом: социально-мотивационный компонент определяет субъектов образовательного процесса и обеспечивает налаживание между ними субъект-субъектных отношений с целью развития мотивации на дальнейшую работу, осуществляющуюся на технологическом компоненте; ориентиры этой работы задает методический компонент на базе ресурсов пространственно-предметного компонента.

Таким образом, проанализировав понятие «образовательная среда дошкольной образовательной организации» в разных формах и на разном уровне, мы определяем, его как сложное, многокомпонентное понятие, рассматриваемое как сфера взаимодействия таких основных компонентов: социально-мотивационный, методический, пространственно-предметный, технологический. Именно в единстве этих основных компонентов образовательная среда как единый процесс станет основой для развития познавательных способ-

ностей, формирования творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка, развития положительных качеств личности и умения общаться с взрослыми и сверстниками.

Однако рассматриваемая проблема требует дальнейшего изучения, соотнесения личных и системных факторов построения единой образовательной среды для максимально эффективности деятельности в условиях конкретной дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: избр. тр. М., 2003.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983.
3. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 28-е изд., перераб. М., 2015.
5. Панов В.И. Образовательная среда как предмет экопсихологии развития / В.И. Панов // 2-я Росс. конф. по экологической психологии (Москва, 12–14 апр. 2000 г.): тезисы / Психол. ин-т РАО [и др.]. – М., 2000. – С. 205–206.
6. Суйкова О.А. Средовой подход в конструировании среды воспитания профессиональной образовательной организации / О.А. Суйкова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 94–100.
7. Черноушек М. Психология жизненной среды: [пер. с чеш.]. М., 1989.
8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его формирование. М., 2003.
9. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1(6). – С. 74–93.
10. Stokols D. Environmental psychology / Stokols D. // An. Rev. Psychol. – 1978. – № 29. – P. 253–295.

DEFINITIONS OF THE CONTENT OF THE CONCEPT “EDUCATIONAL ENVIRONMENT”: USING THE EXAMPLE OF THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Shmatchenko A.A.

Lugansk State Pedagogical University

In the article, based on an analysis of psychological and pedagogical research, the concepts of “environment” and “educational environment” are clarified; the content of the concept “educational environment of a preschool educational organization”, its significance for the development of thinking and intellectual development of preschool children is revealed, the four-component structure of the educational environment of a preschool educational organization is presented, including: a social-motivational component, including, first of all, the presence of one’s own motivation, aimed at satisfying one’s own needs, a methodological component containing a selection of various methods, techniques and forms of organizing the educational process, a spatial-subject component, which includes all material objects surrounding all subjects of the educational process, a technological component, which directly represents the organization of the educational process in the environment and is the connecting link for all three components.

Keywords: educational environment, components, preschool educational organization.

References

1. Bondyрева S.K. Psychological and pedagogical problems of integrating the educational space: selected works. tr. M., 2003.
2. Vygotsky L.S. Collected works: in 6 volumes. T. 3. Problems of mental development / ed. A.M. Matyushkina. M., 1983.
3. Manuilov Yu.S. Environmental approach to education / Yu.S. Manuilov // Pedagogy. – 2000. – No. 7. – P. 36–41.
4. Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian language: 70,000 words / ed. N. Yu. Shvedova. – 28th ed., revised. M., 2015.
5. Panov V.I. Educational environment as a subject of ecopsychology of development / V.I. Panov // 2nd Ross. conf. in Environmental Psychology (Moscow, April 12–14, 2000): abstracts / Psychol. Institute of RAO [and others]. – M., 2000. – P. 205–206.
6. Suikova O.A. Environmental approach to designing the educational environment of a professional educational organization / O.A. Suikova // Innovative development of vocational education. – 2022. – No. 1 (33). – P. 94–100.
7. Chernoushek M. Psychology of the living environment: [trans. from Czech]. M., 1989.
8. Shendrik I.G. Educational space of the subject and its formation. M., 2003.
9. Yasvin V.A. Technology of environmental design in education / V.A. Yasvin // Socio-political studies. – 2020. – No. 1(6). – P. 74–93.
10. Stokols D. Environmental psychology / Stokols D. // An. Rev. Psychol. – 1978. – No. 29. – P. 253–295.

Методика организации самостоятельной работы в образовательном процессе

Яковко Татьяна Владимировна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Академия государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: tatyana.yakovko@yandex.ru

Орлова Ольга Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации деятельности пожарной охраны (в составе учебно-научного комплекса систем обеспечения пожарной безопасности), Академия государственной противопожарной службы МЧС России
E-mail: olga_on.omsk@mail.ru

В статье рассмотрена сущность и роль самостоятельной работы в целостном педагогическом процессе, а также систематизированы подходы к описанию методики ее организации. Задачи исследования: рассмотреть научные теории, описывающие сущность теоретического конструкта «самостоятельная работа», выявить его ключевые характеристики; проанализировать существующие методики организации самостоятельной работы обучающихся; выявить значимые педагогические условия реализации данной методики в образовательном процессе. Объект исследования: самостоятельная деятельность обучающихся. Предмет исследования: специфика методического обеспечения образовательного процесса в контексте самостоятельной работы. В исследовании четко определены характеристики самостоятельной работы как вида учебной деятельности: способность самостоятельно планировать деятельность, решать проблемные учебные задачи и находить наиболее оптимальные способы для этого. В структуре самостоятельной работы важны сформированные характеристики обучающихся: воля, самоконтроль, саморегуляция, самоорганизация, мотивация достижений, достаточный уровень умственных усилий и творческая активность. Методика организации самостоятельной работы связана с реализацией обучающей, познавательной и воспитывающей функций.

Ключевые слова: Самостоятельная работа, обучающиеся, методика, образовательный процесс, организация, педагогические условия

Введение

В настоящее время в системе образования в качестве основной признана «концепция развивающего обучения» [5, с. 11], которая нацеливает учебный процесс на «овладение обучающимися методами познания и умениями их применять при решении конкретных практических вопросов» [5, с. 26]. Этот вопрос невозможно представить без самостоятельной работы (СР) обучающихся, которая обеспечивает активную деятельность познания и их продуктивное развитие.

Как известно, «умение учиться» наиболее полно развивается при активной самостоятельной работе, а качественная организация процесса СР обеспечивает «эффективную подготовку и качество усвоения теоретического материала» [12, с. 219]. Выдающийся ученый-педагог Б.П. Есипов писал: «Известно, что всякое качество личности развивается в процессе деятельности. Самостоятельность и навык самостоятельной работы может развиваться у обучающихся лишь в процессе самостоятельных работ» [6, с. 24].

Эффективность учебной самостоятельной работы зависит от «степени согласованности и взаимосвязанности внутреннего потенциала личности и внешних условий образовательной среды, в которых она происходит» [16, с. 259]. Поэтому так важно четко определить специфику организации самостоятельной работы обучающихся, описать педагогические и методические основы ее реализации в учебном процессе.

Цель исследования: изучить роль самостоятельной работы и методику ее организации в образовательном процессе.

Методы исследования: анализ научно-методических разработок по проблеме организации самостоятельной работы в образовательном процессе, систематизация данных педагогических концепций и авторских теорий по оптимизации методики СР.

Изложение основного материала исследования

Рассмотрим сущность самостоятельной работы, которая представлена в исследованиях современных ученых. В связи с широтой данного теоретического конструкта, можно говорить о многоаспектности его трактовки и об отсутствии эталонного определения.

Так, в трудах П.И. Пидкасистого самостоятельная работа трактуется как один из способов привлечения обучающихся к самостоятельному познавательному процессу и метод психологической и логической организации данного процесса,

а не как метод обучения или структуру учебной деятельности [13, с. 34].

Согласно В.И. Максаковой, самостоятельная работа заключается, главным образом, в «самостоятельном выполнении учеником полученного задания за счет собственных познавательных усилий и мышления на основе выданных ему инструкций и под руководством педагога» [8, с. 147].

В трудах М.А. С обучающихся предполагает «способность решать задачи в рамках познавательной деятельности, которые отличаются наличием сложных ситуаций, проблемных вопросов» [4]. Последние, в свою очередь, являются неким катализатором к включению самостоятельной работы обучающихся.

В научных разработках В.И. Селиванова СР рассматривается как «автономная волевая активность личности, когда учащийся, сознательно руководствуясь целями, сам вызывает усилия, чтобы преодолеть трудности» [14, с. 19]. При этом ученый описывает двухкомпонентный состав саморегуляции как интеграцию поисковой и исполнительской активности личности.

Ключом к обретению самостоятельности и развитию навыков к самостоятельной работе является использование на практике многообразия видов самостоятельных работ. Отметим, что первоначальным фундаментальным этапом при выполнении учебной деятельности является осознанная позиция обучающихся в отношении целей деятельности, методов ее реализации, что также входит в систему самомониторинга, а далее – навыков формирующего оценивания результатов учебной деятельности. То есть развитие навыки самостоятельной деятельности напрямую связаны с рефлексивной позицией обучающихся, внутренним планом действий в отношении учебных задач. Т.Б. Исакова, описывая СР как «организованную учебно-творческую деятельность преподавателя и обучающихся», указывает среди ее основных образовательных целей: развитие «самоорганизации, самообразования и самоконтроля» [7, с. 4].

В нашем исследовании в качестве основной трактовки самостоятельной работы (СР) будем использовать понятие, представленное в трудах М.А. Скворцовой, согласно которому СР – это «деятельность студента, осуществляемая посредством выполнения системы разного уровня практических заданий и при методическом сопровождении педагога» [15, с. 253].

По мнению ряда зарубежных исследователей (Д. Литтл, Дж. Трим, Jl. Мариани, Ф. Бенсон) к ключевой особенности СР относится «способность брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности» [3, с. 3], а дополнительными – «способность к самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений, самоуправлению и контролю собственной деятельности» [3, с.3].

Д. Литтл акцентирует внимание на значимости процесса обучения в формировании навыков са-

мостоятельной деятельности. По мнению ученого, при сформированности навыков самостоятельной работы в учении, возникает большая вероятность успешной деятельности в других (внеучебных) занятиях. Так как приобретенные практические умения будут действовать как некие универсальные компетенции, оптимизирующие качество любой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что самостоятельная работа играет важную роль в развитии обучающихся на всех ступенях образовательной системы.

Говоря о специфике методики организации СР в образовательном процессе, отметим, что в ее структуре должны быть описаны такие компоненты, как: «целевой, методологический, содержательный, организационно-процессуальный, критериально-диагностический и оценочно-результативный» [3, с. 10].

Целевой компонент обозначает цели и задачи методики организации СР согласно ориентиру федерального государственного образовательного стандарта.

Методологической основой организации СР являются следующие составляющие:

- четкая концептуальная основа построения учебного процесса;
- дидактическое обоснование содержательного наполнения СР;
- понимание аспектов процессуальной части СР (методов, форм СР, регулирование и управление СР и т.д.).

В научных разработках М.А. Федоровой [16, с. 223] четко сформулирован «концептуальный фундамент» организации СР обучающихся. В частности обосновано использование в качестве основополагающих следующих педагогических теорий:

- теории учебной деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин и другие);
- теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), которая дает четкое представление о стадиях развития умственных действий: от мотивации учения, к формированию ориентировочной основы действий и, далее – к выполнению действия в материальной форме, во внешней и внутренней речи, к итогу – формированию на этой основе автоматизированного действия;
- теории личностно-ориентированного, развивающего, проблемно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, И.Я. Лернер и другие);
- концепция доминанты А.А. Ухтомского, в соответствии с которой основной доминантой СР следует считать «профессиональное самосовершенствование» [16, с. 231].

Методическое обеспечение содержательной части СР связано с постановкой обоснованных целевых ориентиров: способствовать росту учебной самостоятельности студентов; формировать «самоуправляющие механизмы личности» [16, с. 232].

Проектируя содержание СР, следует также опираться на критерии результативности СР, к основным из которых, по Т.Ю. Герасимовой[2, с. 74] относят: достаточно высокую умственную активность студентов, позволяющую осуществить поиск «наиболее рациональных способов выполнения заданий»;

- сформированные умения анализа результатов работы в соответствии с критериями оценивания;
- умения осуществлять поиск необходимой научно-методической информации, систематизировать и оформлять результаты научного поиска.

Немаловажным при отборе содержания самостоятельной работы обучающихся является учет функций данной деятельности.

Важную роль играют следующие функции СР:

1. *Познавательная* – расширение познавательной базы обучающихся, объема знаний за счёт новых источников;

2. *Обучающая* – Формирование навыков поиска и систематизации, анализа информации. Становление ИКТ-компетенций.

3. *Воспитывающая* – развитие качеств самостоятельности, точности, аккуратности, этики исследователя.

В рамках процессуального блока в методике организации СР обучающихся особое внимание следует уделить методам и формам СР, среди которых наиболее предпочтительны эвристические методы, методы проблемного обучения, исследовательские методы и моделирование.

Среди приемов могут использоваться: «объяснение, наглядный показ, пошаговый алгоритм; инструкционные карты; пробные, поисковые упражнения, наблюдение» [3, с. 10]. А наиболее оптимальными средствами для реализации СР следует считать: авторский дидактический материал, разнообразные электронные ресурсы, виртуальные образовательные площадки, медиаресурсы, презентации и т.д.

Среди общедидактических требований к процессу относят:

- Проведение управляющей, тьюторской работы преподавателя: составление плана СР (с тематикой, методическим сопровождением СР).
- Обеспечение преемственности и доступности всех заданий в рамках
- Опора заданий СР на пройденный материал.
- Использование разного уровня заданий СР с фокусом на становление исследовательских умений.
- Использование ИКТ-средств, в том числе с целью организации сетевого взаимодействия обучающихся и проведения интерактивных мероприятий.
- Регулярное использование самооценки обучающимися собственных достижений, а также проведение взаимооценки.

Отметим, что процессуальная часть организации СР во многом будет зависеть от формы реа-

лизации СР в учебном процессе. Мы проанализировали формы СР и специфику их организации, опираясь на исследования Л.А. Веремейчик[1]. (Таблица 1)

Таблица 1. Формы СР и специфика организации самостоятельной деятельности

Формы СР	Специфика организации
Контролируемая СР (осуществляется в аудитории)	Индивидуальные учебные консультации, тестирование, зачеты, экзамен.
Управляемая СР (осуществляется по заданию преподавателя и при его методическом сопровождении)	Выполнение заданий учебно-исследовательского характера: проектов, кейс-стадии, конспектов, отчетов по практике, рефератов и т.д. Условия реализации: наличие электронных УМК, качество электронной образовательной среды вуза и обеспечения доступа к электронным библиотекам. Эффективный контроль (балльно-рейтинговая система).
Самообразование студента	Подготовка к лекциям, практическим занятиям, олимпиадам, экзаменам.

Методика организации СР может включать ряд взаимосвязанных этапов, которые в обобщенном виде можно представить в виде трех элементов работы преподавателя «подготовительного, деятельностного и контрольно-оценочного» [9, с. 37].

В исследовании Н.Ю. Фоминых с соавторами[10] выделяется 6 этапов в методике организации СР: 1) подготовительный (планирование СР); 2) теоретический (ознакомление с ЭОС вуза, перечнем учебно-методических и электронных ресурсов; 3) практический: аудиторная и внеаудиторная СР; 4) контрольный (самоконтроль достижений); 5) коррекционный (исправление ошибок преподавателем, необходимость внесения корректировки); 6) творческий (создание конечного продукта СР).

Авторы исследования указывают на важность формирования не только комплекса знаний, но становления метакогнитивных умений обучающихся в контексте выполнения СР. В частности речь идет о формировании таких умений, как: планирования, учебно-исследовательской деятельности (ее поэтапного, планомерного осуществления); оценки собственных достижений в учении и их коррекции.

Н.Ю. Фоминых рекомендует развивать навыки самооценивания с использованием метода SWOT-анализ, как способа стратегического планирования учебной деятельности. По мнению ученого, используя данный подход, обучающиеся смогут влиять на результативность СР:

- исследуя внутреннюю образовательную среду и внешние факторы учебной деятельности;
- развивая на этой основе «индивидуальную траекторию освоения учебного курса» [10, с. 4].

Интересен подход к организации СР, представленный в учебном пособии М.А. Федоровой[16,

с. 248], согласно которому основной целью работы преподавателя как руководителя СР является формирование «самостоятельной компетентности студента». (Таблица 2)

Таблица 2. Этапы руководства самостоятельной деятельностью студентов по М.А. Федоровой

Этап руководства	Содержание деятельности
1.Планово-прогностический	Определение цели СР в соответствии с планируемыми результатами обучения. Конкретизация объекта СР как компонентов самостоятельной компетентности, формируемых в учебной СР.
2.Диагностический	Задача: определить уровень сформированности навыков учебной самостоятельной работы, а также уровня развития таких критериев успешности СР, как: – личностные (мотивация, степень активности и самостоятельности); – когнитивные (понимание сути СР, способов ее осуществления, рефлексивные знания); инструментальные (общеучебные компетенции, рефлексивные умения). Определение наиболее востребованных учебных задач для СР, а также формата их осуществления.
3. Организационно-исполнительский	1-я стадия. Ознакомление обучающихся с учебной задачей, ее презентация (с учетом уровня подготовки обучающихся). Объяснение сценария учебной задачи и «передача объекта усвоения обучающимся» [16, с. 245]. 2-я стадия. Принятие задания самостоятельной работы как учебной задачи, усвоение ее содержания. 3-я стадия. Взаимодействие обучающихся с учебной задачей. Поэтапное решение: от самооценки к проектированию и самоконтролю. 4-я стадия. Процесс рефлексии выполненной учебной задачи.
4. Рефлексивно-оценочный	Оценка преподавателем собственной деятельности по руководству СР обучающихся, контроль результатов самостоятельной учебной деятельности студентов. Рефлексивная оценка студентами собственных учебных достижений.

Считаем важным рассмотреть подход к методике организации СР, представленный в научных разработках П.И. Образцова[12].

По мнению ученого, ключевыми целями организации СР под руководством преподавателя являются такие, как:

- развитие навыков работы с дополнительными источниками знаний по дисциплине;
- углубление знаний и теоретических положений, с прицельным исследованием отдельных тем и понятий;
- формирование умений написания студенческих учебных и научно-исследовательских работ.

Подготовительный этап в методике СР нацелен на разработку программы организации СР студентов. При этом П.П. Образцов выдвигает ряд требований к учебному материалу и педагогическим условиям руководства СР:

1. Наличие обширного комплекса учебно-методических материалов, в том числе благодаря качественной ЭОС(электронной образовательной среды) вуза.
2. Обеспечение информационным контентом, способным углубить знания (посредством введения новых понятий в рамках СР) и обладающим проблемным содержанием.
3. Следование четкому тематическому плану с указанием объема работ, конкретных вопросов, требований к результату СР.

Следовательно, на этапе подготовки необходимо четко определить тему, цель, теории для самостоятельного изучения, узловые вопросы занятия, объем рекомендуемой литературы, критерии оценивания результатов СР.

На следующем этапе реализации методики СР-вводном, необходимо мотивировать обучающихся на качественное выполнение заданий СР. Преподаватель, как руководитель, объясняет структуру и содержание задания, источники, концепции.

На втором этапе- основном осуществляется СР на занятии, с использованием методики «достижения конечной цели» [12, с. 222], которая включает в себя последовательное прохождение таких шагов:

- пошаговое изучение учебного контента (параграфа, статьи, видеоролика и т.д.)
- выполнение учебной задачи (конспекта, схемы, таблицы, анализа, реферирования и т.д.).
- групповое обсуждение, опрос;
- контроль в форме группового собеседования и подведение итогов.

Заключение

Подводя итоги исследования, отметим, что:

Самостоятельная работа обучающихся играет значимую роль в образовательном процессе, выполняя обучающую, познавательную и воспитывающую функцию.

1. В рамках грамотно организуемой СР обучающиеся приобретают ряд навыков реализации самостоятельной деятельности: планирования, поиска и систематизации научной информации, обоснованного выбора наиболее оптимальных способов решения учебной задачи, самоконтроля действий и создания качественного результата СР, в том числе с использованием ИКТ.

В дальнейшем данные навыки и практические умения организации СР становятся основой метакомпетенций, позволяющих успешно планировать и реализовывать не только учебную, но любую другую деятельность.

2. В методике организации СР особое внимание уделяется научному обоснованию целевых, методологических, содержательных, процессуальных и контрольно-рефлексивных аспектов.
3. К наиболее существенным педагогическим условиям успешной реализации СР обучающихся относят такие, как:
 - необходимость дифференциации самостоятельной работы обучающихся для обеспечения

- системности и продуктивности учебного процесса;
- организацию СР с фокусом на становление потенциала самостоятельности студента через актуализацию его субъектной позиции в учебе;
 - построение процесса самостоятельной работы с учетом постепенного снижения роли преподавателя как руководителя, движение в сторону передачи управления СР самим обучающимся;
 - создание условий образовательной среды, которые будут способствовать усилению взаимных связей компонентов учебной самостоятельности и построению индивидуальной траектории развития обучающихся.

Литература

1. Веремейчик Л. А. Методика организации самостоятельной работы студентов на кафедре безопасности жизнедеятельности / Л. А. Веремейчик, А. В. Домненкова // Высшее техническое образование. 2020. Т. 4, № 1. С. 40–44.
2. Герасимова Т. Ю. Организация самостоятельной работы студентов на лекциях по методике преподавания физики / Т. Ю. Герасимова // GlobalScienceandInnovations: CentralAsia (см. в книгах). 2021. Т. 1, № 11(13). С. 75–78.
3. Гуленко А. А., Сергеева Б. В. Модель формирования навыков самостоятельной работы младших школьников на уроках русского языка // Концепт. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.m/article/n/model-formirovaniya-navykov-samostoyatelnoy-raboty-mladshih-shkolnikov-na-urokakh-ruisskogo-yazyka> (дата обращения: 23.10.2023).
4. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. 2001. № 8. С. 32–42.
5. Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям: учебное пособие для вузов / М. Н. Дудина. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. 151 с.
6. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1999.
7. Исакова Т. Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник ВУиТ. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.m/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota> (дата обращения: 23.10.2023).
8. Максакова В. И. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для вузов / В. И. Максакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. 206 с.
9. Методика организации самостоятельной работы старших школьников с учетом интересов и потребностей / Е. О. Панова, Н. В. Валкина, Ю. Д. Хайруллова [и др.] // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. № 9(211). С. 355–359.

10. Методика организации самостоятельной работы студентов в компьютерно ориентированной среде / Н. Ю. Фоминых, О. И. Барсова, М. В. Зарудная, Н. В. Коломийцева // Гуманитарное образование в экономическом вузе: Материалы V Международной научно-практической заочной интернет-конференции. В 2 томах, Москва, 20 октября – 30 2016 года. Том 2. – Москва: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2017. С. 366–378.
11. Налимова И. В. Организация самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика преподавания математики в начальной школе» / И. В. Налимова // Формирование профессиональных компетенций педагога дошкольного образования в условиях непрерывного педагогического образования: Материалы всероссийской научно-практической заочной конференции, Ярославль, 01 декабря 2011 года / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2011. С. 108–110.
12. Образцов П. И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие для вузов / П. И. Образцов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. 230 с.
13. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 2007. 18. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. 19. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. 2001. № 8. С. 32–42.
14. Селиванов В. И. Воля и ее воспитание. – М.: Знание, 2006–63 с.
15. Скворцова М. А. Особенности организации самостоятельной работы студентов по дисциплине «Методика преподавания русского языка и литературы» / М. А. Скворцова, И. А. Смирнова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. № 4(97). С. 251–260.
16. Федорова М. А. Формирование учебной самостоятельной деятельности студентов: учебное пособие для вузов / М. А. Федорова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. 331 с.

METHODOLOGY FOR ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Yakovko T.V., Orlova O.N.

State Academy fire service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article examines the essence and role of independent work in the holistic pedagogical process, and also systematizes approaches to describing the methods of its organization. Research objectives: to consider scientific theories that describe the essence of the theoretical construct “independent work”, to identify its key characteristics; analyze existing methods for organizing students’ independent

work; identify significant pedagogical conditions for the implementation of this methodology in the educational process. Object of study: independent activity of students. Subject of research: the specifics of methodological support of the educational process in the context of independent work. The study clearly defines the characteristics of independent work as a type of educational activity: the ability to independently plan activities, solve problematic educational tasks and find the most optimal ways to do this. In the structure of independent work, the formed characteristics of students are important: will, self-control, self-regulation, self-organization, achievement motivation, a sufficient level of mental effort and creative activity. The methodology for organizing independent work is associated with the implementation of teaching, cognitive and educational functions.

Keywords. Independent work, students, methodology, educational process, organization, pedagogical conditions.

References

1. Veremeychik L.A. Methodology for organizing independent work of students at the Department of Life Safety / L.A. Veremeychik, A.V. Domnenkova // Higher technical education. 2020. T. 4, No. 1. P. 40–44.
2. Gerasimova T. Yu. Organization of independent work of students at lectures on methods of teaching physics / T. Yu. Gerasimova // Global Science and Innovations: Central Asia (see in books). 2021. Vol. 1, No. 11(13). pp. 75–78.
3. Gulenko A. A., Sergeeva B.V. Model of developing independent work skills for junior schoolchildren in Russian language lessons // Concept. 2021. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-navykov-samostoyatelnoy-rabotymladshih-shkolnikov-na-urokah-russkogo-yazyka> (date of access: 10/23/2023).
4. Danilov M.A. Fostering schoolchildren's independence and creative activity in the learning process // Soviet pedagogy. 2001. No. 8. pp. 32–42.
5. Dudina M.N. Didactics of higher school: from traditions to innovations: a textbook for universities / M.N. Dudina. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. 151 p.
6. Esipov B.P. Independent work of students in the classroom. – M.: Uchpedgiz, 1999.
7. Isakova T.B. The essence of the concept of "Independent work" // Vestnik VUIT. 2009. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatelnaya-rabota> (date of access: 10/23/2023).
8. Maksakova V.I. Theory and methods of education of junior schoolchildren: textbook and workshop for universities / V.I. Maksakova. – 2nd ed., rev. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2022. 206 p.
9. Methodology for organizing independent work of senior schoolchildren, taking into account interests and needs / E.O. Panova, N.V. Valkina, Yu. D. Khainillova [etc.] // Scientific notes of the University. P.F. Lesgafta. – 2022. No. 9(211). pp. 355–359.
10. Methodology for organizing independent work of students in a computer-oriented environment / N. Yu. Fominykh, O.I. Barsova, M.V. Zarudnaya, N.V. Kolomyitseva // Humanitarian education in an economic university: Materials of the V International Scientific and Practical Correspondence Study Internet conferences. In 2 volumes, Moscow, October 20–30, 2016. Volume 2. – Moscow: Russian Economic University named after G.V. Plekhanova, 2017. pp. 366–378.
11. Nalimova I.V. Organization of independent work of students in the discipline "Methods of teaching mathematics in elementary school" / I.V. Nalimova // Formation of professional competencies of a preschool teacher in the conditions of continuous pedagogical education: Materials of the All-Russian scientific and practical correspondence conference, Yaroslavl, December 01, 2011 / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky." – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky, 2011. pp. 108–110.
12. Obratsov P.I. Fundamentals of professional didactics: a textbook for universities / P.I. Obratsov. – 2nd ed., rev. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 230 p.
13. Pidkasisty P.I. Independent cognitive activity of schoolchildren in education. – M., 2007. 18. Shcherba L.V. Language system and speech activity. – L.: Nauka, 1974. 19. Danilov M.A. Fostering schoolchildren's independence and creative activity in the learning process // Soviet pedagogy. 2001. No. 8. pp. 32–42.
14. Selivanov V.I. Will and its education. – M.: Knowledge, 2006–63 p.
15. Skvortsova M.A. Features of organizing independent work of students in the discipline "Methods of teaching Russian language and literature" / M.A. Skvortsova, I.A. Smirnova // Bulletin of Cherepovets State University. 2020. No. 4(97). pp. 251–260.
16. Fedorova M.A. Formation of independent educational activities of students: a textbook for universities / M.A. Fedorova. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 331 p.

Современные подходы к формированию нравственного и эстетического компонентов слушательской музыкальной культуры студентов вуза

Яо Ицзе,

Аспирант, Кафедра социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов (РУДН)
E-mail: yaoyijie824@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями нравственного и эстетического компонентов слушателей музыкальной культуры в периоде вузовской подготовки. Определено понятие «культурные ценности» и «нравственные ценности». Автор статьи рассматривает причины необходимости формирования нравственных и эстетических компонентов у обучающихся в вузе. Рассмотрены общие направления музыкальной культуры. Подчеркивается важность ответственности, как одной из главных культурных ценностей. Она предполагает осознанное и добровольное принятие на себя обязанностей и последующее выполнение их с учетом моральных, этических и социальных норм. В контексте образования вуза ответственность означает не только выполнение учебных заданий, но и готовность принимать решения, основанные на знаниях, этике и уважении к другим людям. Изучены методы и практики формирования ответственности обучающихся. Честность и искренность играют важную роль в формировании нравственного и эстетического компонентов студентов в вузе посредством музыкального обучения. Развитие этих качеств способствует созданию доброжелательной и поддерживающей атмосферы в учебной среде, а также способствует формированию этического поведения и развитию личностных качеств студентов. Уважение к культурному наследию в контексте формирования культурных и нравственных ценностей учащихся студентов в вузе посредством музыкального искусства играет ключевую роль в развитии чувства гордости за свою национальную культуру, толерантности к различиям, расширении кругозора и формировании глобального мышления. Разработана авторская методика по формированию нравственных и эстетических компонентов слушателей музыкальной культуры в период вузовской подготовки.

Ключевые слова: особенности; нравственные компоненты; эстетические компоненты; слушатели; музыкальная культура; студенты; вузовская подготовка; период.

Цель: цель исследования – изучить особенности нравственного и эстетического компонентов слушателей музыкальной культуры в периоде вузовской подготовки, выявить основные особенности и черты.

Методы: основные методы исследования: метод анализа, сравнения, логического рассуждения и другие.

Результаты: изучены особенности нравственного и эстетического компонентов слушателей музыкальной культуры в период вузовской подготовки. Выявлены основные особенности и черты.

Введение

В современном обществе в условиях глобализации и развития происходят быстрые и глубокие трансформации. Они касаются многих сфер жизни человека и общества в целом. Музыкальное образование не является исключением. Одной из главных задач вуза является не только предоставление обширных знаний и навыков, но и воспитание студентов, помогающее им сформировать культурные и нравственные ценности.

Культурные ценности – это важные принципы и представления, которые представляют собой основу культуры, народа или группы людей. Нравственные ценности, в свою очередь, представляют набор норм и принципов, которые регулируют поведение людей и определяют, что является морально правильным или неправильным. Формирование культурных и нравственных ценностей учащихся студентов в вузе является актуальной задачей по нескольким причинам [8, с. 291].

Во-первых, музыкальное образование в вузе – это не только процесс передачи знаний, но и формирование гражданской и демократической позиции студента. Вуз несет ответственность за создание условий, способствующих развитию личности во всех сферах жизни, включая культуру и нравственность.

Во-вторых, современное общество сталкивается с рядом вызовов, связанных с утратой культурных и нравственных ценностей. Глобализация, развитие интернета и социальных сетей привели к появлению новых ценностей и мировоззрений, которые могут противоречить традиционным представлениям. Вуз должен стать своеобразной опорой для студентов в этом сложном процессе, помогая им разобраться в многообразии ценностей и найти свой путь в этом мире. Музыкальная культура является базовой основой для формирования определенного образа мышления учащихся

ся, правил и норм поведения в обществе, а также нравственных и эстетических компонентов.

В-третьих, формирование культурных и нравственных ценностей студентов вуза посредством музыкальной культуры необходимо для их будущей профессиональной деятельности. Врачи, учителя, социальные работники и другие специалисты должны быть не только профессионально грамотными, но и этически ответственными. Только сформировав культурные и нравственные ценности в вузе, студенты смогут быть руководствуемыми этими принципами в своей будущей работе и приносить пользу обществу.

Следовательно, создание культурных и нравственных ценностей учащихся студентов в вузе посредством музыкальной культуры имеет чрезвычайную актуальность и важность. Оно направлено на формирование у студентов понимания и осознания роли этих ценностей в их жизни и профессиональной деятельности. Вуз отвечает за важную задачу не только образования, но и воспитания студентов.

Литературный обзор

Вопросы, касающиеся особенностей нравственного и эстетического компонентов слушателей музыкальной культуры в периоде вузовской подготовки, рассматривали многие ученые, такие как М.В. Гутовец, В.В. Покатыло, В.А. Протопопова и другие. Считаем необходимым продолжить исследование в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты

В современном мире жизнь ставит новые цели и задачи в области музыкальной культуры, воспитания и образования студентов в периоде вузовской подготовки. Это обусловлено широкими потребностями самого общества в грамотных, образованных людях, обладающих духовно-нравственным потенциалом и развитием. Важной целью обучения является формирование нравственных и эстетических компонентов слушателей музыкальной культуры в вузе.

Музыка способна разбудить в человеке «дремлющие» чувства, вызвать определенные эмоции и состояние, усилить внимание к различным событиям. Посредством этого человек становится более отзывчивым, сострадательным, понимающим, добрым и т.д. Музыка помогает раскрыть внутреннее содержание человека, его сущность [5, с. 1040].

Основной задачей педагога в вузе является помощь в формировании нравственных и эстетических компонентов учащихся. Достичь этого можно посредством эффективных методик обучения, инновационных инструментов и подходов к профессиональной деятельности. При этом важно учитывать индивидуальность подхода к каждому студенту. Необходимо помнить, что все обучающиеся различаются по уровню своего развития, воспри-

ятия информации и ее пониманию. Так, одни студенты являются легко обучаемыми, а другие наоборот.

Важно отметить, что нравственные компоненты музыкальной культуры являются частью культурных компонентов и представляют собой этические идеалы человека, его принципы жизни, личное понимание справедливости, добра и зла. К нравственным компонентам относятся различные качества поведения, которые считаются важными и одобряемыми в обществе: честность, верность, любовь к близким, заботливость, трудолюбие, хотя они могут варьироваться от человека к человеку.

Формирование культурных и нравственных компонентов у студентов в вузе является важной задачей образовательной системы. Эти компоненты включают в себя набор принципов, норм и идеалов, которые помогают студентам развивать свою личность, принимать ответственные решения и вести себя в соответствии с этическими принципами.

Общие направления музыкальной культуры включают в себя:

- 1) посредством музыки формируется уважение к культурному наследию: студенты должны ценить и сохранять культурные традиции, историю и искусство своего народа и других народов;
- 2) формирование посредством музыки чувства патриотизма и гражданственности: студенты должны быть гордыми за свою страну, уважать ее законы и активно участвовать в общественной жизни.

Нравственные компоненты музыкальной культуры включают в себя:

- 1) честность и искренность: студенты должны быть честными и искренними в своих поступках и словах, соблюдать этические нормы и принципы;
- 2) справедливость и равноправие: студенты должны относиться к другим справедливо, уважать и признавать их права, независимо от их пола, расы, религии или социального статуса;
- 3) ответственность: студенты должны осознавать свою ответственность за свои поступки и решения, а также за последствия своих действий.
- 4) эмпатия и сострадание: студенты должны уметь поставить себя на место других людей, проявлять понимание и сострадание к их проблемам и нуждам.

Вузы должны способствовать формированию нравственных и эстетических компонентов музыкальной культуры у студентов путем включения соответствующих предметов, курсов и мероприятий в учебный план, организации дополнительной работы, проведения дискуссий и тренингов по этике и морали, а также создания поддерживающей и воспитывающей атмосферы в учебном заведении.

Особо подчеркнем такую важную, на наш взгляд, ценность, как ответственность. Ответственность играет важную роль в формировании

культурных и нравственных ценностей учащихся студентов в вузе посредством музыкальной культуры [2, с. 6].

Ответственность студентов в контексте формирования культурных и нравственных компонентов посредством музыки может проявляться в нескольких аспектах:

1. Учебная ответственность: студенты должны брать на себя ответственность за свое обучение, включая выполнение учебных заданий по музыке, подготовку к занятиям, самостоятельное изучение материала. Они также должны стремиться к достижению высоких результатов в учебе, что в свою очередь способствует развитию их личности и формированию культурных ценностей.

2. Социальная ответственность: студенты должны осознавать свою роль в обществе и быть ответственными гражданами. Это может включать участие в общественной жизни, помощь нуждающимся, уважительное отношение к окружающим, соблюдение правил поведения и этических норм.

3. Этическая ответственность: студенты должны осознавать свою ответственность за свои поступки и решения, основанные на этических принципах. Они должны быть готовы принимать моральные решения, даже если это требует от них столкновения с трудностями или противоречиями [4, с. 203].

Для формирования ответственности у студентов вуза посредством музыкальной культуры могут использоваться различные методы и практики:

1) организация учебного процесса таким образом, чтобы студенты имели возможность самостоятельно планировать свое время и выполнять учебные задания (должно также отводиться время на самостоятельное обучение музыкальному творчеству, например, для сочинения музыкальных произведений);

2) проведение тренингов и семинаров по развитию лидерских качеств, моральной силы и принятия ответственности за свои поступки с использованием соответствующей музыкальной тематики произведений;

3) включение в учебные программы кейс-методов (игровых музыкальных методов), где студентам предлагается решать реальные ситуации, требующие принятия ответственных решений;

4) организация дискуссий, форумов, групповых проектов по музыкальной культуре, где студенты могут обсуждать этические дилеммы и принимать ответственность за свои точки зрения [3, с. 40].

Важно также создавать атмосферу поддержки и поощрения ответственного поведения обучающихся. Преподаватели и администрация университета могут выступать в роли образцов ответственного поведения и поддерживать студентов в развитии этого качества. Также можно проводить открытые музыкальные мероприятия, направленные на поощрение ответственности и достижений студентов.

Таким образом, ответственность играет важную роль в формировании нравственных и эсте-

тических компонентов учащихся студентов в вузе. Развитие этого качества также способствует формированию самостоятельности, этического поведения и уважения к другим людям, что является основой для развития личности и успешной социальной адаптации.

Другим не менее важным компонентом нравственного и эстетического воспитания является честность и искренность. Эти качества являются основой для развития доверия, уважения и этического поведения, которые необходимы как в учебной среде, так и в обществе в целом [7, с. 1066].

Честность предполагает честное отношение к себе и другим, а также стремление к справедливости и правде. В контексте образования вуза честность означает честное выполнение учебных обязанностей по музыкальной программе вуза, отказ от обмана и плагиата, а также готовность признавать свои ошибки и недостатки. Студенты должны понимать, что честность в учебе является основой для развития своих профессиональных навыков и характера.

Искренность также играет важную роль в формировании нравственных и эстетических компонентов студентов посредством музыкальной культуры. Она предполагает открытость, искренность в общении, а также готовность быть верным себе и своим убеждениям. Искренность в общении способствует развитию доверия и понимания между студентами, преподавателями и другими участниками учебного процесса.

Формирование честности и искренности у студентов может осуществляться через различные методы и практики музыкальной деятельности. Например, в рамках учебных курсов можно проводить дискуссии на определенные музыкальные и тематические направления, кейс-методы, проектные работы, которые требуют от студентов честного и открытого обмена мнениями, аргументации своих позиций и признания своих ошибок. Также можно организовывать тренинги по развитию коммуникативных навыков музыкального искусства, эмпатии, а также проводить практику межличностного конструктивного общения.

Важно также создавать атмосферу доверия и поддержки, где студенты могут чувствовать себя комфортно выражать свои мысли и чувства. Это может быть достигнуто через организацию открытых диалогов, форумов, групповых занятий, где каждый студент имеет возможность высказаться без страха быть осужденным или недопонятым.

Музыка и музыкальное искусство способствует также формированию уважения к культурному наследию.

Уважение к культурному наследию играет важную роль в создании нравственного и этического компонентов учащихся студентов в вузе. Культурное наследие представляет собой накопленный опыт и традиции, которые передаются из поколения в поколение и определяют уникальность каждой нации. С помощью музыки представляется возможным проследить данное культурное разви-

тие, выявить его основные черты и особенности [6, с. 246]. Уважение к культурному наследию означает признание его ценности, сохранение и передачу будущим поколениям.

В контексте музыкального образования вуза уважение к культурному наследию проявляется через изучение и понимание музыки посредством ее проникновения в историю, традиции, обычаи своей страны. Это помогает студентам узнать о своих корнях, понять свое место в мире и развивать чувство гордости за свою культурную историю [1, с. 158]. Изучение культурного наследия также способствует расширению кругозора студентов, позволяет им увидеть многообразие культур в мире и развивает толерантность к различиям.

Формирование уважения к культурному наследию может осуществляться через различные образовательные программы, мероприятия и дискуссии. Например, в рамках учебных курсов студенты могут изучать историю своей страны, музыкальные произведения, фольклор, религию и обычаи. Также можно организовывать выездные экскурсии в музеи, архитектурные памятники, места, связанные с историей и культурой страны [9, с. 380].

Особую роль играют мероприятия, посвященные праздникам, традициям и обычаям. Они позволяют студентам погрузиться в атмосферу своей культуры, участвовать в народных музыкальных гуляньях, обрядах, фестивалях, что способствует укреплению чувства принадлежности к своей стране и нации.

Кроме того, важно создавать возможности для студентов изучать музыкальное культурное наследие других стран. Это поможет им лучше понять многообразие мировой музыкальной культуры. Взаимодействие с представителями других культур способствует формированию у студентов глобального мышления и открытости к многообразию мировой музыкальной культуры.

Обсуждение

Далее считаем необходимым рассмотреть методику формирования нравственных и эстетических компонентов у слушателей музыкальной культуры в периоде вузовской подготовки. Считаем, что современная молодежь сталкивается с множеством вызовов и проблем, которые могут повлиять на их ценностные ориентации. В этой связи важно формировать правильные ценности у студентов вузов посредством музыкальной культуры, чтобы они могли стать ответственными и успешными гражданами.

Образовательный метод формирования ценностей на основе формирования музыкальной культуры основан на предоставлении студентам знаний и информации, которые помогут им развиваться, как профессионалы и личности. Здесь можно рекомендовать подробное изучение музыкальной литературы, произведений музыкального искусства, изучение истории возникновения музыки и т.д.

Кроме того, в рамках образовательного метода формирования ценностей студенты должны изучать и другие предметы такие, как историю, философию, религию и другие дисциплины, которые помогают им понять, какие ценности были важны в разные эпохи и культуры.

Однако, образовательный метод формирования ценностей не ограничивается только изучением дисциплин. Важно также, чтобы преподаватели были примером для своих студентов. Они должны демонстрировать высокую мораль и этические принципы, а также сами придерживаться ценностей, которые они пытаются преподнести своим студентам. В целом, образовательный метод формирования ценностей посредством музыкальной культуры является важной частью образовательного процесса.

В рамках культурного метода формирования ценностей в музыкальном образовании, студенты изучают различные виды искусства, такие как музыку, живопись, скульптуру, театр и кино. Они также изучают историю и культуру разных народов, которые помогают им понять, какие ценности были важны в разные эпохи и культуры.

Одним из главных преимуществ культурного метода формирования ценностей является то, что он помогает студентам развивать свою эстетическую чувствительность и восприятие. Это позволяет им увидеть красоту в мире и научиться ценить ее.

Кроме того, культурный метод формирования ценностей помогает студентам развивать свои социальные навыки. Они учатся работать в команде, общаться с людьми из разных культур и национальностей, а также уважать мнения и убеждения других людей. Важным аспектом культурного метода формирования ценностей является также развитие творческого мышления у студентов. Они учатся видеть мир по-новому и находить нестандартные решения проблем.

Преподаватели, которые используют культурный метод формирования ценностей посредством музыкального образования, должны быть экспертами в своей области и иметь глубокие знания в искусстве и культуре. Они также должны быть способными вдохновлять студентов и помогать им развиваться как личности.

В целом, культурный метод формирования ценностей является важной частью образовательного процесса. Он помогает студентам развивать эстетическую чувствительность, социальные навыки и творческое мышление. Поэтому преподаватели по культуре и искусству должны использовать этот метод в своей работе и уделять особое внимание формированию ценностей у своих студентов.

Социальный метод формирования ценностей у студентов вузов с помощью музыкального образования может быть эффективным, если он основан на следующих принципах:

1. Активное участие студентов в процессе формирования ценностей посредством музыки. Студенты должны быть активными участниками про-

цесса формирования своих ценностей. Они должны иметь участвовать в различных музыкальных мероприятиях, конкурсах, фестивалях, иметь возможность выражать свои мнения, задавать вопросы и участвовать в дискуссиях.

2. Ориентация на практические музыкальные навыки. Формирование нравственных и эстетических компонентов должно быть связано с практическими музыкальными навыками. Студенты должны иметь возможность применять свои ценности в реальной жизни и видеть, как они работают.

3. Сотрудничество с общественными организациями. Сотрудничество с общественными организациями может помочь студентам развивать музыкальную культуру. Организации могут предоставлять студентам возможность участвовать в открытых музыкальных проектах, которые помогут им развивать свои ценности.

4. Поддержка социальных и культурных программ. Социальные и культурные программы могут помочь студентам понимать различные культуры и традиции. Это может помочь им развивать уважение к различным ценностям и культурам.

5. Поддержка открытого общения и диалога. Открытое общение и диалог могут помочь студентам развивать свои ценности, основанные на уважении и толерантности.

Таким образом, социальный метод формирования нравственных и эстетических компонентов у студентов вузов может быть эффективным, если он основан на активном участии студентов, ориентации на практические музыкальные навыки, сотрудничестве с общественными организациями, поддержке социальных и культурных программ и открытом общении, и диалоге. Важно, чтобы вузы уделяли должное внимание этому процессу, так как формирование данных компонентов является важной составляющей музыкального образования и личностного развития студентов.

Заключение

Считаем также, что методика формирования нравственных и эстетических компонентов у студентов вузов посредством музыкального образования должна включать осознание изменчивости ценностей, критическое мышление, социальную ответственность и развитие духовных ценностей. Только такие студенты смогут сохранить свои ценности в условиях быстро меняющегося мира и стать успешными и гармоничными людьми.

В данной работе нами разработана авторская методика по формированию нравственных и эстетических компонентов слушателей музыкальной культуры в периоде вузовской подготовки. Данная методика включает в себя следующие основные направления деятельности:

1. Организация культурных мероприятий: проведение концертов, лекций по музыкальному искусству, дискуссий, творческих встреч с известными

личностями из мира музыки, культуры и искусства.

2. Включение в учебный процесс изучения других смежных дисциплин с музыкой таких, как история, культура различных народов, религия, искусство, литературы и философии.

3. Создание музыкальных клубов и кружков по интересам, связанным с культурой, музыкой и нравственностью, где студенты могут обсуждать основные музыкальные произведения, книги, искусство, а также обмениваться мнениями и опытом.

4. Проведение внеаудиторной работы посвященной формированию нравственных и эстетических компонентов музыкальной культуры, например, проекты под названием «Музыкальная инициатива».

5. Разработка специальных музыкальных курсов, включающих вопросы морали, эстетики и другие аспектам культуры и нравственности.

6. Проведение музыкальных мастер-классов и тренингов по развитию навыков коммуникации, эмпатии, толерантности и уважения к различиям.

7. Организация виртуальных музыкальных путешествий и экскурсий по местам культурного и исторического значения для расширения кругозора студентов.

Считаем, что для того, чтобы учебный процесс был эффективным необходимо применить комплексный подход, заключающийся в совместных усилиях со стороны педагогов вуза, обучающихся, а также государства.

Литература

1. Быкова О.В. Музыкально-эстетическое развитие подростка в современной детской школе искусств. Санкт-Петербург: Реноме. 2020. С. 158–159.
2. Гутовец М.В. Некоторые особенности современного музыкального образования // Молодой ученый. 2021. № 22.3 (102.3). С. 6–8.
3. Крылова Н.В. Культурология образования. М.: Народное образование. 2000. 272 с.
4. Мусагитова А.В. Духовно-нравственное воспитание музыкой // Теория и практика образования в современном мире. Санкт-Петербург: Реноме. 2012. С. 202–204.
5. Музалёв А.А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1040–1045.
6. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. С. 246–247.
7. Покатыло В. В. О необходимости нравственного воспитания молодежи // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 1066–1068.

8. Протопопова В.А. Функции музыкального искусства и их реализация в педагогической профилактике агрессивного поведения // Молодой ученый. 2019. № 2 (2). С. 291–294.
9. Тажетдинова С.М. Формирование музыкальной культуры студентов // Молодой ученый. 2018. № 47 (233). С. 380–382.

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF MORAL AND AESTHETIC COMPONENTS OF THE LISTENING MUSICAL CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS

Yao Yijie

Peoples' Friendship University of Russia

The article discusses issues related to the peculiarities of the moral and aesthetic components of listeners of musical culture in the period of university training. The concept of "cultural values" and "moral values" is defined. The author of the article examines the reasons for the need to form moral and aesthetic components in students at the university. The general directions of musical culture are considered. The importance of responsibility as one of the main cultural values is emphasized. It involves the conscious and voluntary assumption of responsibilities and their subsequent fulfillment, taking into account moral, ethical and social norms. In the context of university education, responsibility means not only completing academic assignments, but also the willingness to make decisions based on knowledge, ethics and respect for other people. The methods and practices of students' responsibility formation have been studied. Honesty and sincerity play an important role in shaping the moral and aesthetic components of students at the university through music education. The development of these qualities contributes to the creation of a friendly and supportive atmosphere in the learning environment, as well as contributes to the formation of ethical behavior

and the development of personal qualities of students. Respect for cultural heritage in the context of the formation of cultural and moral values of students at the university through musical art plays a key role in developing a sense of pride in their national culture, tolerance for differences, broadening horizons and shaping global thinking. The author's methodology for the formation of moral and aesthetic components of listeners of musical culture during university training has been developed.

Keywords: features; moral components; aesthetic components; listeners; musical culture; students; university training; period.

References

1. Bykova O.V. Musical and aesthetic development of a teenager in a modern children's art school. St. Petersburg: Renome. 2020. pp. 158–159.
2. Gutovets M.V. Some features of modern musical education // Young scientist. 2021. No. 22.3 (102.3). pp. 6–8.
3. Krylova N.V. Cultural studies of education. M.: Public education. 2000. 272 p.
4. Musagitova A.V. Spiritual and moral education by music // Theory and practice of education in the modern world. St. Petersburg: Renome. 2012. pp. 202–204.
5. Muzalev A.A. Professional culture and its role in the formation of professional qualities of a specialist in the conditions of a vocational school // Young scientist. 2014. No. 4 (63). pp. 1040–1045.
6. Mochalova Ya.V. The influence of education on the formation of personality // Actual problems of the development of science and modern education. Belgorod: Publishing house "Belgorod" NRU "BelGU", 2017. pp. 246–247.
7. Pokatylo V.V. On the need for moral education of youth // A young scientist. 2014. No. 4 (63). pp. 1066–1068.
8. Protopopova V.A. The functions of musical art and their implementation in the pedagogical prevention of aggressive behavior // Young scientist. 2019. No. 2 (2). pp. 291–294.
9. Tazhetdinova S.M. Formation of musical culture of students // Young scientist. 2018. No. 47 (233). pp. 380–382.

Негативные аспекты дистанционного обучения в вузе: пути решения проблемы

Аникин Игорь Юрьевич,

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский
индустриальный университет филиал г. Ноябрьск
E-mail: tvtianikin@mail.ru

В статье анализируются проблемные аспекты дистанционного обучения в вузе и предлагаются некоторые пути их решения. Отмечается, что далеко не каждая профессия и академическая дисциплина могут преподаваться в удаленном режиме. В качестве проблемы выделен вопрос о материально-техническом и финансовом обеспечении как самих вузов, так и обучающихся в них студентов. Рассмотрены психологические и социальные последствия дистанционного обучения, а также проблемы мотивации, самодисциплины и тайм-менеджмента. Для педагогических кадров актуальна проблема отсутствия обучающего цифрового контента. Обозначены риски для психологического и физического здоровья, продуцируемые дистанционным форматом обучения. Сделан вывод о том, что решением для многих вышеописанных проблем и барьеров может стать выбор в пользу смешанного формата обучения. Сочетание очной и дистанционной форм позволяет учесть интересы всех трех ключевых субъектов образовательного процесса – педагогов, студентов и образовательных учреждений.

Ключевые слова: дистанционное обучение, цифровизация, мотивация, высшее образование, социализация, самодисциплина

Образовательные системы в большинстве стран мира находятся на трансформационном этапе, обусловленном попытками перехода от традиционных моделей обучения к инновационным. Неотъемлемой частью образовательного процесса в вузах становятся компьютерные технологии. Популярность набирает дистанционная форма обучения. Переход на дистанционное обучение является необратимой тенденцией современной эпохи; по существующим данным, к 2025 г. объем мирового рынка онлайн-образования составит 350 млрд долларов [7, с. 200]. При этом существует множество нерешенных проблем удаленного обучения [12, с. 252]. В научной среде ведутся дискуссии о положительных и отрицательных аспектах дистанционного обучения, а также о качестве образования, полученного в онлайн-режиме. Переход на дистанционную форму обучения в вузах оказался гораздо более трудоемким, чем это казалось на первый взгляд; имеют место проблемы технического характера, трудности, обусловленные спецификой подачи материала, отсутствием понимания оптимальных методов обучения и способов контроля [12, с. 254].

Несмотря на то, что многие аспекты и проблемы дистанционного обучения остаются неразработанными, многие отечественные и зарубежные вузы активно переходят на удаленный формат оказания образовательных услуг. Широко применяются такие технологии, как видеоконференции, вебинары, электронная почта, мессенджеры и социальные сети. С целью максимального вовлечения студентов в процессы обучения педагоги при создании обучающего контента совмещают звуковую, видео- и графический форматы [9, с. 129]. Дальнейшие разработки перспектив и проблем удаленных форм обучения представляются нам весьма актуальными.

В данной связи следует более подробно рассмотреть некоторые основные трудности, возникающие в процессе дистанционного обучения в вузе, а также предложить пути их преодоления. Барьеры и проблемы, с которыми сталкиваются студенты, педагоги, методисты и руководители учебных учреждений в условиях дистанционного обучения, можно условно разделить на три группы: (1) трудности технического и материального характера; (2) личностные барьеры (мотивация, самоорганизация и проч.); (3) проблемы методического характера.

Прежде всего, следует отметить, что **далеко не каждая профессия и академическая дисциплина могут преподаваться в удаленном режиме**. Среди востребованных профессиональных сфер, позволяющих получить образование дистанционно при сохранении требуемого официальными стандартами качества, можно отметить менеджмент, экономику, юриспруденцию, маркетинг [9, с. 129].

Остро стоит вопрос о том, целесообразно ли в принципе переводить на удаленное обучение студентов, занимающихся в традиционно «аналоговых», нецифровых областях. Таковыми, в частности, являются специализации, связанные с искусством, музыкой, театром и другими творческими областями, которые априорно требуют присутствия студентов на практических занятиях и мастер-классах.

Сложности вызывает дистанционное обучение профессиям, связанным с развитием спортивных навыков, с физической активностью. В обучении тренеров, спортсменов, преподавателей физической культуры требуется физическое присутствие обучаемого и личный контакт с преподавателем [5]. То же касается студентов не-спортивных вузов, которые в рамках программы должны посещать занятия по физической культуре. Теория, которую можно усвоить дистанционно, составляет крайне малую часть в содержании подобных дисциплин, а практическую часть программы можно усвоить исключительно очно.

Определенно точно можно сказать, что в медицинских вузах дистанционный формат не может заменить очную форму обучения: профессия врача предусматривает личный контакт и выполнение практических манипуляций [13, с. 114]. Студенты медицинских вузов, кроме того, обязательно должны проходить клиническую практику, которую нельзя заменить дистанционными методами обучения. В таких областях знания, как химия, физика, биология, инженерные науки, существенную часть процесса обучения составляют лабораторные работы и практические занятия, которые также сложно преподавать удаленно. Тем не менее, врачебные специальности сопряжены с колоссальным объемом теоретических знаний, поэтому в этом контексте можно осуществить перевод части учебного процесса в дистанционный вид.

Следует отметить, что по мере развития технологий и методов дистанционного обучения даже в указанных выше областях можно внедрять онлайн-обучение в виде виртуальных лабораторий и симуляций, что отчасти может снять ограничения в дистанционном преподавании практических аспектов вышеописанных дисциплин. Однако внедрение высокореалистичных компьютерных симуляций будет в большинстве случаев сопряжено с проблемами финансового и материально-технического характера.

Переход на дистанционное обучение, таким образом, актуализирует **вопрос о материально-техническом и финансовом обеспечении как**

самих вузов, так и обучающихся в них студентов. С одной стороны, актуализация дидактической парадигмы дистанционного обучения позволяет высшим учебным учреждениям существенно экономить на оборудовании учебных аудиторий, на обеспечении студентов общежитиями, на коммунальных услугах и электричестве, на обслуживающем персонале [11, с. 613]. С другой стороны, вузам, функционирующим в цифровую эпоху, приходится нести существенные затраты на разработку собственных образовательных платформ, приложений, цифрового обучающего контента, на найм системных администраторов и разработчиков, на переподготовку педагогов с целью формирования у них цифровых компетенций.

Универсального пути решения этой проблемы нет – вузам в любом случае придется нести все вышеперечисленные расходы. Данный риск отчасти нейтрализуется тем, что многие из подобных расходов носят единовременный характер; кроме того, сегодня на рынке имеется множество поставщиков компьютерной техники, аппаратного и программного обеспечения, что приводит к удешевлению их продуктов и услуг. Покупка компьютеров в вуз уже не становится ощутимым препятствием на пути к цифровизации, как это было 10–15 лет назад. Существенным преимуществом дистанционного обучения для студентов является экономия на аренде жилья и на транспортных расходах (даже при учете необходимости покупки компьютера, смартфона и платы за сетевое подключение) [8, с. 56].

Таким образом, подводя промежуточный итог вышесказанному, можно отметить, что трудности, связанные с финансовым и материально-техническим обеспечением процесса дистанционного обучения, имеют однократный характер, тогда как в долгосрочной перспективе дистанционный режим обучения приводит, напротив, к ощутимой экономии средств.

Гораздо более сложными для изучения и нейтрализации нам представляются **психологические и социальные последствия дистанционного обучения**. С одной стороны, дистанционное обучение позволяет студентам оставаться в условиях привычного окружения, в родном городе, не разрывать социальные связи с членами семьи и знакомыми, но с другой – часть студентов поступают в вузы именно по причине возможности «переехать в другой город, хоть и на время, также познакомиться с новыми интересными людьми и путешествовать» [11, с. 614]. В данном контексте существенную роль играют индивидуальные мотивы поступления в высшее учебное заведение, а также особенности психической структуры и темперамента студента.

Вне зависимости от этих факторов, неоспоримым остается то, что студент, проходящий курс обучения на дому, лишается широкого круга общения и возможности построения новых социальных связей, важных в период студенчества [8, с. 57]. Встречи с одногруппниками и педагогами

в дистанционном формате ограничиваются окном видеотрансляции в браузере, и качество подобного социального взаимодействия будет в любом случае ниже, чем в ситуации стандартного посещения занятий.

Социализация в молодом возрасте является критически важной для личности; в студенчестве формируются первые «взрослые» социальные паттерны, которые впоследствии воспроизводятся в профессиональной и личной жизни взрослого человека. Вуз, таким образом, перестает выполнять функцию социализации, и ответственность за взаимодействие со средой начинает нести сам студент. В подобном контексте решением проблемы может быть только самостоятельная инициатива обучающегося по внедрению внеучебных социальных практик – встреч, занятий по интересам, знакомств. И здесь мы снова возвращаемся к вопросу об интроверсии и экстраверсии молодых людей – замкнутым людям достаточно сложно самостоятельно предпринимать шаги по социализации и «выходить на контакт», тогда как при очном обучении социальная среда будет априорно присутствовать в жизни студента.

Вышеописанное тесно связано с **проблемами мотивации, самодисциплины и тайм-менеджмента**. Как показывают данные множества социологических опросов, проведенных во время и после пандемийных локдаунов, отсутствие рабочей атмосферы в аудитории «очень сильно расслабляет и не дает никакой мотивации, чтобы учиться и узнавать что-то новое» [7, с. 221]. Кроме того, мотивация может снизиться по причине отсутствия конкурентной среды – «когда студенты видят усилия друг друга и хотят предстать перед преподавателем в лучшем виде» [7, с. 221].

Преподаватели все чаще отмечают, что присутствие студентов на онлайн-занятиях далеко не всегда означает их внимание, концентрацию, готовность к учебе: статус «подключился к беседе» еще не значит, что студент слушает педагога, готов выполнить или выполняет задание [4, с. 113]. Формально студенты, которые не усвоили материал, могут изучить его после трансляции, но де факто такие ситуации возникают крайне редко. Дистанционный формат, таким образом, сосредоточен на посещаемости, а не на качестве знаний. Упор на посещаемость есть и в традиционном классе, но там преподаватель может лично проконтролировать, кто из студентов присутствует на паре лишь номинально, привлечь его внимание и, при необходимости, скорректировать образовательную траекторию.

Отчасти эта проблема решается современными системами прокторинга, которые не позволяют студентам списывать, читать подсказки, узнавать ответы у одногруппников. За пределами контрольных заданий и тестов проблема снижения мотивации и тяги к учебе остается, как и прежде, нерешенной.

В дистанционном режиме упор делается на самостоятельную работу, но для ее выполнения тре-

буется самодисциплина, самоконтроль, усидчивость и мотивация. Тогда как одни студенты любят проявлять активность, осознают важность получаемых знаний и обучаются благодаря внутреннему посылу и наличию мотивации вне зависимости от режима – удаленного или очного, для других мониторинг и присутствие преподавателя выступает ключевым видом мотивационного воздействия. Отчасти эту проблему решает модульная технология обучения – она, с одной стороны, основана на самостоятельном обучении, а с другой – требует постоянного прохождения контрольных срезов после каждого модуля и подразумевает некоторый тайминг в выполнении заданий [3, с. 157].

Резкий переход на удаленную учебу в период пандемии 2019–2021 гг. обнаружил **методологическую проблему отсутствия обучающего цифрового контента**. Преподаватели довольно быстро пришли к осознанию того, что разработка цифрового материала отнюдь не ограничивается сканированием бумажных пособий или копированием текстов, находящихся в открытом доступе в Сети. Для удаленной работы требуются новые методы, технологии, приемы работы и материалы нового типа.

Барьером для многих преподавателей, таким образом, стала трудоемкость разработки дистанционного курса [6, с. 175]. Корнем проблемы выступает отсутствие у педагогов цифровых компетенций: многие вузовские преподаватели используют Интернет-ресурсы в тех же целях, что и любой другой представитель широкой общественности – для просмотра новостей, для мониторинга социальных сетей, для переписок и просмотра видеоконтента. Ответственность за разработку учебных материалов для дистанционного обучения, тем не менее, ложится на плечи преподавателей [1, с. 180]. Руководители вузов не организуют инструктажи по обучению работе в системах дистанционного обучения; не выработано и эффективных курсов повышения квалификации в рассматриваемой нами предметной области.

Наконец, отметим **риски для психологического и физического здоровья, продуцируемые дистанционным форматом обучения**. Студент, который занимается удаленно, может предпочесть вместо стационарного компьютера планшет или мобильный телефон. Это, в свою очередь, приводит «к желанию удобно разместиться в кресле или на диване, специально не оборудованном для занятий месте» [10, с. 138]. В таком случае студент не может поддерживать осанку, лишается возможности удобно располагаться при письме и чтении, не соблюдается требование об оптимальной высоте рабочей поверхности; нарушается, помимо прочего, режим освещения. Вызывает также опасение тенденция к увеличению «экранного времени» у студентов с ослабленным зрением. Безусловно, неправильно организованное учебное место наносит вред здоровью и приводит к патологическим изменениям органов зрения и других функцио-

нальных систем: уже к 3–4 курсу обучения у многих студентов обнаруживаются хронические заболевания и нежелательные симптомы.

Психологическое здоровье обучающихся также находится под угрозой. Помимо рисков недостаточной социализации и изолированности, описанных выше в статье, существуют и другие проблемы психологического характера. Как известно, дистанционное обучение в большинстве случаев предполагает внедрение интерактивных и игровых методов обучения. Геймификация – одна из ключевых черт дистанционного образования. При этом однозначно характеризовать ее как положительную нельзя: игровые элементы могут отвлекать студентов от основного учебного процесса. Если игровых элементов в обучающих заданиях слишком много, это может не только не улучшить, но и заметно ухудшить уровень успеваемости. Кроме того, применение таких игровых механик, как баллы, рейтинги и награды может сделать учебный процесс поверхностным, так как студенты будут уделять больше внимания наградам, чем, собственно, пониманию и усвоению материала.

Все чаще в научной литературе встречается мнение о том, что решением для многих (если не всех) вышеописанных проблем и барьеров может стать выбор в пользу **смешанного формата обучения** [6, с. 176]. И педагоги, и сами студенты, которые в начале пандемийного цикла были настроены исключительно оптимистично в отношении дистанционного обучения, сегодня все чаще склоняются в пользу гибридных форматов, сочетающих личное присутствие на занятиях и работу из дома [2 с. 496]. Сочетание очной и дистанционной форм позволяет учесть интересы всех трех ключевых субъектов образовательного процесса – педагогов, студентов и образовательных учреждений. Безусловно, смешанный режим способен в первую очередь решить проблему социализации, мотивации, самодисциплины. Отчасти такой формат нейтрализует риски избыточных расходов на обучение, а также проблему разработки обучающего контента (часть материалов будет сохраняться в прежнем виде).

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- 1) Переход на дистанционную форму обучения в вузах представляет собой комплексную и трудоемкую задачу. Барьеры и проблемы, с которыми сталкиваются студенты, педагоги, методисты и руководители вузов в условиях дистанционного обучения, можно условно разделить на три группы: (1) трудности технического и материального характера; (2) личностные барьеры; (3) проблемы методического характера.
- 2) Остро стоит вопрос о том, как обучать дистанционно студентов тех профессий и специализаций, где критически важны практические навыки, формируемые исключительно в аудиторном режиме (инженеры, медики, тренеры и проч.).
- 3) Сложности вызывает вопрос о материально-техническом и финансовом обеспечении вузов и самих обучающихся.

- 4) Не изучены полностью психологические и социальные последствия дистанционного обучения. Дистанционный формат обучения влечет за собой социальную изоляцию и препятствует социализации, важной для молодых людей.
- 5) Многие студенты, перешедшие на удаленную учебу, испытывают проблемы снижения мотивации, отсутствия самодисциплины и навыков тайм-менеджмента.
- 6) Педагоги сталкиваются с нехваткой цифровых компетенций и потребностью в самостоятельной разработке обучающего цифрового контента.
- 7) Существуют риски для психологического и физического здоровья, продуцируемые дистанционным форматом обучения, которые главным образом связаны с увеличением времени, проведенного за экраном устройства.
- 8) Преимущества очного и дистанционного режимов обучения можно совместить путем перехода на смешанный формат.

Литература

1. Бычкова, Е.С. Форсированный переход на дистанционное обучение: проблемы и пути решения / Е.С. Бычкова, И.В. Воронин // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2020. – № 3. – С. 172–184.
2. Ежова, Ю.М. Роль онлайн-обучения в подготовке будущих экономистов в современных условиях / Ю.М. Ежова, С.Б. Кузнецова, И.Э. Островская // Московский экономический журнал. – 2022. – № 2. – С. 492–499.
3. Калиниченко, Э.Б. Цифровые технологии дистанционного обучения в языковом образовании / Э.Б. Калиниченко, Э.Ю. Мизюрова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2021. – № 10 (200). – С. 153–158.
4. Коморникова, О.М. Проблемы развития дистанционного образования в России / О.М. Коморникова, Е.И. Попова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 111–114.
5. Кочетова, С.В. Эффективность использования системы дистанционного обучения студентов в вузе по дисциплине «Физическая культура» / С.В. Кочетова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 9–1. – С. 32–34.
6. Ломаева, М.В. Дистанционная форма в обучении студентов педагогического вуза: первый опыт / М.В. Ломаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–1. – С. 174–177/
7. Ляшенко, О.В. Проблемы дистанционного обучения в современной системе российского образования / О.В. Ляшенко, Н.Г. Соколов, Г.А. Яковлев, Н.В. Гуцина // Ученые записки университета Лесгафта. – 2021. – № 7 (197). – С. 198–203/
8. Маслова, М.А. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения

дистанционного обучения / М.А. Маслова, Т.В. Лагуткина // Научный результат. Информационные технологии. – 2020. – № 2. – С. 54–60.

9. Михайлова, Е.А. Опыт дистанционного обучения на кафедре микробиологии, вирусологии, иммунологии в медицинском университете / Е.А. Михайлова, Т.А. Фатеева, О.О. Жеребятыева, С.Б. Киргизова, И.Э. Ляшенко, М.В. Фомина, Е.В. Лискова, О.Я. Соколова // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2021. – № 2 (42). – С. 128–134/
10. Одинокова, Н.А. Использование дистанционных форм обучения с детьми, имеющими особые образовательные потребности: реалии сегодняшнего дня и перспективы / Н.А. Одинокова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1 (30). – С. 137–140.
11. Усманов, А.А. Положительные и отрицательные стороны дистанционного обучения / А.А. Усманов // Academic research in educational sciences. – 2022. – № TSTU Conference 1. – С. 614–616.
12. Черникова, Т.А. Дистанционное обучение в системе высшего образования: положительные и отрицательные аспекты / Т.А. Черникова, Л.Д. Шайдукова, А.Ю. Юричка // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 3. – С. 251–264/
13. Яковлева, Л.В. Об организации дистанционного обучения студентов-педиатров старших курсов башкирского государственного медицинского университета / Л.В. Яковлева, А.В. Бурангулова, А.И. Мулюкова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2021. – № 2 (92). – С. 134–143.

ADVERSE EFFECTS OF DISTANCE LEARNING AT UNIVERSITIES: WAYS TO SOLUTION THE PROBLEM

Anikin I. Yu.

Tyumen Industrial University

The article analyzes the problematic aspects of distance learning at a university and proposes some ways to solve them. It is noted that not every profession and academic discipline can be taught remotely. The problem highlighted is the issue of logistics and financial support for both the universities themselves and the students studying in them. The psychological and social consequences of distance learning, as well as problems of motivation, self-discipline and time management, are considered. For teaching staff, the problem of the lack of educational digital content is relevant. The risks to psychological and physical health produced by the distance learning format are identified. It is concluded that the solution to many of the

problems and barriers described above can be the choice in favor of a blended learning format. The combination of full-time and remote forms makes it possible to take into account the interests of all three key subjects of the educational process – teachers, students and educational institutions.

Keywords: distance learning, digitalization, motivation, higher education, socialization, self-discipline.

References

1. Bychkova, E.S. Forced transition to distance learning: problems and solutions / E.S. Bychkova, I.V. Voronin // Innovative aspects of the development of science and technology. – 2020. – No. 3. – pp. 172–184.
2. Ezhova, Yu.M. The role of online learning in the preparation of future economists in modern conditions / Yu.M. Ezhova, S.B. Kuznetsova, I.E. Ostrovskaya // Moscow Economic Journal. – 2022. – No. 2. – pp. 492–499.
3. Kalinichenko, E.B. Digital technologies of distance learning in language education / E.B. Kalinichenko, E. Yu. Mizyurova // Scientific notes of Lesgaft University. – 2021. – No. 10 (200). – pp. 153–158.
4. Komornikova, O.M. Problems of development of distance education in Russia / O.M. Komornikova, E.I. Popova // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University. – 2020. – No. 2 (46). – pp. 111–114.
5. Kochetova, S.V. Efficiency of using the system of distance learning for students at a university in the discipline “Physical Culture” / S.V. Kochetova // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2019. – No. 9–1. – pp. 32–34.
6. Lomaeva, M.V. Distance learning for students of a pedagogical university: first experience / M.V. Lomaeva // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 68–1. – pp. 174–177/
7. Lyashenko, O.V. Problems of distance learning in the modern system of Russian education / O.V. Lyashenko, N.G. Sokolov, G.A. Yakovlev, N.V. Gushchina // Scientific notes of the Lesgaft University. – 2021. – No. 7 (197). – pp. 198–203/
8. Maslova, M.A. Analysis and identification of positive and negative aspects of the implementation of distance learning / M.A. Maslova, T.V. Lagutkina // Scientific result. Information Technology. – 2020. – No. 2. – pp. 54–60.
9. Mikhailova, E.A. Experience of distance learning at the Department of Microbiology, Virology, Immunology at a Medical University / E.A. Mikhailova, T.A. Fateeva, O.O. Zherebyatyeva, S.B. Kirgizova, I.E. Lyashenko, M.V. Fomina, E.V. Liskova, O. Ya. Sokolova // Medical education and professional development. – 2021. – No. 2 (42). – pp. 128–134/
10. Odiokova, N.A. The use of distance learning with children with special educational needs: today’s realities and prospects / N.A. Odiokova // Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities studies. – 2021. – No. 1 (30). – pp. 137–140.
11. Usmanov, A.A. Positive and negative aspects of distance learning / A.A. Usmanov // Academic research in educational sciences. – 2022. – No. TSTU Conference 1. – pp. 614–616.
12. Chernikova, T.A. Distance learning in the higher education system: positive and negative aspects / T.A. Chernikova, L.D. Shaidukova, A. Yu. Yurichka // Social and humanitarian knowledge. – 2022. – No. 3. – pp. 251–264/
13. Yakovleva, L.V. On the organization of distance learning for senior year pediatric students at the Bashkir State Medical University / L.V. Yakovleva, A.V. Burangulova, A.I. Mulyukova // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2021. – No. 2 (92). – pp. 134–143.

Оценка эффективности комплекса упражнений при подготовке триатлонистов: обобщение результатов педагогического эксперимента

Антипина Юлия Валентиновна,

аспирант, ст. преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП)
E-mail: uliasha@list.ru

В связи с высокими физическими нагрузками и тренировочными объемами у триатлонистов отмечается высокий уровень травматизма подвздошно-берцового тракта и длительный период реабилитации. Научными исследованиями определено, что воспаление подвздошно-берцового тракта составляет порядка 15% от всех видов травм, и характеризуется острыми болями с внешней стороны колена в течении длительного срока. Статья посвящена исследованию предпосылок возникновения травмы и анализу эффективности разработанного комплекса физических нагрузок для триатлонистов, имеющих нарушения в работе подвздошно-большеберцового тракта с применением специальных силовых упражнений, направленных на реабилитацию и укрепление мышц, профилактику травм мышц абдукторов бедер. Оценка эффективности комплекса проводилась с использованием тестов Обера и Нобла, магнитной резонансной томографии и опроса участников педагогического эксперимента.

Ключевые слова: подвздошно-берцовый (илиотибиальный) тракт, травмы, мышцы, упражнения, триатлонисты.

Введение

Отличительной характеристикой триатлона является высокие физические нагрузки с большими тренировочными объемами по нескольким видам спорта одновременно. Согласно Федеральному стандарту спортивной подготовки для триатлетов на этапе спортивной специализации количество тренировочных часов составляет 16–18, на этапе совершенствования спортивного мастерства в среднем порядка 23–25 часов, на этапе высшего спортивного мастерства до 40 часов в неделю.

Получаемая нагрузка в большей степени направлена на мышцы ног, в связи с чем возникает высокий риск травм суставов, мышц и связок нижних конечностей. Одной из распространенных травм, составляющей порядка 15–18% от всех травм, является нарушения в работе илиотибиального тракта [4,5].

Расположение, сформированного широкой фасцией бедра на наружной поверхности на протяжении от гребня подвздошной кости к бугорку Жерди по поверхности большеберцовой кости, подвздошно-большеберцовый тракт (*tractus iliotibialis*) отвечает за отведение и сгибание бедра. Анатомическое соединение тракта наверху с сухожилиями большой ягодичной мышцы, а также напрягателем широкой фасции и с верхней частью голени обеспечивает стабилизацию и контроль не только бедра, но и коленного сустава. При возникновении травмы характерными чертами является боль в латеральной части колена при беге, велоезде. Научные исследования в области физиологии показали, что важным фактором в профилактике и лечении подвздошно-берцового тракта является физическая подготовленность мышц абдукторов бедра [3,5]. Согласно медицинским исследованиям разных лет Michael Fredericson и Irene Davis было выявлено, что увеличение аддукции бедра и внутренней ротации колена увеличивают нагрузку на подвздошно-большеберцовый тракт [2,4]. В результате многолетних изысканий в биомеханике мышц абдукторах бедра является одной из основных причин травм илиотибиального тракта. Ослабленные и некорректно работающие, в следствии избыточной нагрузки и микротравматизации, средняя и малая ягодичные мышцы, а также напрягатель широкой фасции бедра не осуществляют требуемые контроль отведения бедра и внутреннюю ротацию коленного сустава в полной мере, что приводит к высокой нестандартной нагрузке и компрессии подвздошно-большеберцового тракта.

Целью исследовательской работы являлось разработка тренировочного комплекса с применением специальных упражнений для триатлонистов в восстановительном мезоцикле, направленных на реабилитацию и укрепление мышц, с целью профилактики и реабилитации синдрома илиотибиального тракта.

Методика и организация исследований

В ходе исследовательской работы были использованы методы анализа современных научно-исследовательских работ по медицине и теории и методики спортивной подготовки, педагогических практик и опыта по физиотерапевтическому восстановлению, физической и функциональной диагностики, математической статистики. С целью определения эффективности разработанного комплекса на физическое состояние триатлетов нами был организован педагогический эксперимент. В качестве респондентов были отобраны атлеты с подтвержденным мрт исследованием наличия синдрома илиотибиального тракта не в острой стадии в количестве 16 человек. Продолжительность составила 8 недель (восстановительный мезоцикл с октября по декабрь).

Исследовательская работа проводилась в три этапа. На первом этапе была произведена первоначальная оценка физического состояния мышц нижних конечностей участников эксперимента, в которую входило дополнение к мрт исследованиям в виде опроса с использованием 10 бальной шкалы числовой оценки боли, тесты Обера и Нобла, ЭМГ мышц абдукторов бедра. По результатам были сформированы две группы схожие по показателям. Триатлонисты экспериментальной группы занимались по разработанному комплексу упражнений, атлеты контрольной группы тренировались согласно стандартным планам спортивной подготовки в восстановительный мезоцикл с учетом имеющейся травмы.

В задачи исследовательской работы входила разработка комплекса упражнений для укрепления отводящих мышц и стабилизаторов бедра, для восстановления полноценного функционирования по контролю и аддукции бедра, а также внутренней ротации колена. Средствами исследуемого комплекса стал набор следующих упражнений: боковая планка с подъемом сверху лежащий ноги, ягодичный мост с отведением ноги в сторону, становая тяга на одной ноге, боковые шаги в полуприседе, отведение колена в сторону с использованием резинового эспандера. Упражнения выполняются на 20–40 повторений в течении 4–6 подходов, интервалы отдыха составляют 30–45 секунд, по мере адаптации к нагрузке добавляются резиновые эспандеры для увеличения нагрузки на целевые мышцы. Дополнительно в комплекс включено использование миофасциального релиза и упражнений на эластичность мышц в заключительной части занятия для проработки абдукторов бедра, контролирующих натяжение илиоти-

биального тракта. Задачами разработанного комплекса являлось развитие силы отводящих мышц бедра для устранения дисфункции по стабилизации коленного сустава.

Занятия проводились 4 раза в неделю длительностью 45–70 минут в течении 8 недель восстановительного мезоцикла. Тренировочная нагрузка по составным видам триатлона была снижена по бегу и велоезде, нагрузки имели равномерный характер и низкую интенсивность.

На заключительном этапе педагогического эксперимента были произведены контрольные тесты и исследования с помощью магнитной томографии, ЭМГ.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный в ходе исследования анализ научных современных научно-исследовательских работ по медицине и теории и методики спортивной подготовки выявил критический недостаток материалов по направлению проведения тренировок с целью профилактики травм нижних конечностей, связанных с спортивными циклическими избыточными нагрузками. Иностранные физиотерапевты занимаются данными вопросами, но без учета специализации атлетов и специфики нагрузки. Российские исследования в большей степени затрагивают синдром большого вертела и вопросы, связанные с работой тазобедренного сустава [1]. Подбор респондентов выявил высокий процент атлетов, имеющих отклонения в функционировании мышц, отвечающих за стабильность коленного сустава, а также в принципе большое количество тренирующихся с отклонениями в здоровье нижних конечностей.

На заключительном этапе исследовательской работы был проведен опрос участников эксперимента с использованием 10 бальной числовой шкалы оценки боли, по результатам которого было выявлено снижение болевого синдрома у ЭГ на 84%, в КГ – на 37%. Исследования с помощью магнитной резонансной томографии показало снижение воспалительного процесса в обеих группах, но у триатлонистов ЭГ на 79% лучше, чем у КГ. ЭМГ мышц абдукторов выявило увеличение силы атлетов ЭГ. Показатели респондентов КГ не изменились. Полученные данные свидетельствуют об улучшении состояния подвздошно-берцового тракта, доказывая эффективность применения разработанного комплекса.

Выводы

Проведенное исследование выявило, во-первых, острую необходимость в проведении научно-исследовательских изысканий в области разработки тренировочных нагрузок для профилактики травматизма у тренирующихся. Во-вторых, анализ медицинских научных работ по теме исследования показал необходимость внедрения в процесс физической подготовки упражнений, не являющихся напрямую востребованными в виде спорта. В част-

ности, для профилактики и реабилитации при синдроме илюотибиального тракта требуется применения упражнений развивающих силу абдукторов бедра [2–6]. В связи с этим был разработан комплекс специальных силовых упражнений для применения в восстановительном мезоцикле годичной подготовки триатлонистов. По результатам применения разработанного комплекса были достигнуты улучшения в состоянии подвздошно-берцового тракта и болевом синдроме. Применение специальных упражнений показало эффективность в количественных и качественных показателях.

Литература

1. Рябинин, С.В. Болевой синдром большого вертела (обзор литературы) / С.В. Рябинин, В.Г. Самодай, М.Г. Полесский // Культура физическая и здоровье. – 2015. – № 1(52). – С. 91–95. – EDN TNZBFB.
2. Baker R.L., Fredericson M. Iliotibial Band Syndrome in Runners: Biomechanical Implications and Exercise Interventions / R.L. Baker, M. Fredericson // Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America. – 2016. – № 27(1) 2016. – С. 53–77
3. Ceyskens L., Vanelderden R., Barton C. Biomechanical Risk Factors Associated with Running-Related Injuries: A Systematic Review / L. Ceyskens, R. Vanelderden, C. Barton // Sports Medicine. – 2019. – № 49(7) – С. 1095–1115.
4. Davis John Injury Series: Biomechanical solutions for iliotibial band syndrome / Davis John // Runningwritings. – 2012. – URL: <https://runningwritings.com/2012/02/injury-series-biomechanical-solutions.html> (дата обращения 03.06.2023).
5. Godin JA., Chahla J., Vap AR., Geeslin AG. A comprehensive reanalysis of the distal iliotibial band: quantitative anatomy, radiographic markers, and biomechanical properties / JA. Godin, J. Chahla, AR. Vap, AG. Geeslin // The American Journal of Sports Medicine. – 2017. – № 45(11). – С. 595–603.
6. McCarthy C., Fleming N., Donne B. Barefoot Running and Hip Kinematics / C. McCarthy, N. Flem-

ing, B. Donne, B. Blanksby // Medicine & Science in Sports & Exercise. – 2015. – № 47(5). – С. 1009–1016.

ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF A SET OF EXERCISES IN TRAINING TRIATHLETES: GENERALIZATION OF THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Antipina Yu.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Due to high physical exertion and training volumes, triathletes have a high level of injuries of the iliac-tibial tract and a long period of rehabilitation. Scientific studies have determined that inflammation of the iliac-tibial tract accounts for about 15% of all types of injuries, and is characterized by acute pain from the outside of the knee for a long time. The article is devoted to the study of the prerequisites for the occurrence of injury and the analysis of the effectiveness of the developed complex of physical activities for triathletes with disorders of the ilio-tibial tract with the use of special strength exercises aimed at rehabilitation and strengthening of muscles, prevention of injuries to the muscles of the abductors of the hips. The effectiveness of the complex was evaluated using the Ober and Noble tests, magnetic resonance imaging and a survey of participants in the pedagogical experiment.

Keywords: iliotibial band, injuries, muscles, exercises, triathletes.

References

1. Ryabinin, S.V. Pain syndrome of the large spit (literature review) / S.V. Ryabinin, V.G. Samodai, M.G. Polesky // Physical culture and health. – 2015. – № 1(52). – Pp. 91–95. – EDN TNZBFB.
2. Baker R.L., Frederickson M. Iliomandibular joint syndrome in runners: biomechanical consequences and physical exercises / R.L. Baker, M. Frederickson // Clinics of physical medicine and rehabilitation of North America. – 2016. – № 27(1) 2016. – Pp.53–77
3. Seissens L., Vanelderden R., Barton S. Biomechanical risk factors associated with running-related injuries: a systematic review / L. Seissens, R. Vanelderden, S. Barton // Sports medicine. – 2019. – № 49(7) – Pp. 1095–1115.
4. Davis John injury series: Biomechanical solutions for iliomandibular ligament syndrome / Davis John // Runningwritings. – 2012. – URL: <https://runningwritings.com/2012/02/injury-series-biomechanical-solutions.html> (accessed 06/03/2023).
5. Godin J. A., Chakhla J., Wap AR., Gislin AG. Comprehensive reanalysis of the distal iliomandibular bone: quantitative anatomy, radiographic markers and biomechanical properties / J. Godin, J. Chakhla, Ar. Wap, A.G. Jeslin // American Journal of Sports Medicine. – 2017. – № 45(11). – Pp. 595–603.
6. McCarthy S., Fleming N., Donn B. Barefoot running and hip kinematics / S. McCarthy, N. Fleming, B. Donn, B. Blanksby // Medicine and science in sports and physical exercises. – 2015. – № 47(5). – Pp. 1009–1016.

К вопросу об аспектах преподавания английской грамматики в неязыковом университете

Архипов Александр Владимирович,

кандидат географических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (НИУ МГСУ)
E-mail: ArhipovAV@mgsu.ru

Дриженко Мария Александровна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (НИУ МГСУ)
E-mail: DrizhenkoMA@mgsu.ru

В неязыковом университете преподавание грамматики английского языка является одним из ключевых аспектов образования. Именно грамматические навыки позволяют студентам эффективно организовывать слова и сообщения в устной и письменной речи без ошибок. В данной статье обсуждаются основные задачи изучения грамматики, такие как умение свободно говорить без ошибок, понимание и общение с другими людьми, а также использование грамматических правил для построения различных грамматических конструкций. Авторы также подчеркивают важность различия между русскими и английскими грамматическими правилами и обращают внимание на важность структуры предложения и построения вопросительных предложений на английском языке. Они также обсуждают проблемы, связанные с английскими временами, особенно Present Perfect, и призывают преподавателей помочь студентам разобраться в этих сложных аспектах грамматики.

Ключевые слова: общение, творчество, структура предложения, языковые курсы, правила грамматики, субъект, предикат, определители существительных, вопросительные и утвердительные формы предложений.

Введение

Нет смысла изучать грамматику только ради изучения грамматики. Грамматика – это система, поддерживающая общение и помогающая обмениваться информацией с другими людьми, ясно выражать свои мысли и чувства и лучше понимать друг друга. «Чтобы быть эффективным участником учебного процесса, учащиеся должны изучать грамматику, так как грамматические навыки помогут им грамотно организовать слова и сообщения, придавая им осмысленную форму. Знание грамматики позволит учащимся лучше строить предложения в устной и письменной речи» [1].

Изучая иностранный язык, вы невольно можете задать себе вопрос: «Зачем мне учить грамматику?». Изучение иностранного языка не ограничивается только изучением его грамматики. «Грамматика понимается как система поддержки общения, и мы изучаем ее, чтобы общаться лучше. Грамматика объясняет, почему и как устроен язык. Мы учим ее, потому что просто не можем без нее обойтись» [2]. Если вы посмотрите на различные языковые онлайн курсы, вы можете встретить такие комментарии: «Не учите грамматику. Вы сможете свободно говорить по-английски, не изучая грамматику». Верно ли это? По мнению Скотта Торнбери, «грамматика – это своего рода машина для построения предложений. Из этого следует, что преподавание грамматики предлагает учащимся средства для потенциально безграничного лингвистического творчества» [3].

Основными задачами изучения грамматики являются: умение говорить по-английски без ошибок; понимать, о чем говорят люди, и быть понятым; использовать грамматические правила и правильно образовывать различные грамматические конструкции, знать разницу между отрицательными, вопросительными и утвердительными формами и т.д. Изучая английский язык, студент, прежде всего, должен знать разницу между русскими и английскими грамматическими правилами. В английском языке основной единицей является предложение. Предложение – это единица, состоящая из одного или нескольких слов, и достижение его грамматической полноты не зависит от величины контекста. Возьмем два примера: «Mike's skates» и «Mike skates». Первый пример «Mike's skates» представляет собой фразу, состоящую из двух существительных, и не будет воспринят носителем английского языка как предложение. Но на такой вопрос, как «Чьи это коньки?», говорящий может ответить «Mike's skates» (гово-

рящий использует только подлежащее, но не дает сказуемого). Второй пример состоит из существительного, за которым следует глагол. Это базовое английское предложение – когда существительное и глагол следуют друг за другом в последовательности прямого порядка слов, они становятся субъектом и предикатом – двумя структурами, на которых строятся все английские предложения.

Основная часть

Таббет Рассел считает, что «изучение грамматики развивает навыки и обогащает контент, который мы хотим дать студентам для изучения», и добавляет, что «существует значительная путаница в том, что такое грамматика и какие преимущества дает ее изучение» [4].

Грамматика изучает следующий материал: структуру предложения; систему времен английского языка; существительные и определители существительных; артикли; постановку вопросов; модальные глаголы и подобные им выражения; прямую и косвенную речь; словосочетания и связующие слова; инфинитив; причастие и герундий; сослагательное наклонение и др.

Однако есть некоторые грамматические явления, которые не подчиняются правилам, и в этом случае опыт – лучший учитель. Возьмем структуру английского предложения. Почти все предложения должны иметь субъект и предикат. Лишь в некоторых предложениях отсутствует подлежащее (например, «Stop talking! Watch out!»), но не бывает ни одного предложения без глагола, поэтому учитель должен помочь ученикам разобраться в смысловой структуре таких предложений.

Еще одна проблема – построение английского вопросительного предложения. Задавая вопрос по-русски, достаточно изменить только интонацию, чтобы получить его значение. А как быть с английским языком? Здесь уже нужно изменить порядок следования подлежащего и глагола. На данном этапе преподаватель должен быть готов объяснить, как используется вспомогательный глагол и какую функцию он выполняет. Обычный порядок слов в вопросительных предложениях таков: вопросительное слово + вспомогательный глагол + глагол + дополнение. Например: “*What do you know about the theory of relativity?*”

При этом, если вы задаете вопрос о человеке, «who» всегда употребляется в единственном числе, даже если контекст может явно указывать на то, что имеется в виду несколько человек.

Много проблем возникает, при обсуждении английских времен. Существует, например, четыре настоящих времени, а не одно, как в русском языке. Задача преподавателя – объяснить разницу между *Present Simple*, *Present Continuous*, *Present Perfect* и *Present Perfect Continuous*. «В некотором смысле название «настоящее» – не самое удачное слово для этого времени, потому что большинство его значений не связано с чем-то, что происходит сейчас» [5].

Давайте рассмотрим, как используется *Present Perfect Simple*. В любом учебнике по английской грамматике вы можете найти следующее объяснение: *Present Perfect* используется для того, чтобы говорить о законченных действиях или опыте, уже произошедших в нашей жизни до настоящего момента, или это может быть действие в прошлом, которое имеет результат в настоящем. Другими словами, настоящее совершенное время связывает настоящее и прошлое. Он показывает события, предшествующие настоящему: события в прошлом все еще связаны с настоящим, и они часто зависят от того, какое выражение времени используется. Обычно мы используем настоящее совершенное время с выражениями, относящимися к «любому времени до настоящего», например *already, recently, ever, never, just, before, yet*.

Рассмотрим несколько примеров. *He has never been to Canada. They have just married*. Довольно сложно объяснить студентам, почему это время считается настоящим совершенным, а не прошедшим простым. Поэтому учитель должен уметь показать обучающимся, как действие в настоящем совершенном времени отличается от действия, выраженного в прошедшем простом времени, и почему их часто путают. Давайте сравним два предложения:

1. **My friends have just left for London.** (это событие произошло в прошлом, но сейчас главное, что «моих друзей» здесь нет; т.е. нас интересуют результаты их отъезда, а не само событие).
2. **My friends left for London last Sunday.** (это событие происходило в каком-то месте в прошлом и не связано с ситуацией в настоящем).

Поскольку *Present Perfect* включает в себя и настоящий момент, его можно использовать с такими модификаторами наречий, как: *now, today, this week, yet, already, just*, и т.п. Однако это время никогда не употребляется со словами *yesterday, last week, some time ago, at that time* и т.д.

Далее, хотя предлоги *for* и *since* могут относиться ко времени события, между ними есть существенная разница. *For* всегда используется со значением, означающим «количество времени», в то время как *since* означает несколько иное – «момент времени».

1. **I've worked here for a year** – он работает здесь уже год (*for* используется для обозначения периода времени).
2. **I've worked here since last year** – он работает здесь с прошлого года (*since* используется для обозначения определенного времени).

Теперь, давайте сравним *Present Simple* и *Present Progressive*. *Present Simple* используется для обозначения фактов, которые всегда верны, или событий, которые часто повторяются или происходят регулярно:

When heated, the metal expands. It's cold in winter.

Present Progressive используется для обозначения действий, происходящих во время речи:

Mr. Smith is not working at the moment. He's on vacation now.

Проблема заключается в том, что все примеры выше переведены на русский язык настоящим временем (ведь в русском языке есть только одно настоящее время). Поэтому студенты в процессе обучения английскому языку должны научиться различать два действия: действие, которое происходит часто или время от времени, и действие, которое происходит в данный момент.

Present Progressive часто используется для выражения действия, которое ожидается или планируется для осуществления в будущем:

He is having a trip on Monday.

Есть некоторые глаголы, которые вообще не используются в *Present Progressive*. Эти глаголы (глаголами состояния) описывают состояние, а не действие, например, образ мыслей или чувств субъекта:

I prefer tea to coffee.

Хотя некоторые глаголы состояния могут использоваться в прогрессивной форме, в этом случае они приобретают уже с другое, более активное значение:

What do you think about the movie? (Каково ваше мнение о фильме?) *What are you thinking about?* (О чем вы задумались?).

Обсуждение и результаты

После того, когда студенты уже уверенно освоили некоторые грамматические моменты, им следует давать множество различных практических упражнений, развивающих не только навыки письма, но и разговорной речи. Выполняя упражнения, студенты начинают более уверенно себя чувствовать в разговорном английском языке. Дополнительные упражнения и контрольные материалы помогают студентам проверить себя и убедиться, что они поняли наиболее важные моменты английской грамматики. И чем больше времени студенты тратят на отработку грамматических правил, тем лучше – тем больше у них закрепляется грамматических навыков.

Общеизвестно, что подлежащим в английском предложении обычно является существительное или местоимение. Иногда подлежащее – это глагол или глагольная форма, функционирующая как существительное. Оно может состоять из «нефинитного» глагола (такого, который не может самостоятельно выступать в роли сказуемого в предложении):

1. **Speaking to you is extremely important for me.**

В данном предложении подлежащим является герундий (характерная *ing*-форма, используемая в качестве существительного).

2. **To speak to you is rather difficult.**

Во втором предложении используется инфинитив (*to* + основная форма глагола). Хотя нефинитные глаголы *speaking* и *to speak* выступают в роли существительных, в английском языке они сохраняют свой глагольный характер.

Таким образом, герундий, играющий роль существительного, может использоваться в каче-

стве объекта после предлогов. В английском языке имеется большое количество выражений, в составе которых последним элементом является предлог. Герундий обычно употребляется после таких выражений.

1. **His experience of sailing a boat might be useful.**

Его опыт управления лодкой может оказаться полезным.

2. **I don't approve of visiting him.**

Я не одобряю визит к нему.

3. **Iron is traditionally used for making ironwork.**

Железо традиционно используется для изготовления металлических конструкций.

Часто в сочетании глагол + герундий глагол и герундий относятся к разным субъекты, т.е. герундий имеет свой собственный субъект, и этот субъект обычно выражается притяжательным местоимением.

1. **I didn't know of her having completed the task.**

Я не знал, что она завершила выполнение задания

2. **He insisted on my taking part in the meeting.**

Он настоял на моем присутствии на встрече

Однако в английском языке также еще и существует тенденция использовать объектное местоимение или существительное перед герундием, из-за чего многие носители языка часто нарушают это правило. «Для большинства преподавателей английского языка приоритетом в преподавании грамматики является помощь учащимся в усвоении речевых конструкций, правил языка, преподаваемых таким образом, чтобы их можно было использовать для общения как в письменной, так и в устной форме». [7]

В ряде случаев студенты сталкиваются с глаголами, после которых инфинитив и герундий имеют разные значения. Давайте рассмотрим несколько примеров:

1. **He stopped calling. (He does not want to call us any longer).**

Он перестал звонить. (Он больше не хочет нам звонить).

2. **He stopped to call. (He stopped as he wants to call us).**

Он остановился, чтобы позвонить (т.к. хочет сделать это).

3. **He forgot to call us. (He neglected to call).**

Он забыл нам позвонить. (Он забыл, что это надо сделать).

4. **He forgot calling us. (He had called, but he doesn't remember that).**

Он забыл позвонить нам. (Он звонил, но не помнит этого).

Очень важно увидеть разницу не только в значении этих предложений, но и в их переводе. Преподаватель должен уделять особое внимание сопоставлению грамматических структур английского и русского языков и давать обучающимся больше практических упражнений по этому направлению

Заключение

Главная задача преподавателя – помочь студентам обобщить их языковые знания и дать им ответы на часто задаваемые во время практических занятий вопросы. В данной статье рассматриваются только некоторые, самые важные и интересные аспекты преподавания английской грамматики. Согласно З.С. Макажановой, такие грамматические аспекты, как времена, страдательный залог, структура английского предложения, неличные формы, вполне годятся для изучения и понимания студентами нелингвистических факультетов. «При углублении и систематизации знаний грамматического материала, необходимого для чтения и перевода научной литературы, основное внимание уделяется сложным конструкциям, характерным для стиля научной речи...» [7].

Литература

1. Кагри Тугрул Март «Преподавание грамматики в контексте: почему и как?» Теория и практика в языковых исследованиях, том 3, № 1, стр. 124, январь 2013. DOI:10.4304/tpls.3.124–129
2. Александр Л.Г. «Практика английской грамматики» Longman. Longman Group UK Limited 1999.
3. Торнбери, Скотт «Как преподавать грамматику.» Эссекс: Pearson Education Limited, 1999.
4. Таббет, Рассел «Почему стоит преподавать грамматику?» English Journal 73(8) 1984.
5. «Практическая грамматика английского языка» English Language Services, Inc. Collier Macmillan International, Inc. Нью-Йорк, 1978.
6. Зайниева Н.Б. «Различные подходы к преподаванию грамматики.» Молодой ученый № 3 (107) 29.01.2016.
7. Макажанова З.С. «Профессиональное использование английского языка в научной сфере.» 2019 1/10 cyberlinka.ru MPNTU 14.43.

ON THE ISSUE OF ASPECTS OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Arkhipov A.V., Drizhenko M.A.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

In a non-linguistic university, teaching English grammar is one of the key aspects of education. It is grammatical skills that allow students to effectively organize words and messages in speech and writing without errors. This article discusses the main tasks of learning grammar, such as the ability to speak fluently without errors, understanding and communicating with other people, and using grammatical rules to construct various grammatical structures. The authors also emphasize the importance of the difference between Russian and English grammatical rules and draw attention to the importance of sentence structure and the construction of interrogative sentences in English. They also discuss problems with English tenses, especially the Present Perfect, and encourage teachers to help students understand these difficult aspects of grammar.

Keywords: communication, creativity, sentence structure, language courses, grammar rules, subject, predicate, noun determiners, interrogative and affirmative forms of sentences.

References

1. Kagri Tugrul Mart "Teaching grammar in context: why and how?" Theory and Practice in Language Research, Vol. 3, No. 1, p. 124, January 2013. DOI:10.4304/tpls.3.124–129
2. Alexander L.G. "Practice of English Grammar" Longman. Longman Group UK Limited 1999.
3. Thornbury, Scott "How to Teach Grammar." Essex: Pearson Education Limited, 1999.
4. Tabbett, Russell "Why teach grammar?" English Journal 73(8) 1984.
5. "Practical English Grammar" English Language Services, Inc. Collier Macmillan International, Inc. New York, 1978.
6. Zainieva N.B. "Different approaches to teaching grammar." Young scientist No. 3 (107) 01/29/2016.
7. Makazhanova Z.S. "Professional use of English in the scientific field." 2019 1/10 cyberlinka.ru MPNTU 14.43.

Организационно-педагогические аспекты реализации иностранной образовательной миссии Минпросвещения России: на примере обучения студентов-африканцев русскому языку в Республике Кот-д'Ивуар

Гапонова Жанна Константиновна,

кандидат филологических наук, доцент, декан факультета русской филологии и культуры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: jangap1@mail.ru

Серогодская Анастасия Алексеевна,

ассистент кафедры русского языка Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»
E-mail: atlas_fill@mail.ru

Авторами статьи рассматриваются организационно-педагогические аспекты обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) на примере работы со студентами-африканцами в Республике Кот-д'Ивуар. Актуальность исследования связана с расширением международных, в том числе образовательных, контактов между Россией и странами Африки. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем описаны методические приемы работы со студентами-ивуарийцами, позволяющие учитывать особенности африканских студентов, сложившуюся в стране систему образования, поддерживать мотивацию обучающихся и способствовать интенсификации процесса обучения при реализации просветительской миссии в Центре открытого образования, функционирование которого инициировано Министерством просвещения Российской Федерации. В статье представлен опыт проведения культурно-образовательных мероприятий с использованием игровых технологий, направленных на знакомство студентов-ивуарийцев с русской культурой и русским языком. Представленные в статье материалы будут полезны преподавателям, которым предстоит работать в аутентичной среде в странах Африки, а также в качестве трансляции эффективных практик обучения в Центрах открытого образования разных педагогических вузов Российской Федерации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-африканцы, Кот-д'Ивуар, организация обучения.

Введение

Министерство просвещения Российской Федерации стремится к развитию сотрудничества с зарубежными странами в области образования. Активное взаимодействие с дружественными странами стало основанием для образовательной миссии, включающей в себя различные программы и проекты, направленные на продвижение русского языка. В соответствии с поставленными задачами по реализации просветительской и образовательной миссии в разных странах мира Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (ЯГПУ им. К.Д. Ушинского) открыл 9 октября 2023 года Центр открытого образования в республике Кот-д'Ивуар на базе трех университетов (Université méthodiste de Côte d'Ivoire, Université Félix Houphouët-Boigny, ETIC University).

Реализация иностранной просветительской миссии потребовала от университета тщательно продуманной организационно-педагогической модели выстраивания образовательных отношений с африканскими партнерами, связанной с решением взаимосвязанных методических, просветительских, психологических, педагогических и других задач. Во-первых, была создана эффективная структура управления образовательным процессом, которая обеспечила координацию деятельности всех участников обучения, разработку расписания и мероприятий, распределение обязанностей, контроль за выполнением поставленных задач и оценку результатов. Во-вторых, была создана педагогическая команда, действующая в соответствии с поставленной целью и образовательными задачами. Студенты-африканцы получили возможность пройти не только интенсивный курс по изучению русского языка, но и стать участниками просветительских и образовательных мероприятий, посвященных культуре и истории России. Также были отобраны учебные материалы и предложены методы и приемы, которые, по нашему мнению, достаточно эффективно работают в ивуарийской аудитории. Кроме того, мероприятия, связанные с обменом опытом между педагогами из России и Кот-д'Ивуара, позволили сопоставить системы образования, найти точки соприкосновения и различия в современной образовательной парадигме обеих стран, а также учесть национальные, страноведческие и лингвокультурные аспекты работы для дальнейшего планирования совместной образовательной деятельности.

Цель данного исследования – описать организационно-педагогические аспекты, позволившие реализовать просветительскую миссию, а также добиться интенсификации процесса обучения языку (2 месяца длилось пребывание преподавателей в Республике Кот-д’Ивуар). Достижение вышеуказанной цели потребовало решения следующих задач: описать особенности контингента обучающихся, выработать приемы и технологии, эффективные для аудитории ивуарийцев, разработать культурно-просветительские и образовательные мероприятия.

Материалом для исследования послужили собственные наблюдения во время аудиторной работы со студентами, а также «неосознанное внутреннее наблюдение» [2, с. 81], примененное с целью получения отзывов и комментариев обучающихся об организации учебных и воспитательно-просветительских мероприятий. Преподаватели фиксировали спонтанные, естественные, непринужденные эмоциональные реакции студентов-африканцев, их словесные замечания о конкретных заданиях, способах подачи материала, организации мероприятий.

Работа в Центре открытого образования в Кот-д’Ивуаре основывалась на принципах коммуникативно-деятельностного, лингвокультурологического и страноведческого подходов в обучении русскому языку как иностранному. Теоретическую базу исследования составили работы О.Н. Великановой, О.Д. Вишняковой, Н.Д. Гальсковой, Т.И. Капитоновой, Н.В. Кудасовой, В.Т. Маркова, А.Н. Щукина, выполненные в русле современной лингводидактики.

Обсуждение и результаты

Стратегия построения языкового курса по русскому языку в Африке должна основываться на подходах к обучению большой по численности аудитории обучающихся. В традиционном ивуарийском процессе обучения одновременно могут принимать участие от 70 до 1000 студентов, что делает проблематичной организацию языковых занятий (классические представления о численности аудитории для изучения иностранного языка связаны не более, чем с 15–20 учениками). Ильдико Чайбок-Тверефу, преподаватель русского языка в Гане, работая с большими группами, отмечает проблему выбора средств обучения, так как большинство учебников ориентировано на малое число обучающихся, а грамматика объясняется на изучаемом языке, что увеличивает время восприятия и усвоения материала [8].

С целью повышения эффективности интенсивного курса русского языка в республике Кот-д’Ивуар нами был выбран учебник «Начальный курс русского языка» (Э.Т. Азимов, М.Н. Вятютнев, Л.В. Фарисенкова, Маминги Р. Лузайа, издательство «Икар», 2017 г.), предназначенный для франкоговорящих обучающихся. Использование языка-посредника и учебные материалы, сопровождающиеся комментариями на родном для студентов

языке, позволяли в кратчайшие сроки объяснять особенности русской грамматики и фонетической системы русского языка в сопоставлении с французским, предотвращать ошибки, обусловленные интерференцией и создавать для студентов чувство комфортного обучения. Родной язык, используемый нами в процессе обучения, выступал «не только как средство управления образовательным процессом: для передачи обсуждения проблемных вопросов <...>, а в самом процессе, для лучшего понимания учебной ситуации, уточнения того или иного термина задания и инструкции», что способствовало адекватному пониманию учебного материала [4, с. 22]. Однако от занятия к занятию мы старались все меньше использовать французский язык. Так, уже на первых занятиях были введены основные команды на русском языке (*читайте, пишите, говорите, слушайте, отвечайте, делайте*), организующие действия студентов на занятиях, вопрос «Вы готовы?».

Педагогический аспект организации образовательного процесса в африканской аудитории (представителей Кот-д’Ивуара) определяет понимание психологических, социокультурных, национальных особенностей студентов, влияющих на процесс обучения. Исследование показало, что ивуарийцам требовалось объяснение возможностей для практического пользования русским языком в их дальнейшей жизни, что способствовало повышению их внутренней мотивации, а также результативности по итогам обучения [1].

Организация процесса обучения в Республике Кот-д’Ивуар, как и в других странах, должна обязательно предполагать учет национально-культурных особенностей (например, обычаи ивуарийцев ходить в определенные дни недели на службу в церковь могли стать причиной систематического пропуска занятий), следовательно, определять время занятий с учетом традиционных обычаев, ранжировать подачу материала в течение недели в зависимости от степени сложности (на случай, если студенту придется изучать тему самостоятельно).

Образовательный процесс традиционно представляет собой как аудиторную, так и внеаудиторную работу. Работая в многочисленной аудитории, мы отметили, что в один языковой класс могли входить обучающиеся разных возрастных групп и профилей обучения, что усложняло работу по сплочению коллектива и поручению отдельным студентам группы таких обязательств, которые в России выполняют старосты группы. Для установления контакта со студентами в каждом университете, для создания равных и общих условий доступа к образовательному контенту нами были созданы информационные чаты, в которых транслировались учебные материалы, домашние задания, викторины, опросы, видео- и фотоматериалы лингвострановедческого характера, а также новости, связанные с организацией занятий, конференций и образовательно-просветительских мероприятий. За правильные ответы в опросах и за гра-

мотно построенные высказывания в мессенджере студент мог получить поощрительный смайл от преподавателя: «получив смайл в ответ на свое высказывание, обучающийся подсознательно ассоциирует его с высокой оценкой его достижений, объявленной во всеуслышание, поскольку этот поощрительный жест доступен для просмотра всеми участниками полилога» [6].

Африканские студенты коммуникативно активны, любознательны, эмоциональны и артистичны, с удовольствием участвуют в диалогах, а также быстро осваивают новый материал, обладают высоким уровнем концентрации внимания, способны достаточно активно работать по 3 часа без перерывов, однако это требовало от преподавателей включения на занятиях игровых технологий, смены устной и письменной форм работы, разнообразия видов деятельности, организации культурно-просветительских и образовательных мероприятий, позволивших особо инициативным студентам проявить свои способности и реализовать потребности в быстром изучении языка.

Одна из главных задач образовательной миссии в африканских странах, наряду с повышением мотивации к изучению русского языка, – формирование позитивного отношения к России. Для реализации этих задач были разработаны и проведены образовательные, просветительские и методические мероприятия. При планировании образовательного мероприятия «Россия – щедрая душа», направленного на ознакомление с традиционными блюдами русской кухни, пословицами и поговорками про хлеб, с узорами национальных костюмов и мелодиями народных песен, были созданы языковые и коммуникативные ситуации, максимально приближенные к аутентичным в соответствии с уровнем владения русским языком, после изучения лексических тем «еда», «ресторан», а также творительного и винительного падежей, ряда глаголов. Мероприятие включало в себя интерактивное обучение – представляло ролевую образовательно-коммуникативную игру. Студентов «погрузили» в игровую среду: всех пригласили в русский ресторан, где встретили с хлебом и солью, а на стол положили меню с русской кухней, включающее в себя состав блюд и визуальные материалы, позволяющие представить угощение. Велась трансляция русских народных танцев и песен – создавалась праздничная атмосфера ресторана. У каждого студента была своя роль: необходимо было выразить свои гастрономические предпочтения, например, гость, который не ест мясо или яйца, не должен был заказывать угощение, содержащее указанные ингредиенты. Задача студентов состояла в правильном оформлении русской речи при заказе блюд друг для друга в соответствии с предпочтениями и ограниченным количеством денег. Стратегия распределения групп гостей по столикам и организации командной работы позволили провести мероприятие в разных университетах как для 20–30 участников, так и для 90–100 человек без потери эффективности. Кро-

ме того, мероприятие побудило студентов сравнить русскую и африканскую кухни, найти сходства и отличия, рассказать о них преподавателям.

Просветительское мероприятие «История, культура и традиции России и Африки», направленное на повышение культурной компетентности, на установление связей между странами, было организовано по модели известной интеллектуальной игры «Пентагон», в которой нужно угадывать то или иное слово, выражение по пяти подсказкам. В зависимости от того, с какой подсказки отгадана загадка, начисляется соответствующее количество баллов. Угадывание с первой подсказки приносит команде пять очков, со второй – четыре очка и так далее. Подсказки даются по степени сложности. Игровая презентация представляла собой пять тематических блоков (русские и африканские символы, города, сувениры, известные личности). В каждом блоке было загадано несколько русских и африканских реалий. Задача команд – отгадать символ / предмет / личность или город, написать ответ по-русски и сдать ведущему. Например, тематику «Русская кухня» раскрывали блины и пельмени. Приведем примеры подсказок: 1) *Это блюдо – символ солнца*; 2) *Это блюдо пекут и любят есть со сметаной и икрой*; 3) *Это традиционная русская еда на Масленице*; 4) *Это готовят на специальной сковороде – блиннице*; 5) *Представлено изображение блинов*. Таким образом, студенты не только демонстрировали свои знания, но и открывали для себя новые дефиниции, а знакомые им реалии представляли многоаспектно. При этом внедрение соревновательного компонента в игру способствовало сплочению групп и созданию личной заинтересованности студента в выполнении общей задачи.

В ходе реализации образовательной миссии в Республике Кот-д'Ивуар была организована работа с индивидуальными проектами, развивающими научно-исследовательский потенциал студентов, в частности завершающее образовательный процесс мероприятие предполагало участие обучающихся (русских и африканских студентов) в международном студенческом научно-методическом семинаре с подготовкой доклада на публицистическую / научную тему. Во время семинара русские и африканские студенты делились информацией, сопоставляя реалии двух стран: систему образования, систему оценок в школах и вузах, факультативные занятия и популярные в обеих странах профессии. Несколько тем было посвящено традициям и культуре обеих стран (национальные костюмы, музыка, кухня и праздники), например, «Традиционная одежда: символы и цвета в Кот-д'Ивуаре», «Национальная музыка на Берегу Слоновой Кости».

Следует отметить, что отдельного внимания заслуживают вопросы, связанные с подготовкой мероприятия. При организации подобного рода виртуальных мероприятий следует учитывать следующие факторы: у большинства африканских студентов нет дома ноутбука/компьютера, что исключает

возможность проведения конференции вне университета; студенты незнакомы с программами по созданию презентаций, а также эти программы могут отсутствовать в программном обеспечении компьютера; студенты незнакомы с платформами для проведения конференций. Таким образом, для успешной реализации мероприятия необходимо детально проработать и предусмотреть все вышеперечисленные моменты. Несмотря на трудности технического плана, студентам обеих стран понравилось участвовать в своеобразном «мосте дружбы», рассказывать о системах образования в своих странах, задавать вопросы (мероприятие вели франкоговорящие преподаватели, поэтому разрешалось формулировать вопросы на родном для ивуарийцев языке).

Важным организационно-педагогическим аспектом является мониторинг и оценка результатов. Для оценки успешности реализации иностранной образовательной миссии требовалось постоянно отслеживать прогресс студентов, проводить рефлексию, опросы, позволяющие выявлять предпочтения студентов, эффективность проводимой программы и мероприятий. Это позволяло своевременно корректировать стратегию работы и вносить необходимые изменения в образовательный процесс для достижения поставленных целей. В качестве мониторинга удовлетворенности образовательным процессом студентов мы проводили онлайн-опросы, позволяющие зафиксировать комментарии студентов-ивуарийцев об упражнениях, интересных моментах на занятиях, способах работы, которые находили положительный отклик у обучающихся.

Так, нами было выявлено, что большинству африканских студентов понравились музыкальные разминки и упражнения, связанные с ритмизацией учебного материала, в том числе грамматического. В ивуарийской аудитории успешно «работала» техника якорения грамматического и лексического материала, приемы мелодизации, связанные с пропеванием специально написанного преподавателем учебного текста. Особого внимания заслуживает игровая форма работы под названием «Грамматический баттл» – это состязание двух выступающих, включающее в себя ритмичное, рифмованное, грамматически и орфоэпически верное проговаривание спряжений глаголов под музыкальный бит. Подобного рода упражнения отражают один из законов психолингвистики: «в основе запоминания часто лежит членение и объединение материала посредством его ритмизации. Эмоционально окрашенный материал запоминается лучше» [5, с. 131]. Педагогическое наблюдение показало, что многократное, рифмованное повторение форм глаголов способствовало запоминанию их словоизменительной парадигмы.

Организация «музыкально-лексической зарядки» на начальных этапах некоторых занятий позволяла осуществить запоминание материала через ритмизированное исполнение текста и выполнение комплекса простых упражнений. Текст

зарядки составлялся преподавателем с учетом тех или иных грамматических и лексических тем, например, мы включали числительные, виды глаголов, категорию времени, винительный падеж и наречия. Подобные форматы работы направлены на произвольное запоминание материала: «произвольное запоминание может быть продуктивнее, чем произвольное: то, что испытуемые запоминали произвольно, в процессе активной мотивированной деятельности, целью которой, однако, не было запоминание, усвоилось прочнее, чем то, что они старались запомнить специально» [7, с. 25]. На следующих занятиях до введения нового материала музыкально-лексическую зарядку проводили уже сами студенты.

Согласно нашим наблюдениям, большая численность студентов-ивуарийцев в аудитории обусловила их привычки и навыки работать коллективно, сообща, поэтому положительную рефлексию вызвала у обучающихся работа в командах, в том числе при использовании преподавателем на занятии игровых технологий. «В <...> играх значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хоровые ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку, то есть игра помогает снять “психологические барьеры”» [3]. Так, студентам предлагалось выстраивать и проговаривать выгодные по расстоянию маршруты на специально составленных городских картах. На учебной карте города все линии дорог имели условную длину (500 метров, 1 километр и т.д.), что позволяло считать расстояние и планировать путь пошагово: например, студенту нужно добраться с улицы № 111 до университета на автобусе. Для решения поставленной задачи обучающийся на этапе подготовки высчитывал расстояние от точки своего местонахождения до автобусной остановки, затем, зная, что любой игровой маршрут автобуса составляет 2 километра, выбирал ближайшую к университету остановку. Используя глаголы *идти/ехать*, существительные в творительном падеже, предлоги и наречия со значением направления, студент старался грамматически верно сформулировать ответ и добраться до заданной точки более коротким путем.

Кроме того, ивуарийцам понравилась игра-бродилка, направленная на закрепление лексических тем «Профессии», «В городе». Обучающиеся (или команда) выбирали себе героя – жителя города (например, врача, юриста, повара), помещенного случайным образом в один из городских объектов (например, повар оказался в поликлинике). Затем участники игры по очереди перемещали персонажей по игровому полю, аргументируя причину нахождения персонажа в той или иной локации города и мотивируя его пребывание в той или иной локации. Например, студент (команда) переместил(а) повара в поликлинику, задача игрока(ов) – обосновать, какую пользу может принести герой в новой локации (например, *повар здесь нужен, потому что он готовит еду для пациентов*).

Игра, составленная в Jamboard, проецировалась на электронную доску, а перемещение игровых фигур осуществлялось преподавателем. Подобные мероприятия использовались и для организации внеаудиторной работы в Центре открытого образования в Республике Кот-д'Ивуар.

Оживленно и эмоционально проходила у студентов-ивуарийцев игра «верю/не верю (правда/ложь)», требующая верификации материала, поиска неверных утверждений). Упражнения на трансформацию грамматических форм (изменение слов по падежам и числам, спряжение глаголов) также показали свою эффективность при работе со студентами-ивуарийцами.

Заключение

Таким образом, грамотно продуманная организация образовательного и просветительского процесса в Республике Кот-д'Ивуар, связанная с реализацией иностранной образовательной миссии Министерства просвещения Российской Федерации, позволила достичь поставленных целей и задач. Интенсификацию процесса обучения и погружение студентов в русскую культуру удалось осуществить благодаря учету национальных особенностей африканской аудитории, контрастивному подходу, основанному на демонстрации сходств и отличий русской и африканской культур, включению приемов мелодизации и ритмизации учебного материала, игровых методов работы, сочетающихся с традиционными форматами проведения занятий по РКИ. К перспективным направлениям работы следует отнести разработку учебных материалов для студентов и преподавателей, специально подготовленных для франкоговорящих ивуарийцев, поиск новых форматов преподавания в большой по численности аудитории.

Литература

1. Гапонова Ж. К., Серогодская А.А. Обучение студентов-африканцев русскому языку как иностранному в Центре открытого образования в республике Кот-д'Ивуар // Педагогика и просвещение. 2023. № 4. С. 136–151. DOI: 10.7256/2454–0676.2023.4.69264 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69264 (дата обращения: 12.12.2023)
2. Коздра М. Каким должен быть учебник по русскому языку как иностранному для взрослых учащихся // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. С. 78–89. DOI: 10.22363/2618–8163–2019–17–178–89
3. Метс Н.А., Акишина А.А. Русский язык в часы досуга: учебное пособие [для иностранцев]. Москва: Русский язык, 1993. 102 с.
4. Петрова С. М., Слепцова А.И. Особенности обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 2 (18). С. 19–24.
5. Радченко Г.Л. Интенсивное обучение иностранным языкам // Вестник Новосибирского

государственного университета. Серия: Педагогика. 2010. Т. 11, № 1. С. 129–136.

6. Резникова А.В., Внуковская А.В. К вопросу о возможности использования мессенджера «WhatsApp» как дидактической платформы и средства психологической адаптации иностранных слушателей при обучении русскому языку как иностранному // Вестник УЮИ. 2019. № 4 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozmozhnosti-ispolzovaniya-messendzhera-whatsapp-kak-didakticheskoy-platforny-i-sredstva-psihologicheskoy-adaptatsii> (дата обращения: 12.12.2023).
7. Фетисова А.А. Методические возможности использования произвольного запоминания при обучении лексике // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 23–29.
8. Чайбок-Тверефу И. Преподавание русского языка в аудитории с огромной наполняемостью // Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания: материалы XXIII Международной научно-практической конференции, Будапешт, 25–26 мая 2018 года. Будапешт: Российский центр науки и культуры в Будапеште (Представительство Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) в Венгрии), 2018. С. 83–90.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF THE FOREIGN EDUCATIONAL MISSION OF THE RUSSIAN MINISTRY OF EDUCATION: USING THE EXAMPLE OF TEACHING RUSSIAN TO AFRICAN STUDENTS IN THE REPUBLIC OF COTE D'IVOIRE"

Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A.

Yaroslavl State Pedagogical University named after. K.D. Ushinsky

The authors of the article examine the organizational and pedagogical aspects of teaching Russian as a foreign language (hereinafter referred to as RFL) using the example of working with African students in the Republic of Côte d'Ivoire. The relevance of the study is related to the expansion of international, including educational, contacts between Russia and African countries. The scientific novelty of the study lies in the fact that it describes methodological techniques for working with Ivorian students, which make it possible to take into account the characteristics of African students, the prevailing education system in the country, support the motivation of students and contribute to the intensification of the learning process in the implementation of the educational mission in the Center for Open Education, the functioning of which initiated by the Ministry of Education of the Russian Federation. The article presents the experience of conducting cultural and educational events using gaming technologies aimed at introducing Ivorian students to Russian culture and the Russian language. The materials presented in the article will be useful to teachers who have to work in an authentic environment in African countries, as well as as a translation of effective teaching practices in the Open Education Centers of various pedagogical universities of the Russian Federation.

Key words: Russian as a foreign language, African students, Côte d'Ivoire, organization of training.

References

1. Gaponova Zh. K., Serogodskaya A.A. Teaching African students Russian as a foreign language at the Center for Open

- Education in the Republic of Côte d'Ivoire // Pedagogy and Education. 2023. No. 4. pp. 136–151. DOI: 10.7256/2454–0676.2023.4.69264 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=69264 (access date: 12/12/2023)
2. Kozdra M. What should a textbook on Russian as a foreign language be like for adult students // Russian Studies. 2019. T. 17. No. 1. P. 78–89. DOI: 10.22363/2618–8163–2019–17–178–89
 3. Mets N.A., Akishina A.A. Russian language during leisure hours: a textbook [for foreigners]. Moscow: Russian language, 1993. 102 pp.
 4. Petrova S. M., Sleptsova A.I. Features of teaching Russian as a foreign language in a Chinese audience // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2020. No. 2 (18). pp. 19–24.
 5. Radchenko G.L. Intensive teaching of foreign languages // Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Pedagogy. 2010. T. 11, No. 1. P. 129–136.
 6. Reznikova A.V., Vnukovskaya A.V. On the question of the possibility of using the WhatsApp messenger as a didactic platform and a means of psychological adaptation for foreign students when teaching Russian as a foreign language // Vestnik UYU. 2019. No. 4 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vozmozhnosti-ispolzovaniya-messendzhera-whatsapp-kak-didakticheskoy-platforny-i-sredstva-psihologicheskoy-adaptatsii> (date of access: 12.12.2023).
 7. Fetisova A.A. Methodological possibilities of using involuntary memorization when teaching vocabulary // Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and intercultural communication. 2009. No. 1. pp. 23–29.
 8. Chaybok-Tverefu I. Teaching the Russian language in a classroom with a huge number of people // Modern Russian language: functioning and problems of teaching: materials of the XXIII International Scientific and Practical Conference, Budapest, May 25–26, 2018. Budapest: Russian Center for Science and Culture in Budapest (Representative Office of the Federal Agency for the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad, and International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo) in Hungary), 2018, pp. 83–90.

Горелик Борис Давидович,

кандидат технических наук, преподаватель высшей категории, специалист системы образования 1-ой категории
E-mail: Gorelik3BD5@yandex.ru

Статья посвящена изучению проблем высшего профессионального образования в Российской Федерации. Автор обосновывается актуальность и значимость темы исследования через призму темы реструктуризации системы образования после распада СССР. В поиске направлений решения данных проблем рассмотрены основные генетические, физиологические, психологические параметры организма человека, определяющие прием и переработку внешней информации и формирование знаний и умений и рассчитанные на массового читателя. Автор исходит о положения о том, что для преобразования получаемых знаний в умения, необходимо задействование условно «кнопок» и «клавиш» организма, а именно: системы энергетического обеспечения организма, сердечно-сосудистой системы организма, а также работы центральной нервной системы и головного мозга. Отдельное внимание уделено аспектам памяти. Приведены примеры технологий быстрого формирования знаний. Представлены результаты исследовательской работы по дистанционному обучению.

Ключевые слова: технология обучения, профессиональное образование, центральная нервная система, энергетическое обеспечение организма, память, рефлекс, коллективный разум, коллективная эйфория, дистанционное обучение.

Введение

Эффективность технологий обучения определяется количеством конкретно затраченного времени на формирование в центральной нервной системе (ЦНС) условных рефлексов – знаний и умений, необходимых человеку для выживания во внешней среде. Задача обучения сводится к их формированию и размещению в долговременной памяти. Продолжительность обучения зависит с одной стороны от физиологических и психологических параметров организма каждого конкретного человека, а с другой стороны – от типа и сложности информации, которую необходимо разместить в долговременной памяти. Технологии обучения – это не просто механическое запоминание информации, а специальная целенаправленная система воздействия на ЦНС человека.

В настоящее время в России сложилась сложная ситуация с подготовкой квалифицированных кадров в системе государственного профессионального образования (далее – ГПО). Именно она определяет каких специалистов, какой квалификации и специализации и в каком количестве необходимо подготовить для обеспечения нормального функционирования всех государственных структур и сфер деятельности. Данная система предполагает наличие идеологических дисциплин, отражающих идеологию публичной власти. В настоящее время система ГПО не в состоянии обеспечить высококвалифицированными кадрами реальный сектор экономики страны. Современная отечественная система образования перестала выполнять свои функции – отслеживать появление новых технологий в экономической сфере и обеспечивать эти технологии кадрами нужной квалификации, в нужном количестве, в нужное время.

В государственных образовательных организациях (ОО) существует непреодолимый разрыв между формированием знаний и умений. Если со знаниями все обстоит благополучно, то с умениями дело обстоит плохо, так как ни одна ОО не может быть обеспечено материально достаточным количеством рабочих мест для наработки конкретных умений на конкретном рабочем месте. В СССР этот разрыв был ликвидирован на законодательном уровне специальными формами обучения [3]: (1) создание при головных отраслевых предприятиях отраслей вечерних форм обучения без отрыва от производства (СПО и ВПО), а также (2) очных и заочных форм обучения на филиалах факультетов государственных учебных учреждений; (3) принудительное дополнительное обучение выполнению конкретных работ на конкретных рабочих местах для выпускников государствен-

ных профессиональных учебных учреждений в течение трех лет по статусу **молодой специалист**. С развалом СССР эта система подготовки высококвалифицированных кадров для сферы материального производства бала ликвидирована. Соответственно встала проблема поиска альтернативы.

В то же время в сфере материального производства законодательно установлена четкая градация квалификации умений по сложности выполняемых работ в форме Тарифно-квалификационного справочника (ТКС) трудового законодательства Российской Федерации. Согласно его положениям и положениям трудового законодательства России на каждого работника оформляется **трудовая книжка**, в которую заносятся все этапы трудовой деятельности и в том числе квалификационный рост исполнителя, установленный квалификационной комиссией предприятий и утвержденный приказом директора предприятия. В соответствии с этим порядком выпускники учреждений ВПО с дипломами об их окончании зачисляются на работу на самые низкие квалификационные должности по ТКС. Такова цена диплома, который гарантирует знания, но не гарантирует умения. Таким образом произошло четкое разграничение знаний и умений:

1. Формированием знаний занимаются государственные учебные учреждения общего и профессионального образования. Уровень знаний и их специализация оформляется различного рода дипломами. Устанавливать уровень квалификации (умения выполнения конкретной работы на конкретном рабочем месте) учреждения образования не имеют законодательного права.
2. Формированием квалификаций (умений) на законодательном уровне занимаются предприятия сферы материального производства согласно трудовому законодательству Российской Федерации.

К сожалению некорректное формирование этих пунктов в образовательных стандартах вносит путаницу в эту проблему.

В связи с резким увеличением объемов познания увеличилось количество технологий в сфере экономики и сократились сроки их использования на производстве (амортизация технологий). За последние 100 лет амортизация технологий снизилась с 30–20 лет до 5 лет. В связи с быстрым появлением в сфере материального производства новых технологий и как следствие, новых профессий, требуется регулярная корректировка ТКС.

Сроки подготовки специалистов, действующие в 20–30 гг. XX в. и оформленные в виде утвержденных нормативных документов (образовательные стандарты, технологии обучения, структура ОО) остались неизменными и действуют в настоящее время. Стагнация системы образования началась в 60-е гг. XX в., когда сроки профессионального обучения сблизились со сроками амортизации технологий. В настоящее время, для того,

чтобы система образования работала нормально необходимо: (1) определить необходимый уровень квалификации выпускников профессиональных учебных учреждений, который резко изменился с внедрением механизации, автоматизации и компьютеризации производства; (2) разработать эффективные технологии обучения; (3) установить реальные сроки обучения; (4) реорганизовать структуру учебных учреждений. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо знать как внешняя информация в организме человека превращается в знания и умения, какие системы и органы человека при этом задействованы, на какие «кнопки» и «клавиши» организма надо нажимать, чтобы сделать этот процесс максимально эффективным. Этими «клавишами» и «кнопками» являются три системы органов человека:

1. Система энергетического обеспечения организма.
2. Сердечно-сосудистая система организма
3. Работа центральной нервной системы и головного мозга

Система энергетического обеспечения организма

Энергетические законы биосферы земли изучил и сформулировал биогеохимик и философ В.И. Вернадский. По нему источником жизни на земле является энергия солнца. Особо важным свойством биосферы Вернадский считал непрерывно идущий в ней кругооборот веществ и поток энергии, регулируемые деятельностью живых организмов. Миграция химических веществ и поток энергии в биосфере осуществляются с помощью совместно существующих организмов – автотрофов и гетеротрофов. Автотрофы (зеленые растения) создают в процессе фотосинтеза органические вещества из неорганических и осуществляют преобразование энергии солнечного света в химическую энергию, а гетеротрофы потребляют готовую энергию с пищей и разрушают органическое вещество до минеральных соединений. Этот процесс длится сотни миллионов лет, с тех пор как возникла жизнь. Огромную роль в этом играет солнечная энергия. Основой любой биологической жизни является энергия, необходимая для обеспечения работоспособности внутренних органов и систем организма, непрерывного обновления и роста биологических тканей. Человек в этом отношении исключением не является. В организме человека имеется собственная система энергообеспечения, топливом для которой являются сложные органические молекулы: белки, жиры, углеводы, которые поступают в организм с пищей и перевариваются пищеварительным трактом в указанные органические молекулы.

Суточный расход энергии человека

Для обеспечения человека пищей, соответствующей энергетическим и химическим процессам, протекающим в его организме, необходимо определить суточный расход энергии. Суточный расход энергии

у здорового человека складывается из: основного обмена, рабочей прибавки, т.е. энергозатрат, связанных с выполнением той или иной работы, специфического динамического действия пищи. Степень энергетических затрат при различной физической активности определяется коэффициентом физической активности – отношением общих энергозатрат организма на все виды деятельности в сутки к величине основного обмена. Для людей, выполняющих легкую работу сидя, требуется 2400–2600 ккал в сутки, работающих с мышечной нагрузкой необходимо 3400–3600 ккал в сутки.

Мышечная работа значительно увеличивает расход энергии, поэтому суточный расход энергии превышает величину основного обмена. Это увеличение энергетических затрат составляет рабочую прибавку, которая тем больше, чем интенсивнее мышечная работа. При мышечной работе освобождается тепловая и механическая энергия. Отношение механической энергии ко всей энергии, затраченной на работу, выраженное в процентах называется коэффициентом полезного действия. При физическом труде КПД составляет ≈20%. У нетренированных людей он ниже, чем у тренированных. На внутреннюю работу организма расходуется 1400–1600 ккал. При умственном труде энергозатраты значительно ниже, чем при физическом. Интенсивный умственный труд вызывает повышение затрат энергии на 2–3% по сравнению с полным покоем. Если умственная активность сопровождается эмоциональным возбуждением, энергозатраты могут быть больше (до 11–19%). На работу центральной нервной системы расходуется 15% энергии, а на работу мозга – 10% (итого – 25%). При очень напряженной умственной работе организм тратит до 50% внутренней энергии.

Основной уровень метаболизма

Базовая скорость метаболизма (BMR) – это количество энергии в единицу времени, необходимое человеку для поддержания функционирования организма в состоянии покоя. К функционированию организма относятся системы газообмена и кровообращения, поддержания температуры тела, работа иммунной системы, работа кишечно-желудочного тракта, рост клеток, сокращение мышц, функционирование центральной нервной системы и мозга. На основной уровень метаболизма приходится от 60 до 75% ежедневного расхода калорий людьми. На величину BMR влияют масса тела, рост, возраст. По этим параметрам можно вычислить суточную потребность в энергии. В настоящее время разработаны уравнения расчета BMR разными учеными: Дж. Артура Харриса и Френсиса Г. Бенедикта; Миффлина – Сент-Джора; Катча – Макардла.

Работа мышц

Сокращаясь, мышца действует на кость как на рычаг и производит механическую работу. Любое мышечное сокращение связано с расходом энергии. Источником этой энергии служат распад и окисле-

ние (углеводов, жиров, нуклеиновых кислот). Органические вещества в мышечных волокнах подвергаются химическим превращениям, в которых участвует кислород. В результате образуются продукты расщепления, главным образом углекислый газ и вода, и высвобождается энергия – электрическая и тепловая.

Образование молекулы АТФ и тепла в мышцах

Энергия распада химических веществ (в основном углеводов и жиров) используется на синтез молекулы АТФ (аденозинтрифосфорной кислоты). АТФ – непосредственный источник энергии для работы мышц. АТФ находится в центре обменных процессов в клетке, являясь связующим звеном между реакциями биологического синтеза и распада.

Метаболизм – это процесс обмена веществ и энергии в организме человека. Молекула АТФ является биологическим аккумулятором энергии, который забирает высвободившуюся при окислении и распаде сложных пищевых молекул энергию связи, присоединяя к себе два фосфорных радикала, и транспортирует ее потоком крови к месту формирования сложных белков и в том числе белков кодирования внешней информации, и теряет при этом два приобретенных фосфорных радикала. Каждый фосфорный радикал отдает на формирование сложных белков 40 кДж/моль энергии. Функция АТФ-синтазы заключается в продуцировании АТФ. АТФ необходим для питания энергией всех клеточных процессов, поэтому он постоянно используется клетками и постоянно нуждается в производстве. Каждая молекула АТФ-синтазы может производить около 100 молекул АТФ каждую секунду [2].

Сердечно-сосудистая система организма

Сердечно-сосудистую систему (ССС) организма образуют: сердце (насос) и кровеносные сосуды (артерии, вены, капилляры, иммунная система). Суммарная длина кровеносных сосудов составляет примерно 100 000 км, а объем – 200 000 литров (согласно расчетам А. Корреля). Из этих сосудов постоянно функционируют лишь 10%, остальные (отдыхают) являясь закрытыми. Они подключаются к работе при больших физических нагрузках. По кровеносным сосудам циркулирует кровь. Количество крови в организме составляет: у мужчин от 5 до 6 литров, у женщин от 4 до 5 литров, у детей порядка 3 литров. Образование и созревание большинства клеток крови происходит у взрослого человека в костном мозге. Из уникальной стволовой клетки образуется все разнообразие кровяных клеток. Костный мозг расположен в крупных костях скелета человека.

Основные функции сердечно-сосудистой системы [1]: (1) обеспечение тока физиологических жидкостей – крови и лимфы; (2) обеспечение клеток организма и в том числе нейронов питательными веществами и кислородом; (3) удаление из клеток отходов продуктов жизнедеятельности;

(4) обеспечение переноса гормонов, необходимых для гормональной регуляции функций организма; (5) обеспечение температурной регуляции тела за счет отвода тепла от работающего органа и распределения его по телу; (6) перераспределение потоков крови между работающими и неработающими органами; (7) транспортировка и распределение по организму иммунных тел; (8) транспортировка энергии (молекул АФТ) к работающим органам; (9) транспортировка информационных молекул и РНК и транспортных тРНК к месту формирования клеточных тканей.

Работа центральной нервной системы и головного мозга

Поскольку человек и именно его ЦНС и головной мозг являются предметом труда учителей и педагогов, есть смысл более подробно остановиться на структуре этой системы организма. Именно в этой системе происходит формирование и хранение всех видов памяти, именно эта система обеспечивает работу безусловных рефлексов и функционирование его систем и органов, именно эта система обеспечивает формирование **знаний, умений и интеллекта** человека.

ЦНС состоит из спинного мозга (первая сигнальная система), от которого в одну сторону отходит периферическая нервная система, управляющая жизнедеятельностью организма (безусловные рефлексы) и хранящая генокод человека. В другую сторону отходит пучок нервов, связывающий спинной мозг с головным мозгом (вторая сигнальная система). Нервная система человека состоит из 10^9 нейронов и 70×10^9 вспомогательных клеток. Из этого гигантского количества лишь один процент выполняет самостоятельную работу, то есть принимает сигналы и управляет работой мышц; остальные 99% – это посреднические клетки.

Головной мозг человека

Мозг человека «управляет» жизнедеятельностью всего организма. Он осуществляет регулировку жизненных процессов на комфортном уровне, является самой мощной вычислительной «машиной» в мире, определяет личность и интеллект человека. В нем хранятся генетические законы природы, обеспечивающие воспроизводство организма человека и его выживание и функционирование во внешней среде. И, наконец, мозг ученика – это предмет труда учителей и педагогов, имеющий самое прямое отношение к системам и технологиям обучения.

Профессор Н.П. Бехтерева первая в мире начала изучать мозговую деятельность человека непосредственно на живом человеческом мозге. Основные методики исследования функций мозга, использованные в Институте высшей нервной деятельности и нейрофизиологии (ИВНДиНФ РАН): (1) вживление электродов в работающие участки мозга; (2) использование радиоактивных изотопов для установления функциональных участков

мозга; (3) исследования биополей мозга. Основное направление работы Института – лечение заболеваний нервной системы, но есть один аспект исследований, результаты которого можно и нужно использовать в педагогических технологиях обучения. Это результаты исследований электрических потенциалов, поступающих в мозг от внешних рецепторов при изменении частот, амплитуд и динамики сигналов. При этих вариациях сигналов уровень электрических потенциалов резко повышается. Нейрофизиологи назвали это свойство внешней информации **эмоциональной окраской информации**. Это свойство информации может быть использовано при разработке технологий обучения.

К рецепторам внешней информации, как правило, относят: болевые (механические, химические, термические); тактильные (осязание); вестибулярные (положение тела); слуховые; зрительные; обонятельные; вкусовые (горько, сладко, кисло); температурные. С нашей точки зрения, в данный перечень можно добавить еще одну позицию – моторный (мышечный) рецептор, т.к. рецепторы сами по себе в организме не существуют. Каждый из них связан с мышечной тканью, сигналы от которой также поступают в мозг (моторная память), которая является самой действенной, так как она определяет формирование условных рефлексов при наработке умений и является генетической памятью.

Энергообеспечение работы ЦНС

Энергообеспечение работы ЦНС можно сформулировать на основе последних достижений мировой науки в области нейрофизиологии и нейробиологии. Оно сводится к двум основным видам функционирования системы ЦНС человеческого организма:

1. *Обеспечение мгновенного и кратковременного хранения информации* от внешних и внутренних рецепторов при регуляции работы организма и решении операционных задач мозгом. При этом используется энергия нервных импульсов и краткосрочное хранение информации в молекулах РНК нейронов.
2. *Обеспечение длительного хранения информации*. Длительное хранение информации обеспечивается выработкой белковых молекул памяти (генов) и их размещение в матрице ДНК хромосом нейронов. Кодирование (последовательность молекул аминокислот) осуществляет операционная система мозга, а ее реализацию – молекулы РНК нейрона.

Нейроны размножаться не могут, а молекулы ДНК их хромосом не содержат конкретной информации кроме матрицы для размещения генов информации. Поэтому эти два вида резко различаются по скорости создания и времени хранения информации: (1) создание и хранение мгновенной и краткосрочной информации определяется в основном скоростью перемещения импульсов возбуждения в нервной системе – 80 м/сек, а время хранения и запоминания составляет секунды и до-

ли секунд; (2) длительное хранение информации определяется скоростью процесса метаболизма, измеряется в килокалориях, время наработки зависит от объема информации, а сроки хранения зависят от потребностей организма. Информация по регулировке процесса работы организма фактически является генетическим законом и хранится в течении всей жизни человека. Информация длительное время не используемая удаляется вместе с нейроном. Гибель нейронов происходит в результате запуска механизма программированной смерти (генетический закон «стирания» информации).

Память

Вопросы формирования долговременной памяти являются в нейробиологии достаточно спорными. За последние 100 с лишним лет было сформулировано несколько гипотез, которые в настоящее время опровергнуты, так как не были подтверждены экспериментально. В настоящее время принята гипотеза, предложенная Нобелевскими лауреатами Ходжкином, Хаксли и Экклсом, названная натриевой. Смысл этой гипотезы состоит в следующем: когда возбуждение подходит к окончанию клетки нейрона, к месту синапса, в межклеточную жидкость выделяются физиологически активные вещества – медиаторы, или посредники. Они становятся связующим звеном в передаче информации от клетки к клетке. Медиатор химически взаимодействует со второй нервной клеткой, изменяет ионную проницаемость ее мембраны, в которую устремляются многие ионы, в том числе и ионы натрия. Однако проблема решена не полностью, так как неизвестно откуда поступает сигнал на впрыск медиатора в зону синапса.

Память является функцией работы ЦНС человека. Изучением работы ЦНС в России занимаются: Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии (ИВНДиНФ РАН) им. Н.П. Бехтеревой, Институт мозга академии медицинских наук РФ и Отделения нейрофизиологии клиник. Наиболее исследованными и подтвержденными экспериментально являются следующие направления: (1) прием и переработка внешней информации в электрические потенциалы коры головного мозга, (2) исследования формирования условных рефлексов, (3) отделения нейрофизиологии клиник занимаются в основном болезнями мозга. Два первых направления исследований напрямую связаны с процессом обучения. Первое направление – с методикой формирования выдаваемой ученикам информации, второе – с формированием условных рефлексов (знаний и умений).

Для построения процесса обучения нужны знания объема памяти конкретного человека, необходимые для хранения абстрактной и конкретной информации. Если объем выдаваемой внешней информации превысит объем памяти, то процесс обучения станет не эффективным. Кроме того, для построения процесса обучения необходимы

временные параметры хранения информации. Нейрофизиологи насчитывают порядка 15 видов памяти человека, но только 8 из них имеют отношение непосредственно к разработке технологических процессов наработки устойчивых условных процессов – к обучению и образованию: генетическая, мгновенная, кратковременная, промежуточная, оперативная, долговременная, резервная, родовая память (память предков). Из них только оперативная, долговременная и резервная памяти используются в системе обучения. Оперативная память используется при разработке методик выдачи информации. Долговременная память является основой формирования знаний, умений и компетенций. Резервная память используется для внутренней работы мозга. Она работает с абстрактной и виртуальной информацией и обеспечивает операционную работу мозга. Также существует два вида устойчивых условных рефлексов, зависящих от типа информации [4]:

1. *Конкретная информация*; она занимает основной объем долговременной наработанной памяти. Это совокупность алгоритмов работы организма при взаимодействии с внешней средой. Конкретная информация воспроизводится регулярно с достаточно большой частотой и хранится в памяти в течение всей жизни. Объем памяти для хранения конкретной информации заложен в мозг человека природой и предназначен для выживания во внешней среде. Конкретная информация предполагает наработку устойчивых условных рефлексов – **умений**, обеспечивающих эту функцию организма. Конкретная информация построена на моторной деятельности организма, которая воспроизводится по рефлекторной дуге: «мозг – спинной мозг – мышечная работа – мозг по алгоритму головного мозга». Выполнение работы непрерывно контролируется мозгом и выполняется автоматически как безусловные рефлексы.
2. *Абстрактная информация*; она не предусмотрена природой и является продуктом работы мозга человека. Если конкретная информация поступает в мозг непрерывно, то абстрактная информация поступает извне или вырабатывается внутри мозга небольшими партиями со значительным разрывом во времени. Устойчивые условные рефлексы на базе абстрактной информации называются **знанием**. Если объем памяти для конкретной информации рассчитать практически невозможно, то объем памяти для абстрактной информации вполне поддается расчету. Это можно увидеть на примере процесса обучения. Так, ФГОС предусматривают определенное количество академических часов на обучение, а объем одного академического часа содержит определенное количество байт информации. При сбалансированном учебном процессе время наработки определенного объема внешней абстрактной информации не должно превышать времени, необходимого для выполнения организмом биохимиче-

ских процессов наработки белков для ее хранения в долговременной памяти.

Есть еще один параметр, который абсолютно не интересует нейрофизиологов, но крайне необходим для процесса обучения. Это **интеллектуальная работоспособность организма**. Этот параметр определяет объем внешней абстрактной информации, которую может воспринять, переработать и разместить в памяти организм человека в единицу времени. За единицу времени удобнее всего принять два академических часа – одно занятие. Этот параметр сугубо индивидуальный и зависит от многих внутренних и внешних факторов и физиологических параметров организма. При обучении объем поступающей в мозг информации не должен превышать возможности организма перерабатывать ее в белки памяти. Поскольку скорость поступления сигналов в мозг от внешних рецепторов намного выше скорости ее переработки организмом (в миллион раз) и вдобавок ограничена затратами энергии, то эта проблема весьма актуальна для педагогики и разработки технологий обучения.

Роль психологии в педагогике

Если при изучении работы мозга генетики и нейрофизиологи делают упор на материальную сторону процесса на молекулярном уровне, то психологи основной упор делают на социальную сферу обитания человека и ее влияние на формирование личности. С этим трудно не согласиться, так как человек живет не сам по себе, а в конкретном социальном окружении: родители; соседи; учителя; администрация; учреждения образования; друзья и проч. Любой социум накладывает на своих членов четыре вида ограничений свободы: уклад жизни или способ обеспечения организма энергией, обычаи поведения, принятые в конкретном социуме, религиозные верования, законы государства. Поэтому педагогика в системах обучения эту сторону жизни должна учитывать. Действительно, например, теории о социальном разуме доказывают, что можно резко повысить эмоциональную составляющую конкретного человека и повысить уровень электрических потенциалов, поступающих в мозг от внешних рецепторов и, как следствие, сократить сроки формирования долговременной памяти.

Психологи учитывают влияние социальной среды обитания ученика на процесс формирования условных рефлексов, его психическое состояние и особенности физиологии его организма в процессе обучения. Психологами проведен большой объем работы по получению среднестатистических данных эффективности (эффективность методик обучения – это процентное отношение усвоенной информации ко всему объему информации) различных методик обучения, что позволяет с достаточной большей вероятностью прогнозировать сроки и объемы разработки технологий обучения. Информативность различных методик обучения (по Дж. Мартину) показана в таблице 1.

Таблица 1. Эффективность методик обучения

Методики обучения	% усвоенной информации	Уровень усвоенной информации
Чтение	10	Узнавать знакомую тему
Слушание (урок, лекция)	20	Высказываться по изученной теме
Взгляд на рисунок	25	
Просмотр видео	30	Повторить действие
Взгляд на образец, модель		
Наблюдение за демонстрацией		
Ведение конспектов, записей	50	Запомнить на более длительный срок
Участие в дискуссии, ответы на вопросы		
Составление схемы	60	Понять и объяснить тему
Выступление с речью		
Самостоятельная подготовка материала		
Театрализованное выступление, сценка, ролевая игра	70	Анализировать, оценивать
Имитация реальной деятельности		
Выполнение реального действия	90	Творчески применять, создавать
Творческое использование реального действия, решение конкретной задачи		

Психологами разработаны методики коллективного обучения, позволяющие повысить эффективность и эмоциональную составляющую процесса. Это методики **эйфория толпы (коллективная эйфория)** и **коллективный разум**.

Коллективная эйфория бывает двух видов – положительные эмоции и отрицательные эмоции. В педагогике применяются только положительные эмоции. Информация, поступающая в мозг человека в момент эйфории сразу закрепляется в долговременной памяти. Сегодня технологии формирования «эйфории толпы» стали мощным оружием правящих элит государств для формирования необходимого им мировоззрения и «оболванивания» населения стран. Эти технологии предусматривают широкое использование технических устройств для воздействия на психику человека. Коллективная эйфория широко используется всеми религиями мира в виде религиозных обрядов и коллективных молений на всем протяжении существования современного человека. Для этого вида воздействия на психику человека термин «эйфория толпы» не совсем подходит. Его желательно заменить термином «коллективное внушение информации».

Можно предположить, что эйфория – это коллективное многократно усиленное и усредненное **биополе толпы (коллектива)**, резко усиливающее с помощью специальной акустической техники психологическое воздействие на закрепление внешней информации в долговременной памяти. Однако это предположение пока не доказано экспериментально. Если в настоящее время существуют методики фиксации биополя человека, которые используются в медицинских целях, то методик фиксирования коллективного биополя пока нет. Однако несмотря на то, что влияние коллективного биополя на психику человека экспериментально не доказано, по этой схеме строятся во всем мире практически все здания и сооружения для проведения массовых мероприятий по внушению людям конкретной информации. Однако широко применять технологии коллективного внушения информации в педагогике не рекомендуется, так как это насильственное воздействие на психику учеников. Эти технологии могут использоваться в педагогике для сокращения временных параметров обучения.

Коллективный разум используется человеком с пещерных времен. Люди, прежде чем начать какую-либо сложную работу или решать какую-либо проблему собираются вместе для совместного обсуждения способов их решения. Проблему формулирует руководитель коллектива, а каждый член коллектива высказывает свои соображения по проблеме и предложения по ее реализации, а руководитель принимает взвешенное решение по ее реализации. При этом в сознании человека с психологической точки зрения происходит следующее: (1) резко возрастает объем информативности у каждого члена коллектива и создается общее информативное поле; (2) возрастает качество и объективность анализа информативного поля; (3) появляется наиболее взвешенное и объективное решение проблемы; (4) в результате вся приведенная информация размещается в долговременной памяти каждого члена коллектива (полностью или частично). В итоге информация оказывается в долговременной памяти. Эти технологии могут использоваться для сокращения временных параметров обучения.

Примеры использования эффективных технологий обучения

1. Использование методики эйфории радости коллектива. Учитель на доске рисует схему (например схему сообщающихся сосудов) и сознательно делает грубую ошибку (ставит стрелку движения воды против течения). Ученики находят эту ошибку, что вызывает у них **бурную радость**. Учитель благодарит учеников и предлагает коллективно обсудить ошибку. В результате обсуждаемая информация оказывается в долговременной памяти учеников.
2. Использование методики коллективного разума. Учитель вызывает ученика к доске решать задачу. Ученик допускает в решении ошибку.

Учитель предлагает ученикам найти ошибку и правильное решение. Каждый из учеников высказывает свою точку зрения, ее обсуждают и приходят к единому решению. Данная методика может быть использована в педагогике.

3. Обучение по аналогии. Суть этой технологии заключается в том, что используется информация, хранящаяся в долговременной (резервной) памяти и известная практически каждому члену группы. Основой аналогии являются ключевые слова. Так, например, учитель объясняет технологию **варки** стали в мартеновской печи, но сложная техническая терминология плохо воспринимается аудиторией. Тогда он объясняет перерыв и задает слушателям необычный вопрос от которого «просыпаются» все: как **варить** борщ (яйца всмятку; жарить яичницу и проч.). Эта бытовая информация известна почти каждому ученику и каждый старается показать свои знания по заданному вопросу. В теме урока и теме вопроса есть одно ключевое слово – **варить**. В конце обсуждения учитель объясняет разницу между варкой борща и варкой стали – при варке борща тепло подводится снизу ко дну кастрюли, а при варке стали оно подводится сверху под крышу печи. И эта информация сразу оказывается в долговременной памяти.

Обучение путем выполнения конкретной работы

Психолог Дж. Мартин в своих работах показал, что наиболее эффективное запоминание информации (90%) происходит при выполнении конкретной работы. Процесс обучения как правило начинается, когда в мозге человека возникают два вопроса: «**как**» и «**почему**». Как работает то или иное устройство; почему идет снег. Эти вопросы называют любопытством. И это ничто другое, как генетические законы, заложенные природой в человека. Именно поэтому дети с малых лет ломают игрушки, чтобы посмотреть что у них внутри. Педагог должен инициировать любознательность учеников выполнением практических работ. При выполнении практической работы у ученика неизбежно возникнут вопросы – «**почему**», на которые он не может ответить. Естественно он обратится за разъяснениями к педагогу, который не должен спешить с разъяснениями, пока эти вопросы не разместились в долговременной памяти ученика. После этого разъяснение – «**почему**» сразу попадает в долговременную память.

Выводы

Для разработки быстродействующих технологий обучения необходимо использовать следующие методики: (1) задействование как можно большего количества рецепторов внешней информации с привлечением внутренней информации как базовой из резервной памяти; (2) подбор информации с высоким уровнем эмоциональной окраски; (3) максимизация использования методик коллективного обучения, разработанных психологами с целью

получения высокого уровня эмоциональной составляющей учеников. Цель всех этих методик – **получение максимального уровня электрических потенциалов**, поступающих в мозг по нервным каналам от рецепторов внешней информации и привлеченных источников внутренней информации как базовой из резервной памяти.

Организация системы профессионального обучения

Организация системы ПО определяется потребностями реального производства. Производственные предприятия различаются по двум параметрам: способ реализации технологий и серийность выпускаемых изделий. По способу реализации технологий производство делится на предметный и операционный способы изготовления продукции. Предметный способ предусматривает полное изготовление изделия одним исполнителем, либо бригадой исполнителей. Для реализации этой технологии требуется высокая квалификация исполнителей (не ниже 5–6 разрядов по ТКС). Такую квалификацию государственные учреждения профессионального обучения обеспечить не могут. Максимальные возможности этих структур – 3-ий производственный разряд рабочих и самый низкий разряд ИТР по ТКС. За качество изделия изготовленного по этому способу производства отвечает исполнитель. Состав бригады определяется квалификацией исполнителей, трудоемкостью изготовления изделия и сроками его выпуска.

Операционный способ организации производства обезличивает ответственность исполнителя за качество изделия и требует введения операционного контроля. Каждый исполнитель выполняет только одну технологическую операцию или один переход операции. При этом резко сокращается время обучения умению выполнения конкретной работы на конкретном рабочем месте и уровень теоретического сопровождения умений исполнителя (уровень знаний).

Серийность выпускаемых предприятием изделий является связующим звеном, определяющим уровень квалификации исполнителей от количества выпускаемых предприятием изделий и способами их производства. Серийность определяется весовыми параметрами изделия и выпуском их количества в год. По серийности выпускаемых изделий в сфере материального производства установлена следующая градация: макетное производство → опытное производство → единичное производство → мелкосерийное производство → среднесерийное производство → крупносерийное производство → массовое производство. Структура и организация производства являются отправной точкой для формирования умений и знаний при профессиональном обучении.

Современные средства технического сопровождения обучения позволяют расширить пространственную сферу обучения и снизить ее временные параметры. Для этого используются дистанционные методы обучения, позволяющие резко повысить эффективность обучения за счет нара-

ботки умений на конкретном рабочем месте и минимальным уровнем теоретического сопровождения – формированием знаний, необходимых для выполнения конкретных работ на конкретном рабочем месте – **адресное формирование умений и знаний**.

В Красногорском колледже была разработана и выполнена экспериментальная работа по организации дистанционного обучения. К нам обратилось предприятие, которому включили в программу выпуск изделия, в котором применялись оптические детали. Просили провести курс обучения рабочих и технологов по технологиям оптического производства. Я тогда работал в Красногорском колледже заведующим оптическим отделением и по договору с издательством «Академия» готовил к выпуску учебники по оптике в соответствии с образовательными стандартами обучения.

Руководство колледжа подготовку программы и идеологии обучения поручило нам. Провести стандартный курс обучения в колледже не представлялось возможным из-за отсутствия общежитий и материально технической базы обучения. Для обучения наших студентов использовалось технологическое оборудование базового предприятия – ПАО «Красногорский завод им. С.А. Зверева». Поэтому заказчикам предлагалось выполнить эту работу дистанционно.

Организация дистанционного обучения

Система организации дистанционного обучения, как представляется, состоит из следующих пунктов:

1. **Техническое сопровождение обучением.** Сюда входит организация аудитории приема информации у заказчика и кабинета выдачи информации потребителю. Техническое оборудование практически одинаковое: монитор с большим экраном, широкоугольная телекамера, микрофон и скоростной Интернет для связи аудитории с кабинетом и передачи информации. Дополнительно в кабине выдачи информации была установлена обыкновенная школьная доска.
2. **Материальная база** для производства оптических деталей у заказчика имела и была в рабочем состоянии.
3. **Учебный материал.** У меня был готов черновой вариант учебников, из которого я выбрал главы, необходимые для производства конкретной номенклатуры оптических деталей и по электронной почте отправил эти материалы заказчику для самостоятельного изучения.
4. **Форма общения «учитель – ученик».** Наиболее оптимальна форма общения, которая отработывалась в педагогике сотни лет. Учитель (педагог) должен видеть аудиторию и как ученики воспринимают выдаваемую информацию, чтобы при необходимости иметь возможность ее корректировки. Ученики должны видеть учителя и все его действия. Это необходимо для установления психологического контакта с учениками. Любые действия (шумы), нарушающие

психологический контакт учитель – ученик желательнее не допускать. Для этого в аудитории и кабинете должен быть оператор для управления связью.

5. **Временные параметры обучения.** За единицу обучения берется неделя. Ученики работали в неделю 38 часов. В пятницу после работы отводилось 2 часа на общение с учителем (теоретическое сопровождение процессом наработки умений). В процессе работы у учеников возникают традиционные вопросы, означающие начало обучения – «как» и «почему». Нужно время, чтобы эти вопросы четко сформировались в мозге ученика и закрепились в долговременной памяти, тогда разъяснения учителя по аналогии проблемы тоже сразу закрепляются в долговременной памяти и становятся знанием. Количество недель обучения определяет заказчик по результатам освоения конкретных технологий и присвоения исполнителям квалификаций согласно ТКС. В эксперименте временной объем обучения составил 16 недель. Общие затраты времени на обучение составили 640 часов, из них на наработку умений (формирование устойчивых рефлексов) – 608 астрономических часов (95%) и 32 часа (5%) на теоретическое сопровождение процесса наработки умений (формирование знаний).

Данная схема подготовки востребованных профессиональных кадров может стать основой для законодательной модернизации системы профессионального образования в Российской Федерации.

Литература

1. Гайворонский И.В. Нормальная анатомия человека. Т. 1: Учебник для мед. вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: СпецЛит, 2001. – 560 с.
2. Горелик Б.Д. Генетические корни педагогики // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. С. 32–39.
3. Захаровский Л.В. Советская модель профессионально-технического образования:

актуализация опыта в современных условиях: монография. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 104 с.

4. Реверчук И.В. Психофизиология и патопсихология памяти: Учеб. пособие. – Ижевск, 2016. – 48 с.
5. Сурков О.А. Влияние стресса на генном уровне. – 03.11.2011 // Портал «B17». – ULR: <https://www.b17.ru/article/3382/?ysclid=lrg6zzkokr127293089> (дата обращения: 10.01.2024)

EFFECTIVE TRAINING TECHNOLOGIES

Gorelik B.D.

The article is devoted to the study of problems of higher professional education in the Russian Federation. The author substantiates the relevance and significance of the research topic through the prism of the topic of restructuring the education system after the collapse of the USSR. In search of directions for solving these problems, the main genetic, physiological, psychological parameters of the human body are considered, which determine the reception and processing of external information and the formation of knowledge and skills and are intended for the general reader. The author proceeds from the position that in order to transform acquired knowledge into skills, it is necessary to use the conditionally “buttons” and “keys” of the body, namely: the energy supply system of the body, the cardiovascular system of the body, as well as the work of the central nervous system and brain. Special attention is paid to aspects of memory. Examples of technologies for rapid knowledge formation are given. The results of research work on distance learning are presented.

Keywords: learning technology, vocational education, central nervous system, energy supply of the body, memory, reflexes, collective intelligence, collective euphoria, distance learning.

References

1. Gaivoronsky I.V. Normal human anatomy. T. 1: Textbook for honey. universities – 2nd ed., rev. and additional – St. Petersburg: SpetsLit, 2001. – 560 p.
2. Gorelik B.D. Genetic roots of pedagogy // Modern pedagogical education. 2023. No. 11. pp. 32–39.
3. Zakharovsky L.V. The Soviet model of vocational education: updating experience in modern conditions: monograph. – Ekaterinburg: Publishing house Ros. state prof.-ped. Univ., 2015. – 104 p.
4. Reverchuk I.V. Psychophysiology and pathopsychology of memory: Textbook. allowance. – Izhevsk, 2016. – 48 p.
5. Surkov O.A. The influence of stress at the gene level. – 03.11.2011 // Portal “B17”. – ULR: <https://www.b17.ru/article/3382/?ysclid=lrg6zzkokr127293089> (date of access: 01/10/2024)

Особенности и сложности преподавание дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» в вузах

Зитляев Рустем Энверович,

преподаватель кафедры технологического образования, Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Куркчи Эмиль Усеинович,

старший преподаватель кафедры технологического образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Абибулаева Найле Суеновна,

преподаватель кафедры технологического образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

В настоящее время инженер должен обладать не только знаниями и умениями в соответствующей предметно-отраслевой области, но и владеть навыками работы с компьютерными программами. В связи с этим, главной задачей преподавателя дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» становится не просто передача знаний обучающемуся, а формирование у него способностей и стремления самостоятельно получать знания, умения и навыки. Для этого необходимо разработать такую методику преподавания и методический материал, чтобы стимулировались интеллектуальные способности обучающихся, появилось желание работать с лекциями, учебником, справочниками, пробудить интерес к предмету с целью максимального овладения теоретическими и практическими знаниями по инженерной и компьютерной графике.

В данной статье авторы попытались раскрыть основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели вузов в процессе преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». Также приведен ряд предложений по решению выявленных проблем, которые в конечном итоге позволят повысить и улучшить качество подготовки специалистов инженерно-технического профиля, что в свою очередь приведет к повышению спроса специалистов на рынке потребителя.

Ключевые слова: инженерная и компьютерная графика, начертательная геометрия, компьютерная графика, КОМПАС, AutoCAD, методика, обучающийся.

Постановка проблемы

В настоящее время инженер должен обладать не только знаниями и умениями в соответствующей предметно-отраслевой области, но и владеть навыками работы с компьютерными программами. В связи с этим, главной задачей преподавателя дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» становится не просто передача знаний обучающемуся, а формирование у него способностей и стремления самостоятельно получать знания, умения и навыки. Для этого необходимо разработать такую методику преподавания и методический материал, чтобы стимулировались интеллектуальные способности обучающихся, появилось желание работать с лекциями, учебником, справочниками, пробудить интерес к предмету с целью максимального овладения теоретическими и практическими знаниями по инженерной и компьютерной графике.

Цель статьи – выявить основные проблемы, с которыми сталкивается преподаватель в процессе преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика». Предложить ряд мероприятий по решению данных проблем.

Изложение основного материала

«Инженерная и компьютерная графика» является дисциплиной, которая лежит в основе для подготовки инженеров в вузе. Она учит будущих специалистов пространственному мышлению, оперированию мысленными образами, владению языком техники – чертежом, способствует раскрытию творческого потенциала обучающегося.

Чтобы обеспечить высокий уровень подготовки обучающихся по предмету необходимо дать ему возможность самостоятельно работать [11, 12, 13]. Для этого разрабатываются электронные комплексы по начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике. Такие электронные комплексы включают: рабочие программы и семестровые планы, конспекты лекций и практических занятий, методическую литературу и задания к самостоятельной работе.

Таким образом, пользуясь домашним компьютером, обучающийся получает всю необходимую информацию для качественного изучения предмета, что особенно ценно для обучающихся заочной формы обучения.

В вузах реализующие инженерные дисциплины обязательно должны быть компьютерные аудитории для изучения предмета. В это же время нельзя забывать о том, что процесс обучения является двусторонним и включает в себя части едино-

го целого: *преподавание* – деятельность педагога по передаче знаний и руководству самостоятельной работой обучающегося и *обучение* – деятельность обучающегося по овладению системой знаний. Живое общение и взаимосвязь с аудиторией позволяют педагогу акцентировать внимание на наиболее важных или непонятных вопросах, а обучающемуся быстро получить необходимые ответы.

Основываясь на общих закономерностях и положениях преподавания, разрабатывается методика преподавания применительно к инженерной и компьютерной графике. Задача состоит в том, чтобы разработать методы и формы проведения лекций и практических занятий, способствующих формированию у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков в чтении и выполнении чертежей. Необходимо рационально организовывать занятия. Курс должен удовлетворять требованиям научности и поставленным практическим задачам – применению полученных знаний на практике и при изучении специальных инженерных дисциплин.

Известно, что основой инженерной и компьютерной графики является начертательная геометрия как наука. А преподавателям при минимальном количестве часов, отведенных для некоторых специальностей, приходится проходить ее, как говорят «галопом по Европам». Классическое изложение основ в начертательной геометрии начинается с рассмотрения проекций точки, затем отрезков прямой линии, далее плоскости и только после всего этого рассматриваются проекции тел и поверхностей.

Только изучив основы, студент сможет рассчитывать сложные детали на геометрические тела. Изучение как в любой науке должно идти от абстрактного к конкретному, от простого к сложному.

Усвоив курс начертательной геометрии и инженерной графики, зная принципы построения чертежа можно переходить к изучению компьютерной графики [9, 10].

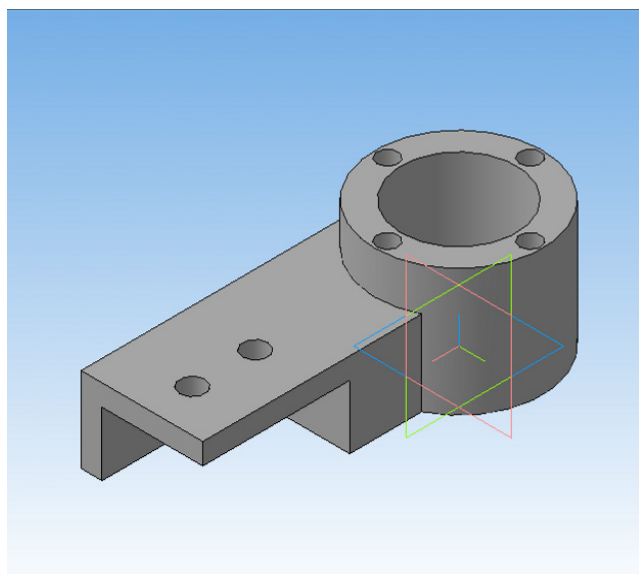


Рис. 1

Поэтому, внедряя в обучение новые системы, формы и методы нельзя забывать, что основываться они должны на проверенных принципах дидактики: научности, наглядности, доступности, систематичности, сознательности и активности студента при руководящей роли педагога.

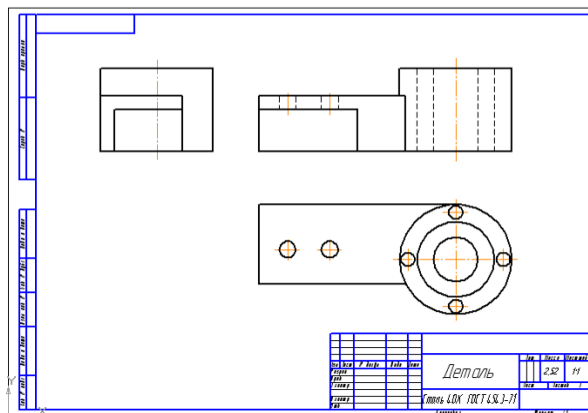


Рис. 2

Практика показывает, что у обучающихся больший интерес вызывает работа с компьютером, чем с карандашом и линейкой. Даже обучающиеся слабого уровня на занятиях по компьютерной графике работают с большим интересом. Это связано с тем, что они имеют возможность видеть готовый результат своей работы (3D-модель), а также рассмотреть ее с разных сторон. Так, построение проекций, разрезов и сечений по 3D-модели (рис. 1) в значительной степени автоматизировано (переход от объемной модели к плоскому чертежу (рис. 2)), поэтому, работая с двумерным чертежом, обучающемуся легче выполнить обратную задачу – мысленно представить геометрическую форму объекта [13].

В результате, у обучающихся появляется интерес к предмету, они ощущают необходимость изучения графических дисциплин с помощью компьютера, повышается посещаемость аудиторных занятий, а, следовательно, и уровень их профессиональной и технической подготовки.

Преподавание инженерной и компьютерной графики в вузе осложняется рядом проблем [7]:

- недостаточная базовая (школьная) подготовка по черчению и геометрии приводит к плохому развитию пространственного и логического мышления, образного воображения. Так как теоретической основой инженерной и компьютерной графики являются эти дисциплины, незнание и непонимание их усложняют процесс обучения инженерной графики;
- малое количество аудиторных (практических) часов на изучение инженерной и компьютерной графики;
- слабая материально-техническая база кафедр (оснащение современной техникой компьютерных классов, специализированных аудиторий);
- устарелое научно-методическое обеспечение учебного процесса;

– низкая научно-педагогическая квалификация преподавателей. Необходимо, чтобы преподаватели инженерной и компьютерной графики в вузах осваивали не только получившие распространение графические системы КОМПАС и AutoCAD, но и программы, предоставляющие возможность визуализации графических объектов и др.

Качественно улучшить процесс обучения дисциплины «Инженерная и компьютерная графика» в вузе позволит применение компьютерной графики, которая идет параллельно с инженерной графикой.

Компьютерные технологии являются мощным инструментом реализации методов инженерной и компьютерной графики, так как позволяет моделировать практически любые конструкции.

Метод (от др.-греч. путь исследования или познания) – систематизированная совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определённую задачу или достичь определённой цели. Методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, деятельности, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения.

Методы обучения являются одним из важнейших компонентов учебного процесса. Без соответствующих методов деятельности невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения обучаемыми определенного содержания учебного материала.

С целью освоения студентами современных технологий проектирования преподавание дисциплины «Инженерная и компьютерная графика», на инженерных кафедрах ведется с использованием системы КОМПАС-3D и AutoCAD – предназначенных для выполнения конструкторских и ряда технологических работ различного уровня сложности [12, 13].

Повысить и улучшить качество подготовки специалистов инженерно-технического профиля можно будет лишь только тогда, когда будут разрешены выше перечисленные проблемы.

Вывод

Решение, перечисленных выше проблем обучения инженерной и компьютерной графике в вузе позволит повысить уровень и качество общепрофессиональной подготовки будущих инженеров. А реализация инновационной стратегии и продуктивных тенденций развития высшего профессионального образования позволит раздвинуть границы образовательного пространства, увеличить профессиональную направленность преподавания дисциплины «Инженерная и компьютерная графика».

Литература

1. Болбат О.Б., Вольхин К.А. Опыт использования САПР в инженерной графической подготовке студентов технического вуза // Омский научный вестник. – 2012. – № 2 (110). – С. 287–289
2. Вольхин К.А., Астахова Т.А. Использование информационных технологий в курсе начертательной геометрии // Омский научный вестник. – 2012. – № 2–110. С. 282–286.
3. Вольхин К.А., Лейбов А.М. Проблемы формирования графической компетентности в системе высшего профессионального образования//Философия образования. – 2012. – Т43. – № 4. – С. 16–22.
4. Опыт осуществления модернизации высшей школы: идеи и рекомендации: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (7 февраля 2013 г.) / СГУПС, НТИ – филиал МГУДТ. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2013. – 268 с.
5. Петухова А.В. Холина Л.И. Создание профессионально-ориентированной образовательной среды в техническом вузе (на примере инженерно-графической подготовки) / А.В. Петухова, Л.И. Холина. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2013. – 175 с.
6. Преподавание графических дисциплин в современных условиях: сборник научных трудов 43-й Межвузовской научно-методической конференции (24 июня 2013 г.); Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. – 144 с.
7. Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе в условиях ФГОС ВПО // Материалы 2-ой Международной научно-практической Интернет-конференции (Пермь, февраль-март 2011 г.). – Пермь: Изд-во ПГТУ, 2011. – 322 с.
8. Рукавишников В.А. Геометро-графическая подготовка инженера: время реформ//Высшее образование в России. –2008. -№ 5. – С. 132–136.
9. Свичкарева Г.Н., Андрюшина Т.В., Ковалев В.А. Оптимизация структуры и содержания графических дисциплин с позиции модульно-компетентностного подхода// Геометрия и графика. – 2013. -Т. 1. -№ 1. -С. 77–79.
10. Ярошевич О. В. О.В. Ярошевич, Н.А. Амельченко, Н.Ф. Кулащик Проблемы информатизации графической подготовки // Формирование творческой личности инженера в процессе графической подготовки: материалы респ. науч.-метод. конф., Витебск, 5 декабря 2008 г. Витебск: УО «ВГТУ», 2008. С. 15–17.
11. Ёлкин В. В., Тозик В.Т. Инженерная графика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 304 с.
12. Уваров А.С. Инженерная графика для конструкторов в AutoCAD. М.: ДМК Пресс. 2010. 400 с., ил.
13. Хейфец А. Л., Логиновский А.Н., Буторина И.В., Васильева В.Н. Инженерная 3D-компьютерная

графика: учебное пособие для бакалавров / 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. 464с. Серия: Бакалавр. Базовый курс.

FEATURES AND DIFFICULTIES OF TEACHING THE DISCIPLINE “ENGINEERING AND COMPUTER GRAPHICS” AT UNIVERSITIES

Zitlyayev R.E., Kurkchi E.U., Abibulaeva N.S.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

Currently, an engineer must have not only knowledge and skills in the relevant subject area, but also have the skills to work with computer programs. In this regard, the main task of the teacher of the discipline “Engineering and Computer Graphics” is not simply the transfer of knowledge to the student, but the formation of his abilities and desire to independently acquire knowledge, skills and abilities. To do this, it is necessary to develop a teaching methodology and methodological material that stimulates the intellectual abilities of students, creates a desire to work with lectures, textbooks, reference books, and awakens interest in the subject in order to maximize the mastery of theoretical and practical knowledge in engineering and computer graphics.

In this article, the authors tried to reveal the main problems faced by university teachers in the process of teaching the discipline “Engineering and Computer Graphics”. A number of proposals are also given to solve the identified problems, which will ultimately improve the quality of training of engineering and technical specialists, which in turn will lead to an increase in the demand for specialists in the consumer market.

Keywords: engineering and computer graphics, descriptive geometry, computer graphics, COMPASS, AutoCAD, methodology, student.

References

1. Bolbat O.B., Volkhin K.A. Experience of using CAD in engineering graphic training of technical university students // Omsk Scientific Bulletin. – 2012. – No. 2 (110). – pp. 287–289
2. Volkhin K.A., Astakhova T.A. The use of information technologies in the course of descriptive geometry // Omsk Scientific Bulletin. – 2012. – No. 2–110. P. 282–286.
3. Volkhin K.A., Leibov A.M. Problems of developing graphic competence in the system of higher professional education // Philosophy of Education. – 2012. – T43. – No. 4. – P. 16–22.
4. Experience in modernizing higher education: ideas and recommendations: Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (February 7, 2013) / SGUPS, NTI – branch of MGUDT. – Novosibirsk: SGUPS Publishing House, 2013. – 268 p.
5. Petukhova A.V. Kholina L.I. Creation of a professionally oriented educational environment in a technical university (using the example of engineering and graphic training) / A.V. Petukhova, L.I. Choline. – Novosibirsk: SGUPS Publishing House, 2013. – 175 p.
6. Teaching graphic disciplines in modern conditions: collection of scientific papers of the 43rd Interuniversity Scientific and Methodological Conference (June 24, 2013); Tomsk Polytechnic University. – Tomsk: Tomsk Polytechnic University Publishing House, 2013. – 144 p.
7. Problems of the quality of graphic training of students at a technical university in the conditions of the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education // Materials of the 2nd International Scientific and Practical Internet Conference (Perm, February-March 2011). – Perm: Perm State Technical University Publishing House, 2011. – 322 p.
8. Rukavishnikov V.A. Geometric and graphic training of an engineer: time of reform // Higher education in Russia. – 2008. – No. 5. – P. 132–136.
9. Svichkareva G.N., Andryushina T.V., Kovalev V.A. Optimization of the structure and content of graphic disciplines from the perspective of a module-competency approach // Geometry and Graphics. – 2013. – T. 1. – No. 1. – S. 77–79.
10. Yaroshevich O.V. scientific method. Conf., Vitebsk, December 5, 2008. Vitebsk: Educational Institution “VSTU”, 2008. pp. 15–17.
11. Yolkin V.V., Tozik V.T. Engineering graphics: textbook. aid for students higher textbook institutions / 2nd ed., revised. M.: Publishing center “Academy”, 2009. 304 p.
12. Uvarov A.S. Engineering graphics for designers in AutoCAD. M.: DMK Press. 2010. 400 p., ill.
13. Kheifets A.L., Loginovsky A.N., Butorina I.V., Vasilyeva V.N. Engineering 3D computer graphics: textbook for bachelors / 2nd ed., revised. and additional – M.: Yurayt Publishing House, 2013. 464 p. Series: Bachelor. Basic course.

Практико-ориентированный подход к подготовке обучающихся по инженерным специальностям

Каминский Александр Викторович,

кандидат физико-математических наук, доцент,
Тихоокеанский государственный университет
E-mail: Ak13636@mail.ru

В статье практико-ориентированный подход рассматривается в контексте подготовки обучающихся по инженерным специальностям. По состоянию на конец 2023 года актуальной проблемой является нехватка квалифицированных кадров инженерных специальностей. Решение проблемы нехватки квалифицированных инженеров представляется посредством комплексного подхода, ключевым звеном которого должна стать модернизация образовательной системы с ориентиром на поддержку инноваций и развитие современных методов подготовки специалистов. Одним из решений выявленных проблем представляется внедрение практико-ориентированного подхода к подготовке обучающихся по инженерным специальностям, что обуславливает актуальность данного исследования. В статье дано определение подходу, а также охарактеризованы основные элементы подхода. В статье рассмотрены основные приемы и методы, которые позволяют эффективно реализовывать практико-ориентированный подход, также приведены примеры вузов-успешных примеров реализации подхода. Таким образом, практико-ориентированный подход в подготовке обучающихся по инженерным специальностям представляется эффективным в контексте современного высшего образования.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, инженерные специальности, профессиональная деятельность инженеров, студенты-инженеры, практика, теория.

По состоянию на конец 2023 года актуальной проблемой является нехватка квалифицированных кадров инженерных специальностей, что обусловлено следующими факторами:

- Растущий спрос на инженерные кадры в связи с быстрым развитием таких отраслей как информационные технологии, биотехнология и энергетика.
- Старение инженерного корпуса. Наблюдается тенденция выхода опытных инженеров на фоне нехватки молодых специалистов, которые не могут закрыть возникающий спрос.
- Неактуальность образовательных программ. Реализуемые образовательные программы зачастую являются устаревшими, так как технологии и рыночные условия меняются быстрее, чем адаптируются системы образования.
- Низкий интерес к инженерным специальностям. Причинами могут быть недостаточная привлекательность профессии, стереотипы, отсутствие информации о перспективах в данной области.
- Глобализация рынка труда. Наиболее талантливые инженеры имеют возможность выбирать вакансии по всему миру. Это создает конкуренцию за выдающихся специалистов и увеличивает сложность привлечения и удержания талантливых кадров.
- Недостаток практического опыта выпускников. Теоретические знания не всегда соответствуют требованиям работодателей, что создает дополнительные сложности при выходе выпускников на рынок труда [1–3].

Решение проблемы нехватки квалифицированных инженеров представляется посредством комплексного подхода, ключевым звеном которого должна стать модернизация образовательной системы с ориентиром на поддержку инноваций и развитие современных методов подготовки специалистов.

Важно учитывать, что инженерные специальности играют ключевую роль в технологическом и экономическом развитии общества, обеспечивая основу для инноваций, роста производства и устойчивого экономического развития. Инженеры являются двигателями инноваций, так как разрабатывают новые технологии, улучшают существующие и создают инженерные решения, которые формируют базу текущего технологического прогресса. Инженеры играют важную роль в проектировании, строительстве и обслуживании инфраструктурных объектов, их знания и навыки формируют основу для развития городов и обще-

ства в целом. Чем выше уровень подготовки инженерных специальностей, тем выше темпы создания и качество создаваемых высокотехнологичных предприятий, индустрии в целом и конкурентоспособность страны на мировом рынке. В условиях четвертой промышленной революции, характеризующейся цифровизацией и автоматизацией, инженерное образование становится особенно важным, необходимы новые подходы для реализации концепции «Индустрия 4.0».

Одним из решений выявленных проблем представляется внедрение практико-ориентированного подхода к подготовке обучающихся по инженерным специальностям, что обуславливает актуальность данного исследования.

Целью данного исследования является рассмотреть практико-ориентированный подход в контексте профессиональной подготовки инженерных специальностей.

Практико-ориентированный подход в контексте инженерного образования представляет собой методологию обучения, ориентированную на максимальное вовлечение студентов в практическую деятельность с воссозданием реальных условий и вызовов работы инженера, что способствует развитию практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Выполненный систематизированный литературный обзор и контент-анализ показали, что наиболее перспективным вектором практико-ориентированного подхода является концепция CDIO (Conceive – Design – Implement – Operate или Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй), которая получила широкое применение по всему миру. Концепция CDIO была разработана с целью повышения квалификации инженеров, чтобы они имели набор навыков, позволяющих соответствовать ожиданиям работодателей. CDIO переосмысливает и переосмысливает инженерное образование в сторону педагогики, более ориентированной на результат [4, 5]. Подход CDIO развивает фундаментальные знания и практические навыки, необходимые для трудоустройства.

Инициатива CDIO зародилась в 1990-х годах в Массачусетском технологическом институте. Цель – подготовка поколения инженеров, обладающих практическими навыками для ускорения темпов технического прогресса. CDIO базируются на стандартах, которые представляют собой основу практико-ориентированного подхода:

- Измеримые результаты обучения.
- Интегрированная в практику учебная программа.
- Введение в инженерное дело.
- Опыт проектирования и реализации проектов по время обучения.
- Рабочие места для инженерного обучения.
- Интегрированный опыт обучения.
- Активное обучение.
- Повышение компетентности профессорско-преподавательского состава.
- Содействие стратегии устойчивого развития.

– Математика на основе моделирования.

– «Инженерное предпринимательство» [6, 7].

Практико-ориентированный подход подразумевает использование активных методов обучения, вовлекающие студентов в процессы решения проблем. В данном случае минимизируется пассивная модель обучения, когда преподаватель передает информацию студентам. Активное обучение предполагает вовлечение студентов в анализ проблем с последующей разработкой решений. Для этого стандартные методы обучения заменяются на проактивные, например, классические лекции заменяются на лекции в формате вопрос-ответ или дискуссии. Практические и семинарские занятия заменяются на работу в мини-группах, дебаты, решение контекстных и ситуативных задач, кейс-стади. Обучающиеся пробуют себя в различных ролях, которые моделируют будущую профессиональную деятельность и решение реальных задач: разработка проектов, конструирование, подготовка моделей и так далее.

Реализация практико-ориентированного подхода требует от преподавателей больше вовлеченности и усилий. Вместо традиционных лабораторных работ необходима подготовка расчетно-графических и иных заданий, которые способствовали бы не только получению и овладению профессиональными навыками, но и развитию личностных качеств для успешной карьеры в будущем. Например, такие дисциплины как «Сопrotивление материалов» и «Техническая механика» являются обязательными для инженерных специальностей и относятся к базовым и нацелены на формирование фундаментальных знаний. В рамках практико-ориентированного подхода задания для этих дисциплин должны подбираться из реальной практики с описанием реально существующих объектов. Преподаватель должен моделировать рабочие ситуации, которые актуальны на данный момент и учитывают рыночные условия, экономическую ситуацию и прочие факторы [8].

В результате работы с такими заданиями в рамках дисциплин «Сопrotивление материалов» и «Техническая механика» студенты учатся анализировать вводные данные, прогнозировать возможные ошибки, их источники, выявлять и объяснять причины расхождений в результатах, выбирать расчетную схему для конкретной задачи. При решении задач обучающиеся задействуют знания и навыки, которые они получили на первом курсе или во время школьного обучения в рамках физики, механики, математики. Работа в группах положительно влияет на формирование и развитие навыков командной работы, коммуникаций, аргументации своей точки зрения, предоставления фактов и аргументов в ее защиту.

Помимо лекций в формате дискуссий и «вопрос-ответ» также эффективны лекции-визуализации и метод «темных пятен». В первом случае демонстрируется реальная конструкция, ее элементы, расчетные схемы и ставится вопрос. Далее студенты обрабатывают имеющиеся данные, анализируют

ют имеющуюся информацию и вырабатывают модель для решения вопроса. Вторым методом проведения лекций подразумевает, что преподаватель выявляет «темные пятна», пробелы, в понимании студентами темы. Происходит это следующим образом: студенты во время лекций в иных форматах или практических занятий записывают вопросы и темы, которые им непонятны. Далее преподаватель готовит материал, который отвечает на все возникшие вопросы. Для закрепления материала в начале лекций студенты выполняют практикоориентированные задания, для решения которых необходимо применить понятия, формулы и прочую информацию, предоставленную на лекции, при этом можно использовать конспекты. Анализируя ответы студентов, преподаватель выявляет, какие у них есть темные пятна – это эффективная форма для сбора обратной связи.

Для проведения практических заданий показали высокую эффективность расчетно-проектировочные работы. Осуществление расчетно-проектировочных работ предоставляет возможность применить инженерные знания и умения, а публичное представление выработанного решения позволяет продемонстрировать компетенции и способствует обсуждению новых идей при решении задач. В результате на занятиях создается атмосфера открытости, доверия и дружелюбия, что важно для эффективного обучения и развития инженерного мышления.

Еще один вариант проведения эффективных практических занятий – проектно-внедренческая деятельность. Она предполагает, что студенты «выполняют задания, приближенные к реальной инженерной практике, оценивают и обобщают результаты, формулируют абстрактные идеи и понятия, проверяют их эффективность в процессе активного применения к другим задачам» [9]. Важно подчеркнуть, что реальная профессиональная деятельность проектных организаций сопряжена с взаимодействием и совместной работой специалистов различных профилей в ходе реализации проектов или отдельных частей проектов. Поэтому отсюда вытекает необходимость аргументировать принимаемые решения и свою точку зрения, защищать предлагаемые решения. Описанная работа в команде помогает прокачать данные навыки.

Таким образом, выполненный систематизированный литературный обзор и контент-анализ показали, что Практико-ориентированный подход при обучении инженерных специальностей включает в себя ряд ключевых компонентов, которые направлены на развитие студенческих навыков, подготовку к реальной инженерной деятельности и обеспечение более глубокого понимания теоретических концепций. Вот основные составляющие практико-ориентированного подхода:

– Проектная деятельность. Студенты вовлекаются в разработку и реализацию реальных инженерных проектах, связанных с разработкой но-

вых технологий, созданием продуктов или решением проблем в инженерной области.

- Лабораторные работы. Студентам предоставляется реальная возможность экспериментировать, работать с оборудованием и инструментами, работать с информацией и реальными данными, чтобы решать проблемы и задачи.
- Профессиональные стажировки в процессе обучения. Помимо совершенствования знаний и навыков студенты получают возможность установить профессиональные связи и отношения с будущими работодателями и коллегами.
- Интеграция с индустрией. В рамках подхода реализуется сотрудничество учебных заведений с предприятиями для создания образовательных программ, соответствующих требованиям рынка.
- Симуляции и виртуальные тренировки. Использование современных технологий, таких как виртуальная реальность, для создания симуляций инженерных сценариев. Это позволяет студентам разрабатывать решения в виртуальной среде, что особенно важно в чувствительных к ошибкам областях, таких как авиационная и энергетическая промышленность.
- Командная работа. Активное использование коллективных проектов и заданий развивает навыки командной работы, коммуникации и решения проблем в группе.
- Оценка на основе полученных результатов. Оценка студентов осуществляется на основе результатов реализованных проектов и заданий, что ближе к реальным требованиям индустрии, а не на основе владения теоретическими знаниями [6–9].

Сочетание перечисленных компонентов создает образовательную среду, ориентированную на практическую составляющую, что позволяет студентам успешно внедрять свои знания в реальные проекты после завершения обучения.

В качестве успешных примеров применения практико-ориентированного подхода при подготовке студентов инженерных специальностей можно привести ряд примеров. Массачусетский технологический институт (США), помимо описанной концепции CDIO, реализует программу «Реализация и Дизайн» («Making and Designing») – студентам предоставляется возможность участвовать в реальных проектах, создавать инновационные продукты и работать в лабораториях, где они применяют свои знания на практике. Технологический университет Цюриха (Швейцария) предлагает студентам практико-ориентированные программы, а также сотрудничество с промышленными партнерами и стажировки в инновационных компаниях [10].

Технологический университет Делфта (Нидерланды) активно использует проблемное обучение и проектные задачи в своих инженерных программах: студенты решают реальные проблемы, предоставленные функционирующими предприятиями.

Сингапурский университет технологии и дизайна (Сингапур) предлагает образование программы, которые включают в себя реализацию проектов, где студенты участвуют в дизайне и создании инновационных продуктов с их последующим выводом на рынок. Кембриджский университет (Великобритания). Несмотря на академическую репутацию, Кембридж активно внедряет практико-ориентированные методы в обучение инженерии.

Таким образом, практико-ориентированный подход в подготовке обучающихся по инженерным специальностям представляется эффективным в контексте современного высшего образования. Успешные мировые примеры, такие как Massachusetts Institute of Technology (MIT), ETH Zurich и другие, подчеркивают важность интеграции практического опыта в учебный процесс.

Перечисленные в статье элементы подхода формируют основу для разностороннего развития студентов, которые учатся не только применять теоретические знания на практике, но и развивать ключевые навыки командной работы, критического и аналитического мышления, решения возникающих проблем. Практико-ориентированный подход соответствует современным требованиям к инженерному образованию, где способность к применению знаний в реальных условиях имеет первостепенное значение.

Литература

1. Исаков В.С. Проблемы нехватки кадров в сфере IT в России // Вестник науки. 2023. № 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-nehvatki-kadrov-v-sfere-it-v-rossii> (дата обращения: 03.01.2024).
2. Мортиков В.В. Управление персоналом в условиях дефицита кадров // Вопросы управления. 2022. № 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-personalom-v-usloviyah-defitsitakadrov> (дата обращения: 07.01.2024).
3. Куренчиков А.В. Трансформация обучения инженера в контексте цифровизации // Современное педагогическое образование. 2021. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obucheniya-inzhenera-v-kontekste-tsifrovizatsii> (дата обращения: 03.01.2024).
4. Миронова Д.Ю., Киселева П.С., Баранов И.В. Кооперация вузов и предприятий в контексте новых вызовов современного инженерного образования // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kooperatsiya-vuzov-i-predpriyatyy-v-kontekste-novykh-vyzovov-sovremennogo-inzhenerenogo-obrazovaniya> (дата обращения: 03.01.2024).
5. Anderlini E., Bradbeer N., Savage C., Thomas G. (2018) Ocean engineering minor: The use of ROVs for the teaching of ocean engineering. RINA Education & Professional Development of Engineers in the Maritime Industry, London, UK.

6. Barkley G. (2012) Attracting & equipping yacht design and production graduates for employment in today's yacht design and manufacturing industry. RINA Seminar of Education and Professional Development, Southampton, UK.
7. Двудличанская Н.Н., Пясецкий В.Б. Инженерная педагогика: практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2017. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernaya-pedagogika-praktiko-orientirovannyu-podhod> (дата обращения: 02.01.2024).
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium «Secondary Education for Europe». Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Strasbourg, 1997. 73 p
9. Двудличанская Н.Н., Березина С.Л. Практико-ориентированное естественно-научное образование как основа подготовки компетентных специалистов // Инновации в образовании. 2015. № 8. С. 12–19.
10. Deißinger T., Hellwig S. Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): A Comparative Perspective. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Mannheim. URL: [www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_\(CBET\).pdf](http://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_(CBET).pdf)
11. Двудличанская Н.Н., Пясецкий В.Б. Применение практико-ориентированного подхода при подготовке специалистов технического профиля // Современное образование: практико-ориентированные технологии подготовки инженерных кадров: матер. междунар. науч. – метод. конф. Томск: Изд-во ТУСУРа, 2015. С. 64–65.

A PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO PREPARING ENGINEERING STUDENTS

Kaminsky A.V.
Pacific State University

In this article, the practice-oriented approach is considered in the context of training students in engineering specialties. As of the end of 2023, the current problem is the shortage of qualified engineering personnel. The solution to the problem of the shortage of qualified engineers is presented through an integrated approach, the key element of which should be the modernization of the educational system with a focus on supporting innovation and developing modern methods of training specialists. One of the solutions to the identified problems seems to be the introduction of a practice-oriented approach to the training of students in engineering specialties, which determines the relevance of this study. The article defines the approach and also characterizes the main elements of the approach. The article discusses the main techniques and methods that allow you to effectively implement the practice-oriented approach, and also provides examples of universities that are successful examples of implementing the approach. Thus, a practice-oriented approach to training students in engineering specialties seems to be effective in the context of modern higher education.

Keywords: practice-oriented approach, engineering specialties, professional activities of engineers, engineering students, practice, theory.

References

1. Isakov V.S. Problems of personnel shortage in the IT sector in Russia // Bulletin of Science. 2023. No. 1 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-nehvatki-kadrov-v-sfere-it-v-rossii>

- berleninka.ru/article/n/problemy-nehvatki-kadrov-v-sfere-it-v-rossii (date of access: 01/03/2024).
2. Mortikov V.V. Personnel management in conditions of personnel shortage // Management issues. 2022. No. 1 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-personalom-v-usloviyah-defitsita-kadrov> (date of access: 01/07/2024).
 3. Kurenschikov A.V. Transformation of engineer training in the context of digitalization // Modern pedagogical education. 2021. No. 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obucheniya-inzhenera-v-kontekste-tsifrovizatsii> (date of access: 01/03/2024).
 4. Mironova D. Yu., Kiseleva P.S., Baranov I.V. Cooperation between universities and enterprises in the context of new challenges of modern engineering education // Bulletin of Omsk State University. Series: Economics. 2023. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kooperatsiya-vuzov-i-predpriyatiy-v-kontekste-novyh-vyzovov-sovremennogo-inzhenernogo-obrazovaniya> (date of access: 01/03/2024).
 5. Anderlini E., Bradbeer N., Savage C., Thomas G. (2018) Ocean engineering minor: The use of ROVs for the teaching of ocean engineering. RINA Education & Professional Development of Engineers in the Maritime Industry, London, UK.
 6. Barkley G. (2012) Attracting & equipping yacht design and production graduates for employment in today's yacht design and manufacturing industry. RINA Seminar of Education and Professional Development, Southampton, UK.
 7. Dvulichanskaya N.N., Pyasetsky V.B. Engineering pedagogy: a practice-oriented approach // Higher education in Russia. 2017. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernaya-pedagogika-praktiko-orientirovanny-podhod> (access date: 01/02/2024).
 8. Hutmacher W. Key competencies for Europe. Report of the Symposium "Secondary Education for Europe". Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Strasburg, 1997. 73 p.
 9. Dvulichanskaya N.N., Berezina S.L. Practice-oriented natural science education as the basis for training competent specialists // Innovations in education. 2015. No. 8. pp. 12–19.
 10. Deißinger T., Hellwig S. Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): A Comparative Perspective. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Mannheim. URL: [www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_\(CBET\).pdf](http://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_(CBET).pdf)
 11. Dvulichanskaya N.N., Pyasetsky V.B. Application of a practice-oriented approach in the training of technical specialists // Modern education: practice-oriented technologies for training engineering personnel: material. international scientific method. conf. Tomsk: TUSUR Publishing House, 2015. pp. 64–65.

Специфика организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online»

Пашковская Наталья Дмитриевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет»
E-mail: n.pashkovskaia@mmu.ru

Киреева Ирина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации АНОВО «Московский международный университет»
arina_68@bk.ru

Баймухаметова Клара Ишмуратовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков № 1 ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»

Актуальность изучения теории и практики самостоятельной работы по второму иностранному языку (немецкому) студентов – лингвистов вызвана объективными условиями трансформации профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков в вузе и появлением новых форматов образования. Цель данного исследования состоит в анализе специфики организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online» и уточнении методических рекомендаций его применения. Теоретико-методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых в области лингводидактических средств цифровизации процесса обучения иностранным языкам. Теоретическая значимость статьи состоит в том, что она консолидирует теоретические исследования по заявленной теме, вносит вклад в изучение проблемы методического потенциала образовательных электронных ресурсов в обучении студентов языковых вузов, а также расширяет современные представления об эффективной работе с аутентичными мультимедийными средствами. Предложенные авторами методические рекомендации применения образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online» в организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов, разработанные на основе включения аутентичных материалов, имеют практическую значимость и могут быть использованы преподавателями при проведении занятий по специальным дисциплинам языкового вуза.

Ключевые слова: автономное обучение, второй иностранный язык, студенты-лингвисты, образовательный электронный ресурс языковой школы «Deutsch Online», интерактивные методы, аудиовизуальный материал.

Введение

Основные характеристики самостоятельной работы студентов вузов в обучении иностранному языку на основе образовательных электронных ресурсов (ОЭР) освещались в педагогической литературе неоднократно. Так, Ж.С. Аникина определяет учебную автономию как «способность обучающегося самостоятельно ставить цель деятельности, планировать свои действия, выбирать способы учебной деятельности и приемы работы, осуществляя при этом рефлекссию, нести полную ответственность за результаты своей учебной деятельности и переносить их в новый учебный контекст» и выделяет в структуре учебной автономии «три компонента: психологический (мотивация, рефлексия), методологический (овладение стратегиями и приемами учебной деятельности), социальный (взаимодействие в процессе учебной деятельности)». Содержанием учебной автономии являются четыре ключевых умения: планирование, организация, оценка, коррекция учебной деятельности» [1, с. 4]. Пособие Н.Ф. Коряковцевой содержит методические рекомендации по использованию «современных личностно ориентированных образовательных технологий и формированию эффективных стратегий и приемов работы, обеспечивающих способность и готовность учащегося самостоятельно изучать иностранный язык и иноязычную культуру, совершенствоваться в этой области» [2, с. 2]. С.В. Мерзляковым определены «методические закономерности формирования иноязычной грамматической компетенции обучающегося в режиме автономного обучения с учетом уровня обучения, в составе грамматической компетенции выделены готовность (мотивационный, эмоционально-волевой, установочно-поведенческий и рефлексивный компоненты) и способность (коммуникативно-целесообразное и ситуативно-адекватное использование иноязычных грамматических знаний, умений и навыков), развитие которых приведет к формированию самой компетенции» [3, с. 6]. О.Г. Оберемко отмечает повышение роли самостоятельной работы студентов вузов в современных условиях [4, с. 26–31]. Однако, теория и практика организации автономного обучения второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов на основе ОЭР нового поколения давно не рассматривались и требуют своего обобщения, поскольку, все более популярной становится индивидуальная образовательная траектория изучения иностранных языков в рамках самостоятельной работы. Подводя итог, можно сказать, что перечисленные выше параме-

тры автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР недостаточно описывают специфику его организации, которая ориентирована на индивидуальные требования студентов в плане использования ОЭР нового поколения.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Обзор отечественной и зарубежной научной литературы, связанной с изучением лингводидактики автономного обучения студентов на основе электронных образовательных ресурсов позволяет обратить внимание на значимость их использования в обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов. Так, В.П. Беспалько даны практические рекомендации, где обозначены три компонента в решении дидактических задач (организационные формы, дидактический процесс и квалификация учителя) [5]. М.А. Бовтенко, считает, что «К числу первостепенных задач компьютерной лингводидактики необходимо отнести приобретение навыков производства мультимедийных обучающих материалов в сфере специализированных и стандартных приложений» [6, с. 17]. С.Н. Богатырева, С.Х. Казиахмедова и И.А. Киреева анализируют практику межкультурного взаимодействия студентов – инвалидов с нарушением опорно – двигательной системы с позиции регионально-ведческого подхода, в том числе, с использованием мультимедийных средств, подчеркивая необходимость формирования готовности обучающихся по различным направлениям подготовки к участию в межкультурном общении [7]. Л.М. Бузинова описывает влияние дистанционных образовательных программ на языковую личность преподавателя, отмечая, что в связи с непрерывным появлением различных инновационных технологий процесс обучения языку постоянно изменяется [8]. С.Г. Григорьевым приведены определения образовательного электронного издания, электронного учебника, образовательных электронных ресурсов, которыми мы будем оперировать в нашем исследовании: «Образовательное электронное издание (ОЭИ) должно содержать систематизированный материал по соответствующей научно–практической области знаний, обеспечивать творческое и активное овладение студентами и учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области. Электронный учебник (ЭУ) – основное ОЭИ, созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой. Образовательные электронные ресурсы (ОЭР) – совокупность электронных изданий, необходимых для полного обеспечения учебного процесса в рамках заданной методической системы обучения» [9, с. 1–2]. Н.А. Качалов описывает «методическую организацию комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи студентов

неязыковых вузов» [10]. По мнению К.С. Крючковой и Т.К. Смыковской, ряд профессионально ориентированных тренингов по иностранному языку в подготовке будущих учителей «формирует опыт использования онлайн – сервисов для организации эффективного академического и профессионального взаимодействия, что способствует формированию у них готовности к международной виртуальной академической мобильности» [11, с. 14]. Процесс интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам подробно описан Е.С. Лесниковой, где особо отмечено, что «Дистанционное обучение предполагает освоение иностранного языка с активным использованием мультимедийных средств обучения и средств электронной коммуникации» [12, с. 266]. А.Л. Назаренко освещает «роль и место дистанционного обучения в системе современного образования, его теоретические основы, дидактические принципы, стратегии и методы» [13, с. 3], рассматривает конкретный «опыт обучения английскому языку на расстоянии» [13, с. 3]. А.Н. Некрасовой и Н.М. Семчук разработана классификация мультимедийных средств обучения по функциональному назначению, которой мы будем придерживаться «обучающие; диагностические; инструментальные; административные; игровые» [14, с. 101]. В работе Э.А. Первезенцевой особый интерес для нас представляет процесс организации самостоятельной информационной учебной деятельности (СИУД), в котором «целесообразно осуществление основных этапов СИУД студентов (постановки цели, планирования, осуществления контроля, коррекции, оценки деятельности) по применению комплекса электронных образовательных ресурсов, объединенных в соответствии со структурой СИУД на основе технологии гипертекста, средств автоматизации информационной деятельности и информационного взаимодействия, контроля и самоконтроля» [15, с. 4]. Работа Е.В. Смирновой важна для нас в плане рассмотрения теории и практики использования электронных средств учебного назначения (ЭСУН) для формирования навыков и умений иноязычной деятельности студентов неязыковых вузов, среди которых особое значение в автономном обучении второму иностранному языку(немецкому) важны специально созданные компьютерные программы, прикладные, энциклопедические, справочные и другие программы, которые могут использоваться в учебных целях [16]. Согласно мнению С.Г. Тер – Миасовой, «термином «межкультурная коммуникация» называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [17, с. 13], что важно знать при обучении иностранным языкам студентов – лингвистов. В монографии М.С. Усмонова под мультимедийными технологиями понимается «совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, анимацию, звуковые эффекты» [18, с. 36–38], а открытые образовательные модульные мультимедиа – системы в простом

изложении трактуются как «электронные учебные продукты, позволившие решить основные проблемы современных образовательных электронных ресурсов» [18, с. 36–38]. По мнению И.В. Щербина, «Современные мультимедийные программы представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда. Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранных языков включают изучение лексики, отработку произношения, обучение монологической и диалогической речи, обучение письму, обучение драматике» [19, с. 166]. В работе А.Н. Щукина предлагаются методические рекомендации по использованию разных методов и технологий в зависимости от цели, содержания и этапа обучения иностранному языку, которыми мы руководствовались в исследовании [20]. R. Epping, R. Klein и G. Reuter указывают дидактико-методологические ориентиры профессионального развития специалистов [21]. L. Neal и D. Miller устанавливают ряд шагов в процессе создания модульных учебных курсов «определение того, кто будет участвовать в разработке, проведении, поддержке, администрировании или прохождении курсов, и определение их приоритетности для заказа следующего этапа обучения» [22, с. 2]. С точки зрения R. Nemirovsky и A. Galvis, «необходимо оказывать постоянную поддержку интерактивному онлайн-взаимодействию в профессиональном развитии учителей на основе видеокейсов» [23, с. 68]. W. Paik, J.Y. Lee и E. McMahon придерживаются методики сотрудничества преподавателя и обучающихся в виртуальной и мобильной образовательной среде [24]. M. Prinz рассматривает лингвистические и межкультурные аспекты обучения иностранным языкам, в том числе, российских студентов в ФРГ [25, С. 601–611]. G. Solmecke разработаны теория и практика аудирования, чтения и понимания немецкоязычных текстов, где подчеркнута значимость использования в обучении иностранному языку текстов-упражнений, направленных на формирование и совершенствование аудитивных умений, необходимых для успешного аудирования аутентичных текстов, что возможно эффективно реализовать при помощи современных ОЭР [26].

Подводя итог обзора отечественной и зарубежной литературы, мы приходим к умозаключению о том, что важно учитывать специфику организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР, поскольку последние постоянно обновляются и способствуют эффективному формированию коммуникативной компетенции студентов, что подтверждает актуальность темы нашего исследования.

Методологическая база исследования

В статье использованы следующие методы исследования: изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы в области компьютерной лингводидактики по теме статьи; анализ и обобщение опыта работы авторов статьи по обучению второму ино-

странному языку (немецкому) студентов-лингвистов посредством использования образовательных электронных ресурсов и изданий нового поколения; апробация специфики организации автономного обучения на основе образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online» (<https://deutschonline.ru>) и методических рекомендаций его применения в обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов. Вышеуказанные методы были ориентированы на достижение цели исследования посредством решения следующих задач: раскрыть сущность и сформулировать основные характеристики автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов; описать специфику организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе образовательного электронного ресурса языковой школы «Deutsch Online»; провести анализ эффективности функционирования указанного ресурса в реализации цели исследования путем апробации ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов параллельно с изучением дисциплины «Практический курс второго иностранного языка», на 1,2, 3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов г. Москвы; сформулировать ключевые выводы по итогам апробации и описать ее результаты; определить пути и направления совершенствования механизмов в реализации автономного обучения второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов посредством использования современных образовательных электронных ресурсов и изданий. Совокупность и сочетание вышеуказанных методов адекватны цели и задачам исследования данной работы.

Результаты исследования

При подготовке и обобщении результатов исследования мы руководствовались теоретическими и практическими положениями, изложенными в работах отечественных ученых. Например, Л.М. Бузиновой разработана методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза в самостоятельной проектной деятельности на базе мультимедийных и цифровых технологий [27, с. 34]. Н.Д. Гальсковой, О.Л. Захаровой, Г.А. Корниковой, Л.Н. Яковлевой и Г.В. Яцковской в программах для общеобразовательных учреждений по немецкому языку выделены «личностные, метапредметные и предметные результаты освоения курса» [28, с. 3]. Учебное пособие В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславской и В.С. Корнилова включает научные основы создания, экспертизы и применения образовательных электронных изданий и ресурсов, где авторы обозначают ряд нерешенных задач в этой области «К ним можно отнести задачи адекватности таких средств реальностям учебного процесса, повышения уровня научности, смысловой и стилистической культуры содержания средств информатизации, необходимость ин-

терфейсной, технологической и информационной связи между отдельными образовательными изданиями и ресурсами, задействованными в разных областях деятельности школ и вузов» [29, с. 5]. М.Л. Герасимовым, А.А. Казгуновым, И.В. Орловой и О.П. Осиповой проанализированы интерактивные образовательные системы в условиях электронного и смешанного обучения [30]. Основываясь на методологической базе исследования, мы пришли к выводу о том, что для раскрытия специфики организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР языковой школы «Deutsch Online» необходимо уточнить методические рекомендации его применения и впоследствии сопоставить результат с намеченными ранее целями, сделать обобщение итогов. В ходе анализа авторского педагогического опыта работы в отечественных вузах (АНОВО «Московский международный университет», ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» и др.) и апробации специфики организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР языковой школы «Deutsch Online» и методических рекомендаций его применения были получены определенные результаты.

Прежде опишем *специфику* организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе образовательного электронного ресурса <https://deutschonline.ru>. Специфика организации автономного обучения второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов на основе ОЭР (<https://deutschonline.ru>) в нашем исследовании состояла в учете и использовании структуры и содержания данного ресурса, включающего аутентичные материалы, поскольку они: постоянно обновляются; имеют определенные структуру, содержание и практику контроля; соответствуют общеевропейским рамкам владения иностранным языком (уровням немецкого языка): А1 (начальный), А2 (элементарный) и В1 (средний); способствуют решению реальных коммуникативных задач; имеют множество встроенных дидактических инструментов для диагностики навыков говорения на немецком языке (контрольных работ, тестов, тренажеров); включают различные способы предоставления учебного материала (текстовый и аудиовизуальный форматы); способствуют реализации индивидуальных возможностей студентов и достижению учебных целей на каждом из уровней владения немецким языком. Курсы немецкого языка, предложенные на сайте <https://deutschonline.ru>, представляют собой полностью готовый образовательный мультимедийный продукт, решающий круг определенных задач при изучении дисциплины «Практический курс второго иностранного языка» и других специальных дисциплин в языковом вузе или на языковых факультетах, особенно на начальном этапе обучения (1 и 2 курсы), который целесообразно

использовать в самостоятельной работе по немецкому языку. Далее рассмотрим *методические рекомендации* по применению ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов, где обозначенная ЭОР играет вспомогательную роль и является дополнительным источником информации и тренировки навыков говорения. Языковые курсы немецкого языка, представленные школой «Deutsch Online», имеют структуру, содержание и практику контроля, соответствующие общеевропейским рамкам владения иностранным языком (уровням немецкого языка): А1 (начальный), А2 (элементарный), В1 (средний) и более высоким уровням, содержит коллекцию тематических аутентичных материалов для изучения немецкого языка: грамматика и лексика. Дополнительные аудио- и видеоматериалы, тесты и упражнения, немецкую фильмотеку и музыкальные контенты. Применение ОЭР (<https://deutschonline.ru>) в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов осуществлялось параллельно с изучением дисциплины «Практический курс второго иностранного языка» на 1, 2, 3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вышеуказанных вузов, при освоении уровней сформированности навыков говорения на немецком языке в монологической и диалогической речи. Предварительно была изучена концептуальная основа учебного процесса обучения немецкому языку в рамках предложенных курсов разных уровней на сайте <https://deutschonline.ru>. Заметим, что языковая школа «Deutsch Online» при организации и проведении практических занятий по немецкому языку руководствуется определенными методическими положениями.

Апробация ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов осуществлялось параллельно с изучением дисциплины «Практический курс второго иностранного языка», на 1, 2, 3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вышеуказанных вузов в три этапа: первый этап – определение исходного уровня сформированности навыков говорения на немецком языке у студентов, разработка методических рекомендаций по применению ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов; второй этап – целенаправленное формирование навыков говорения на немецком языке у студентов на основе реализации предложений и материалов сайта <https://deutschonline.ru> в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов, осуществление программы апробации; третий этап – определение достигнутого уровня сформированности навыков говорения на немецком языке у студентов экспериментальных и контрольных групп, подведение и обобщение итогов.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что по сравнению с первым этапом апробации у студентов экспериментальной группы, изменился характер взаимосвязей компонентов иноязычной речевой деятельности. Для иллюстрации полученных результатов представлен рис. 1, по-

казывающий количественную оценку результатов сформированности навыков говорения на немецком языке у студентов – лингвистов в контрольной и экспериментальной группах, в процентном соотношении.

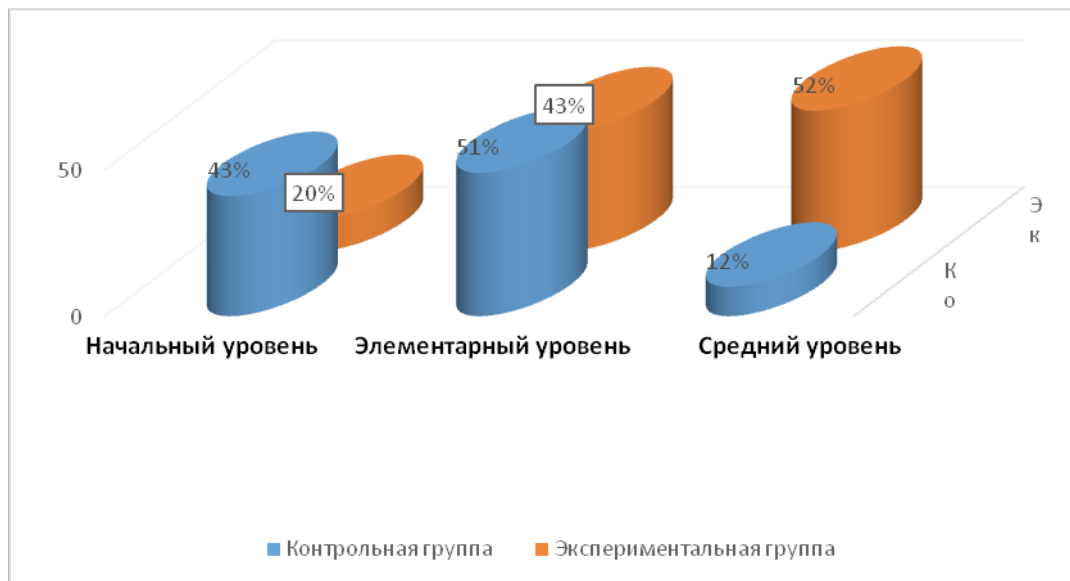


Рис. 1. Количественная оценка результатов сформированности навыков говорения на немецком языке у студентов – лингвистов в контрольной и экспериментальной группах.

Источник: составлено авторами

Данные (см. рис. 1) позволяют увидеть количественную оценку результатов сформированности навыков говорения на немецком языке у студентов – лингвистов в контрольной и экспериментальной группах, где рост уровня (от начального до среднего) обозначен как + 32% в экспериментальной группе, что подтверждает эффективность внедрения авторами методических рекомендаций по применению ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в автономном обучении второму иностранному языку (немецкому) студентов-лингвистов.

Заключение

По итогам проведенного исследования авторами работы были сделаны следующие выводы и рекомендации:

1. Конкретизирована специфика организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР нового поколения. Специфика организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов на основе ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в нашем исследовании состояла в учете и использовании структуры и содержания данного ресурса, включающего постоянно обновляющиеся аутентичные материалы.
2. Разработанные методические рекомендации по применению ОЭР языковой школы «Deutsch Online» касаются автономной работы студентов – лингвистов, где ЭОР играет вспомогательную роль и является дополнительным

источником информации и тренировки навыков говорения по второму иностранному языку (немецкому). Этапы автономного обучения отражали общеевропейские рамки владения иностранным языком (уровни немецкого языка): А1(начальный), А2(элементарный) и В 1 (средний) в плане оценивания и коррекции учебной деятельности, при предварительном планировании и организации соответствующих курсов по немецкому языку.

3. Проведена апробация ОЭР языковой школы «Deutsch Online» в процессе организации автономного обучения второму иностранному языку студентов-лингвистов в 3 этапа, параллельно с изучением дисциплины «Практический курс второго иностранного языка», на 1,2,3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов г. Москвы. Апробация сайта <https://deutschonline.ru> в обучении студентов-лингвистов второму иностранному языку (немецкому) была проведена в ходе организации самостоятельной работы и предполагала использование программ обучения, предложенных на сайте, с учетом пожеланий студентов, родителей и перспектив для интенсификации навыков говорения.
4. Проанализированы и обобщены результаты апробации. Данные диаграммы 1 позволяют увидеть количественную оценку результатов сформированности навыков говорения у студентов – лингвистов в контрольной и экспериментальной группах в положительной динамике, где рост уровня В 1 (средний) в экспери-

ментальной группе обозначен как + 32%, что свидетельствует о росте показателей сформированности навыков говорения по сравнению с результатами первого этапа апробации.

Литература

1. Аникина, Ж.С. Развитие умений учебной автономии у студентов вуза при обучении иностранному языку с использованием подкастов: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Ж.С. Аникина. – Томск, 2013. – 224 с.
2. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык/ Н.Ф. Коряковцева. – М.: «АРКТИ», 2002. – 176 с.
3. Мерзляков, С.В. Методика формирования иноязычной грамматической компетенции школьника в режиме автономного обучения: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /С.В. Мерзляков. – Нижний Новгород, 2016. – 142 с.
4. Оберемко, О.Г. Повышение роли самостоятельной работы студентов вузов в современных условиях/ О.Г. Оберемко // Образование и самообразование. -Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – № 24. – С. 26–31.
5. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: «Педагогика», 2009. – 192 с.
6. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: «Флинта: Наука», 2005. – 216 с.
7. Богатырева, С.Н. Межкультурное взаимодействие студентов – инвалидов с нарушением опорно – двигательной системы с позиции регионоведческого подхода/С.Н. Богатырева, С.Х. Казиахмедова, И.А. Киреева. – Москва: МГГЭУ, 2015. – 183 с. – EDN VOCOLN
8. Бузинова, Л.М. Влияние дистанционных образовательных программ на языковую личность преподавателя / Л.М. Бузинова, Л.Л. Зеленская // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – № 4 (32). – С. 164–170.
9. Григорьев, С.Г. Образовательные электронные издания и их оценка / С.Г. Григорьева. – М.: Издательство: «Просвещение», 2003. – 224 с.
10. Качалов, Н.А. Методическая организация комплекса упражнений по развитию умений говорения и письменной речи/Н.А. Качалов// Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. 7. – С. 146–152.
11. Крючкова, К. С, Смыковская, Т.К. Иноязычная коммуникация будущих учителей с использованием сервисов онлайн-обучения: учебное пособие / К.С. Крючкова, Т.К. Смыковская. – Волгоград: Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Переме́на», 2020. – 111 с.
12. Лесникова, Е.С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам / Е.С. Лесникова // Вестник КемГУ. – 2012. – № 4. – С. 25–35.
13. Назаренко, А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике. Дистанционное обучение: учебник / А.Л. Назаренко. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 2013. – 272 с.
14. Некрасова, А. Н., Семчук, Н.М. Классификация мультимедийных образовательных средств и их возможностей / А.Н. Некрасова, Н.М. Семчук // Ярославский педагогический вестник. –2012. – № 2. – С. 98–102.
15. Первезенцева, Э.А. Разработка комплекса электронных образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Э.А. Первезенцева. – Москва, 2013. – 201 с.
16. Смирнова, Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности / Е.В. Смирнова //Самарский научный вестник. – 2013. -№ 1 (2). – С. 43–46.
17. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: «Слово», 2010. –261 с.
18. Усмонов, М.С. Теория и практика создания интерактивных электронных учебных курсов на основе мультимедийных технологий. Информационные системы и технологии: монография/ М.С. Усмонов. – М.: Издательство «Перо», 2013. – 90 с.
19. Щербина, И.В. Мультимедийные технологии в преподавании иностранных языков / И.В. Щербина // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной конференции, посвященной 89-летию образования Белорусского государственного университета (Минск, 29 октября 2010 г.). – Минск: БГУ, 2010. – С. 164–166.
20. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.Н. Щукин. – Издательство «Филоматис» – Москва, 2013. – 188 с.
21. Epping, R., Klein, R., Reuter, G. Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung: Didaktische und methodische Orientierungen / R. Epping, R. Klein, G. Reuter. Bielefeld, 2008. – 160 S.
22. Neal L., Miller, D. The basics of e-learning an excerpt from handbook of human factors in web design / L. Neal, D. Miller // eLearn Magazine, 2005

[Электронный ресурс]: URL-<http://www.elearn-mag>

23. Nemirovsky, R., Galvis, A. Facilitating Grounded Online In-teractions in Video-Case-Based Teacher Professional Development/ R. Nemirovsky, A. Galvis // *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 13, No. 1, March 2004. – pp. 67–79.
24. Paik, W., Lee, J. Y., McMahon, E. Facilitating Collaborative Learning in Virtual (and Sometimes Mobile) Environments/ W. Paik, J.Y. Lee, E. McMahon // C. Bussler et al. (Eds.): *WISE, 2004 Workshops*, LNCS 3307. – pp. 161–166.
25. Prinz, M. Ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachliche und interkulturelle Aspekte ihrer Ausbildung/ M. Prinz // *Info DaF* 21,6. –1994. -S.601–611.
26. Solmecke, G. Texte horen, lesen und verstehen/ G. Solmecke/ – Langenscheidt, Berlin und Munchen, 2010.-112 S.
27. Бузинова, Л.М., Апанасюк, Л.А., Галеева, Т.И. и др. Дидактический потенциал средств цифровизации для проведения международной проектной деятельности на иностранном языке в вузе: монография / Л.М. Бузинова, Л.А. Апанасюк, Т.И. Галеева, Н.В. Белозерцева, И.А. Киреева, Е.А. Янова. – Москва: Рунсайтс, 2021. – 110 с.
28. Гальскова, Н.Д., Захарова, О. Л, Корникова, Г.А., Яковлева, Л.Н., Яцковская, Г.В. Программы для общеобразовательных учреждений: немецкий язык для общеобразовательных школ с углубленным изучением немецкого языка/ Н.Д. Гальскова, О.Л. Захарова, Г.А. Корникова, Л.Н. Яковлева, Г.В. Яцковская. – М.: «Просвещение», Изд-во «Март», 1998. – 71с.
29. Гриншкун, В. В, Заславская, О. Ю., Корнилов, В.С. Методика оценки образовательных электронных ресурсов: учебное пособие / В.В. Гриншкун, О.Ю. Заславская, В.С. Корнилов. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2012. – 144 с.
30. Герасимов, М. Л., Казгунов, А. А., Орлова, И. В., Осипова, О.П. Интерактивные образовательные системы в условиях электронного и смешанного обучения/ М.Л.Герасимов, А.А. Казгунов, И.В. Орлова, О.П. Осипова // *Наука и школа*. – 2020. – № 5 – С. 44–57.

SPECIFICS OF ORGANIZING AUTONOMOUS TEACHING OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TO LINGUIST STUDENTS BASED ON THE EDUCATIONAL ELECTRONIC RESOURCE OF THE LANGUAGE SCHOOL «DEUTSCH ONLINE»

Pashkovskaia N.D., Kireeva I.A., Baymukhametova K.I.

Moscow International University, Plekhanov Russian University of Economics

The relevance of studying the theory and practice of independent work in a second foreign language (German) by linguist students is caused by the objective conditions for the transformation of the professional activities of foreign language teachers at a university and the emergence of new formats of education. The purpose of this study is to analyze the specifics of organizing autonomous teaching of a second foreign language to linguist students based on the educational electronic resource of the language school “Deutsch Online” and to clarify the methodological recommendations for its

use. The theoretical and methodological basis of the study was the works of domestic and foreign scientists in the field of linguodidactic means of digitalization of the process of teaching foreign languages. The theoretical significance of the article is that it consolidates theoretical research on the stated topic, contributes to the study of the problem of the methodological potential of educational electronic resources in teaching language university students, and also expands modern ideas about effective work with authentic multimedia. The methodological recommendations proposed by the authors for the use of the educational electronic resource of the language school “Deutsch Online” in the organization of autonomous teaching of a second foreign language to linguist students, developed on the basis of the inclusion of authentic materials, have practical significance and can be used by teachers when conducting classes in special disciplines of a language university.

Keywords: autonomous learning, second foreign language, linguist students, educational electronic resource of the language school “Deutsch Online”, interactive methods, audiovisual material.

References

1. Anikina, Zh.S. Development of educational autonomy skills among university students when teaching a foreign language using podcasts: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)”: dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /Zh.S. Aniki-na. – Tomsk, 2013. – 224 p.
2. Koryakovtseva, N.F. Modern methods of organizing independent work for students studying a foreign language / N.F. Koryakovtseva. – M.: “ARKTI”, 2002. – 176 p.
3. Merzlyakov, S.V. Methodology for developing foreign language grammatical competence of a schoolchild in autonomous learning mode: specialty 13.00.02 “Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)”: dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /S.V. Merzlyakov. – Nizhny Novgorod, 2016. – 142 p.
4. Oberemko, O.G. Increasing the role of independent work of university students in modern conditions / O.G. Oberemko // *Education and self-education*. -Kazan: Center for Innovative Technologies, 2011. – No. 24. – P. 26–31.
5. Bepalko, V.P. Components of pedagogical technology / V.P. Fingerless. – M.: “Pedagogy”, 2009. – 192 p.
6. Bovtenko, M.A. Computer linguodidactics: textbook / M.A. Bovtenko. – M.: “Flinta: Science”, 2005. – 216 p.
7. Bogatyreva, S.N. Intercultural interaction of disabled students with musculoskeletal system disorders from the perspective of a regional studies approach/S.N. Bogatyreva, S. Kh. Kazikhmedova, I.A. Kireeva. – Moscow: MGG-EU, 2015. – 183 p. –EDN VOCOLH
8. Buzinova, L.M. The influence of distance educational programs on the linguistic personality of the teacher / L.M. Buzinova, L.L. Zelenskaya // *Current problems of philology and pedagogical linguistics*. – 2018. – No. 4 (32). – pp. 164–170.
9. Grigoriev, S.G. Educational electronic publications and their assessment / S.G. Grigorieva. – M.: Publishing house: “Prosveshchenie”, 2003. – 224 p.
10. Kachalov, N.A. Methodological organization of a set of exercises for the development of speaking and writing skills/N.A. Kachalov // *Bulletin of Tomsk State. ped. un-ta*. – 2013. – Issue. 7. – pp. 146–152.
11. Kryuchkova, K. S., Smykovskaya, T.K. Foreign language communication of future teachers using online learning services: textbook / K.S. Kryuchkova, T.K. Smykovskaya. – Volgograd: Volgograd State Social and Pedagogical University, “Peremena”, 2020. – 111 p.
12. Lesnikova, E.S. Integration of information and communication technologies into the process of teaching foreign languages / E.S. Lesnikova // *Vestnik Kem-GU*. – 2012. – No. 4. – P. 25–35.
13. Nazarenko, A.L. Information and communication technologies in linguistic didactics. Distance learning: textbook / A.L. Nazarenko. – Moscow: Moscow State University named after M.V. Lomonosov, 2013. – 272 p.
14. Nekrasova, A. N., Semchuk, N.M. Classification of multimedia educational tools and their capabilities / A.N. Nekrasova, N.M. Semchuk // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. –2012. – No. 2. – P. 98–102.

15. Pervezentseva, E.A. Development of a complex of electronic educational resources and its use for independent information educational activities: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences/E.A. Pervezentseva. – Moscow, 2013. – 201 p.
16. Smirnova, E.V. Electronic educational tools for developing skills and abilities in foreign language activities / E.V. Smirnova // Samara Scientific Bulletin. – 2013. -No. 1 (2). – pp. 43–46.
17. Ter-Minasova, S.G. Language and intercultural communication / S.G. Ter-Minasova. – M.: "Slovo", 2010. – 261 p.
18. Usmonov, M.S. Theory and practice of creating interactive electronic training courses based on multimedia technologies. Information systems and technologies: monograph / M.S. Usmonov. – M.: Pero Publishing House, 2013. – 90 p.
19. Shcherbina, I.V. Multimedia technologies in teaching foreign languages / I.V. Shcherbina // Intercultural communication and professionally oriented teaching of foreign languages: materials of the IV International conference dedicated to the 89th anniversary of the formation of the Belarusian State University (Minsk, October 29, 2010). – Minsk: BSU, 2010. – P. 164–166.
20. Shchukin, A.N. Modern intensive methods and technologies for teaching foreign languages / A.N. Shchukin. – Philomatis Publishing House – Moscow, 2013. – 188 p.
21. Epping, R., Klein, R., Reuter, G. Langzeitarbeitslosigkeit und berufliche Weiterbildung: Didaktische und methodische Orientierungen / R. Epping, R. Klein, G. Reuter. Bielefeld, 2008. – 160 S.
22. Neal L., Miller, D. The basics of e-learning an excerpt from handbook of human factors in web design / L. Neal, D. Miller // eLearn Magazine, 2005 [Electronic resource]: URL-<http://www.elearnmag>
23. Nemirovsky, R., Galvis, A. Facilitating Grounded Online Interactions in Video-Case-Based Teacher Professional Development/ R. Nemirovsky, A. Galvis //Journal of Science Education and Technology, Vol. 13, No. 1, March 2004. – pp. 67–79.
24. Paik, W., Lee, J. Y., McMahon, E. Facilitating Collaborative Learning in Virtual (and Sometimes Mobile) Environments/ W. Paik, J.Y. Lee, E. McMahon // C. Bussler et al. (Eds.): WISE, 2004 Workshops, LNCS 3307. – pp. 161–166.
25. Prinz, M. Ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachliche und interkulturelle Aspekte ihrer Ausbildung/ M. Prinz // Info DaF 21.6. –1994. -S.601–611.
26. Solmecke, G. Texte horen, lesen und verstehen/ G. Solmecke/ – Langenscheidt, Berlin und Munchen, 2010.-112 S.
27. Buzinova, L.M., Apanasyuk, L.A., Galeeva, T.I. and others. Didactic potential of digitalization tools for conducting international project activities in a foreign language at a university: monograph / L.M. Buzinova, L.A. Apanasyuk, T.I. Galeeva, N.V. Belozertseva, I.A. Kireeva, E.A. Yanova. – Moscow: Rusigns, 2021. – 110 p.
28. Galskova, N.D., Zakharova, O. L., Kornikova, G.A., Yakovleva, L.N., Yatskovskaya, G.V. Programs for general education institutions: German language for general education schools with in-depth study of the German language / N.D. Galskova, O.L. Zakharova, G.A. Kornikova, L.N. Yakovleva, G.V. Yatskovskaya. – M.: "Enlightenment", Publishing House "Mart", 1998. – 71 p.
29. Grinshkun, V. V., Zaslavskaya, O. Yu., Kornilov, V.S. Methodology for assessing educational electronic resources: textbook / V.V. Grinshkun, O. Yu. Zaslavskaya, V.S. Kornilov. – Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2012. – 144 p.
30. Gerasimov, M. L., Kazgunov, A. A., Orlova, I. V., Osipova, O.P. Interactive educational systems in the conditions of electronic and blended learning / M.L. Gerasimov, A.A. Kazgunov, I.V. Orlova, O.P. Osipova // Science and school. – 2020. – No. 5 – pp. 44–57.

Формирование модели продуктивной деятельности в условиях дистанционного образования (на примере обучения младших школьников китайскому языку)

Озолина Мария Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольного образования Государственного университета просвещения
E-mail: mar.ozolina@yandex.ru

В статье изучается потенциал реализации (ре)продуктивной деятельности в электронно-цифровом формате при обучении китайскому языку детей младшего школьного возраста. Собранные автором эмпирические данные позволили проанализировать процессы продуктивности и репродуктивности у учащихся начальных классов, а также обобщить собственный практический опыт с помощью модели в контексте дистанционного обучения. В основу исследования положены труды по психологии, педагогике, лингвистике, методике преподавания иностранных языков. Автором разработана модель (ре)продуктивной деятельности и представлены примеры реализации фонетического аспекта. Содержание статьи может быть использовано преподавателями иностранных языков в учебно-образовательных целях: для планирования дистанционных уроков, дизайна онлайн программ, оценки методов иноязычного цифрового образования, создания у учащихся устойчивой мотивации к продуктивным действиям.

Ключевые слова: дистанционно-цифровое образование, методика обучения иностранным языкам, продуктивная деятельность, начальная школа, эффективность.

2010-е – 2020-е годы характеризуются серьезными трансформациями, «смещением» рамок и ориентиров в изучении иностранных языков. То, что несколькими годами ранее уместилось в традиционную парадигму знаний, опиралось исключительно на коммуникативный подход, сегодня приобретает иные формы в связи с критичной долей внедрения информационных технологий как в образовательную систему, так и в повседневность индивида. Принятые десятилетиями методы обучения и *овладения* неродным языком при очном взаимодействии участников учебного процесса в настоящее время становятся опосредованными электронно-цифровыми системами, однако не при всех условиях могут быть реализованы, как это предписано в классических работах по методике.

Надо отметить, что рецептивные формы освоения иностранных языков (далее ИЯ), будучи интегрированным звеном в коммуникативной цепи, последовательно и без серьезного ущерба функционируют в системе дистанционного обучения ИЯ. Вместе с тем ре/продуктивная деятельность (далее Р/ПД) как равноценное рецептивной звено коммуникации скорее представляется естественной в условиях реального контакта («учитель-ученик», «ученик-ученик»). Иными словами, очная форма обучения способствует реализации ре/продуктивных видов деятельности в большей степени, нежели это позволяет дистанционный формат. В учебно-познавательной среде, организованной непосредственно в классном помещении, гармонично сочетаются, взаимодополняют и сменяют друг друга формы, направленные, с одной стороны, на рецепцию (восприятие), с другой стороны, на *производство* иноязычного материала. Иначе обстоит дело в виртуальной учебной среде – здесь рецептивные формы усвоения материала большей частью доминирует над продуктивными.

Для целостного описания обозначенной проблематики мы приведем некоторые междисциплинарные и методические положения.

В отдельных исследованиях по психологии продуктивная деятельность имеет многогранное толкование. Подходы к продуктивности основываются в общем и частном на теории мышления (О. Зельц), на теории мотивации достижения (Дж. Аткинсон); они связаны с понятиями эффективности и результативности (*деятельность приводит к запланированному результату*), точноности у К. Дункера (*решение задачи посредством*

формально-логических законов с единственно правильным вариантом ответом).

Б.Д. Эльконин, выдающийся советский психолог и педагог, определяет ПД как единицу психического развития, подчеркивая двойственность природы продуктивности: с одной стороны, следует построение идеальной формы, с другой – ее воплощение. При этом идеальная форма каждый раз воссоздается в ПД заново, а его осуществление носит творческий, неавтоматизированный характер. Существенными признаками таких процессов по Д.Б. Эльконин следует считать предметную отнесенность ПД и ее пробный характер [10, с. 117–132].

Г.А. Урунтаева дает толкование ПД с позиции психофизиологического развития дошкольника, она придает деятельности моделирующий характер [8, с. 219–222]. При этом автор утверждает, что «в игре ребенок моделирует предметы окружающего мира, что приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении». К примеру, посредством постройки происходит решение конструктивно-технической задачи, пространство организуется в соответствии с определенной логикой.

Интересно, что продуктивность в обучении ИЯ имеет аналогичные механизмы в своей основе, что и в освоении родного языка в раннем возрасте. Разумеется, о полном совпадении когнитивных, произносительных и иных, способствующих речевому развитию, процессов речь не идет. Однако некоторые принципиальные сходства имеются, что подтверждают положения Б.Д. Эльконин и Г.А. Урунтаевой. Так, ученые утверждают, что на определенном этапе психофизиологического развития речь детей обретает интеллектуальную функцию, выступая и орудием мышления, и результатом познавательной деятельности. Иначе, планирование действия и принятие решения стимулируют развитие речи. Следовательно, Р/ПД в рамках коммуникативной задачи нацелена на предмет (*предметность*), исходит из конкретной смоделированной или реальной ситуации, продиктована мотивом. Целенаправленность речи – именно то, что составляет начало продуктивности, не может осуществляться в отсутствие стимулов, которые создаются в естественной среде обучающим и / или обучающимися.

Забегая вперед, отметим, что описанные выше когнитивно-двигательные процессы большей частью могут быть реализованы в продуктивных видах деятельности с применением электронных программ и приложений в различных предметных областях, в т.ч. и в предмете ИЯ. Например, конструирование в программе Minecraft или на доске MIRO, составление лексических и синтаксических единиц в Worldwall, написание иероглифов на экране в приложении ArchChinese и др.

Исходя из традиционного «деления» речевой деятельности на *продуктивную* (активную) и ре-

цептивную (пассивную) [1, с. 227, 246, 250], к ПД будут относиться произносительные, лексические и грамматические навыки, посредством которых осуществляется устное (или письменное) вербальное общение. По той причине, что акт устной речи требует применения таких навыков, мы полагаем, что сами процессы артикулирования, механизмы адекватного речевой ситуации поиска и воспроизведения лексических единиц, конструирование высказываний (фраз, предложений) в соответствии с системными закономерностями языка в полной мере носят продуктивные свойства. На этапе овладения письменной речью требуются навыки в применении графики, орфографии, знание синтаксических моделей. В такой связи методы изображения и соединения букв латинского алфавита, с одной стороны, и написания китайских иероглифов, с другой, будут представлять собой продуктивные процессы в освоении языков.

Репродуктивные формы деятельности (РД) предполагают решение заданий и упражнений на уроках ИЯ, основанное на предъявляемых стимулах и имеющее имитационный характер. Тренировка заключается в повторении действий фонетических (слухопроизносительных), грамматических, лексических, двигательных (при письме). Тем не менее процессы репродукции не просто сводятся к воспроизведению заученного материала, но и задействуют мыслительные творческие операции, включая расширение, сужение, преобразование изучаемого материала.

Осмыслив характер (ре)продуктивной деятельности, обращаемся к положениям Л.В. Щербы, И.Н. Верещагиной о том, что на уроках ИЯ «учащиеся овладевают новыми средствами для выражения мысли, развивают логическое мышление посредством упражнений, направленных на анализ, синтез, сравнение, умозаключение, абстрагирование, систематизацию» [6, с. 32]. А на основании утверждения Л.В. Щербы о «осознании средств выражения мысли, осознании произнесения слов для номинации предметов, [того], как соединяются слова в высказываниях» приходим к следующему выводу: При использовании электронных технологий XXI века процесс освоения языка в подавляющих случаях (не во всех!) сводится к механическим, автоматизированным действиям, заключенным в шаблонных решениях, имитации и пр. Несмотря на непрерывные технологические усовершенствования гаджетов, приложений, дистанционно-цифровых концепций, набор действий, конструкций, обучающих алгоритмов остается относительно ограниченным, учитывая всё психофизиологическое многообразие, познавательный потенциал и природную уникальность индивида.

Возвращаясь к вопросу о реализации Р/ПД в контексте киберпространства и технологических процессов в иноязычном образовании, рассмотрим феномен ИКТ в обучении ИЯ (информационно-коммуникационные технологии). В нашем понимании использование электронных инстру-

ментов, приложений, компьютера, включая графику, дизайн, схемы и пр., представляют собой вспомогательные средства для достижения той или иной учебной задачи. В своем практическом исследовании по ИКТ С.В. Титова перечисляет некоторые типы цифровых технологий образовательного назначения: смешанный тип (*blended learning*); дистанционный; массовые открытые онлайн-курсы (MOOC – *Massive open online courses*) [7, с.7–8]. Круг явлений электронно-цифрового поля в контексте иноязычного образования расширяется чуть ли не ежедневно, привнося инновационные формы доступа, обработки и усвоения информации. Основная роль в создании и продвижении образовательных технологий отводится Австралии, США, Китаю, Японии. Принимая во внимание глобальность, «интернациональность» данного процесса, а также преобладающее число информационных систем и программ на английском языке, практически все понятия поля получают соответствующее языковое оформление: *Mobile Learning, E-Learning, Web-Based Learning, Learning Management System (LMS), Open educational resources, Mobile augmented reality (AR), Collaborative learning, Mobile Pedagogical Framework, Gamified learning, Mobile context-aware technologies, Teacher's digital competence* и др. [11, с. 43, 68, 53]

Если осмысливать обучение ИЯ в информационно-цифровом поле с позиции методической науки, то при таком подходе могут быть рассмотрены реальные процессы в конкретных условиях внедрения онлайн технологий. Под реальными объектами у И.Л. Бим [2, с. 25] понимаются программы, учебники, учебные пособия, ученик, учитель ИЯ, организационные формы учебно-воспитательного процесса, которые поддаются *непосредственному наблюдению*.

Мы рассматриваем Р/ПД как предметные и реальные действия, учитывая составляющие Р/ПД действия (как это описано выше) – произносительные, речемыслительные, лексические, действия по формированию синтагм и др. Принимая во внимание предпосылки для осуществления таких действий, равно как и механизмы, лежащие в основе продуктивности, мы выдвигаем гипотезу о том, что в условиях непосредственного физического присутствия (или очного контакта) Р/ПД будут отличаться от действий в условиях удаленного контакта, и как следствие, их качество и эффективность также будут отличными. Чтобы более последовательно изучить данное явление, мы ограничиваемся конкретной возрастной группой, выдвигая на первый план психофизиологические особенности возраста и образовательные условия.

Начнем с того, что для разных возрастных категорий формирование продуктивных навыков в рамках обучения иноязычной коммуникации происходит неодинаково. Мы остановимся на младшем школьном возрасте по причине того, что данная целевая группа менее всего исследована на предмет внедрения электронно-цифровых

методов в учебный процесс. Итак, в возрасте с (6)7 лет до 10(11) лет преобладают репродуктивные формы деятельности. В силу психофизиологических особенностей дети значительно быстрее и легче имитируют, в той или иной степени бессознательно копируют звуки, интонацию, движения. Ответные формы коммуникации происходят у них более естественно, ситуативно, подобно родному языку. Саморегуляция и анализ возрастают пропорционально взрослению – чем старше ребенок, тем более подконтрольны механизмы воспроизведения речи. Надо отметить, что школьники 6–8 лет обнаруживают большую двигательную активность, отличаются спонтанностью действий, ещё неразвитой способностью удерживать внимание и длительно заниматься одним видом деятельности. Дети старше 9 лет проявляют тенденцию к стабилизации внимания и более последовательным действиям, они более усидчивы и могут довольно длительное время заниматься одним и тем же видом деятельности [5, с 381].

Неизменная роль в иноязычном образовании детей младшего школьного возраста отводится игровой деятельности. З.Н. Никитенко отмечает, что, несмотря на постепенный переход в шестилетнем возрасте от игровой деятельности к учебной, игра сохраняет свою ведущую роль вплоть до 10–12 лет. Она содержит в себе и предметную наглядность, и одновременно является основным способом решения учебных задач. По словам автора, учебная деятельность младшего школьника носит не только воспроизводящий, но и творческий характер. [4, с. 158].

Перечисленные возрастные особенности, несомненно, важны для понимания того, как, при каких условиях и насколько эффективно может формироваться Р/ПД на уроках ИЯ у обучающихся от 6 до 11 лет. Вместе с тем мы допускаем, что формирование продуктивных навыков осуществляется не в реальном классе (очный формат), а в виртуальном (дистанционный формат). В этой связи целесообразно отметить такие свойства умственного, психического и физического развития младших школьников, которые напрямую обусловлены современной средой.

В то время как научно-технический прогресс воздействует на сознание и образ жизни людей XXI столетия, логично воспринимать процесс обучения через призму современных социальных теорий [3, с. 27]. Так, Mark McCrindle вводит термины *Generation Z* и *Generation Alpha* для обозначения представителей последних десятилетий, которым присущи клиповое мышление, быстрая ориентация во времени и пространстве; приоритетной становится не «живая», а сетевая коммуникация. Начиная с дошкольного возраста, дети адаптируются к гаджетам и электронным приложениям, их навыки манипулирования элементами цифровых устройств – клавиатурой, сенсорной панелью, экраном, весьма высоко развиты (*вероятно, уместно будет использовать в этом контексте термин «цифровая моторика»*). В целом, к наступле-

нию младшего школьного возраста уже присутствует психологическая готовность к использованию электронно-цифровых средств для освоения школьных предметов. Однако не следует сбрасывать со счетов и отрицательные психофизиологические свойства, сопряженные, в частности, с клиповым мышлением поколений Z и Y. Это довольно низкая концентрация внимания и недостаточная способность к анализу, неумение работать с «линейной информацией однородного содержания» [9, с. 150]. Если говорить об условиях дистанционного обучения, то физическая активность большей частью отсутствует (иначе, чем если бы школьники находились в реальном классе). Такие факторы неизбежно приводят нас к мысли о потенциале и эффективности реализации ПД и РД на уроках ИЯ в электронно-цифровом пространстве.

Принимая во внимание вышеизложенные факторы, мы продемонстрируем перенос (ре)продуктивной деятельности, реализуемой в очном формате, на дистанционную платформу. Разработанная модель максимально обобщает практический опыт автора, внося вклад в указанную проблематику (Табл. 1). Ограничение на одном из коммуникативных аспектов оправдано требованием к объему настоящей статьи.

Таблица 1. Модель реализации Р/ПД

1.	Цели и задачи обучающего
2.	Средства реализации ПД и РД в дистанционном формате
3.	Процедура обучения
4.	Ограничения в реализации (ре)продуктивных действий

Пример реализации фонетического аспекта

1. Познакомить учащихся с системой транскрипции ИЯ; научить графически воспроизводить элементы транскрипционной системы ИЯ; обучить рецептивным слуховым (аудитивным) и произносительным действиям, воспроизведению звуков, звукосочетаний, тонов; соотносить продукт артикуляции с его транскрипционным знаком. Научить воспроизводить интонационные модели ИЯ, опосредованные графической фиксацией транскрипционных знаков (и тонов в китайском языке). Применять наглядность; объяснять и демонстрировать механизмы артикуляции; комбинировать графическую и фонетическую тренировку; осуществлять постановку речевого аппарата обучаемого.
2. ПК (стационарный компьютер, ноутбук), интернет, платформа (Zoom, Microsoft Teams, аналог), наглядные средства в электронно-цифровой форме (PPT, анимация, карты и др.)
3. На доске MIRO размещается таблица с инициалами и финалями. С помощью виртуальной указки обучающий демонстрирует составные части слога, или целый слог, воспроизводит звуки – обучающиеся имитируют. На продуктивном этапе они складывают инициалы и финали по сочетаемости, снабжают слоги тона-

ми, произносят индивидуально. В зависимости от количества обучающихся возможно повторение в режиме *mute*, что позволяет школьникам на начальном этапе освоения фонетики экспериментировать и чувствовать себя более раскованно. Далее следует фронтальный групповой или фронтальный индивидуальный опрос на степень освоения транскрипционных знаков. Возможны и такие формы работы: демонстрация на экране фрагмента учебника в виде отдельной таблицы, воспроизведение записи, прослушивание фонетического материала; параллельная фиксация обучающим элементов (финали, инициалы, слоги, тоны) на экране; учащиеся при этом фиксируют элементы в тетрадах. Для проверки правильности ученики самостоятельно манипулируют элементами на доске, при этом очередность и количество проверяемых элементов регулируется обучающим. На заключительном этапе учащиеся еще раз прослушивают отдельные слоги и повторяют за диктором (или учителем). Существуют модификации, предполагающие более затратную подготовку с использованием PPT, элементами форматирования, процессом загрузки. Такие формы работы для учеников начальной школы представляют приемы интерактивно-игрового характера, возможность манипулировать предметами на электронной платформе (управлять, передвигать, рисовать фигуры). Обучающим активно применяются цветовые решения. В случае с модификацией учащиеся оформляют китайский слог – отдельно финаль или инициаль, цифровым предметом (как правило загруженное изображение или анимационная фигура). Такого рода действие позволяет не только распознавать и правильно читать слог, но еще и учит младших школьников структурированию (универсальному действию), стимулирует воображение и носит систематизирующий характер.

4. Невозможность фиксировать транскрипционные знаки письменно. Если написание на бумаге имеет место, то оно отсрочено, не может быть немедленно откорректировано и оценено. Поскольку при формировании орфографических навыков задействуются моторика, визуальная память, зрительно-двигательная координация, то в виртуальном формате обучения ИЯ характерные (ре)продуктивные действия теряют в качестве, либо представлены очень ограниченно. Обучение произносительной стороне речи происходит с экрана, не позволяя осуществлять непосредственный контакт с учащимися, проводить демонстрацию в непосредственной близости к нему. И несмотря на то, что артикуляционные механизмы могут быть транслированы обучающимся вполне успешно, но в условиях дистанционного формата не всегда корректно восприниматься, и как следствие, неверно продуцироваться. Существуют некоторые сложности в реализации фонетического аспекта. Дистанционно это

делать сложнее, так как, во-первых, нет реального контакта, отсутствует физический фактор. Во-вторых, фактор контроля формирования навыка также теряет в качестве. Трудность состоит и в организационно-социальной форме урока. Если в реальном классе школьники работают в коллективе, и уровень их физического взаимодействия высок, то в виртуальном классе коллективность сильно редуцирована. Учащиеся не могут синхронно повторять за учителем, тем самым, снижается командный дух и стимул правильно, «лучше всех» произносить.

Для реализации (ре)продуктивной деятельности обучающий должен осознавать требования как объективного, так и субъективного характера. А именно то, что в электронно-дистанционном формате существует необходимость ограничения числа обучаемых до некоторого минимума (5–6 человек). Сам факт онлайн трансляции, не «живого» взаимодействия, предполагает высокую степень концентрации обучающего, готовность к нестандартным ситуациям, удовлетворяющую условиям формата материальную подготовку. Осуществление (ре)продуктивной деятельности на уроках ИЯ в онлайн формате обусловлено системным планированием, удачным дизайном материала и взаимодействием компонентов урока. Другим важным условием реализации деятельности, направленной на формирование продуктивности в сегменте начальной школы, следует считать противодействие пассивности [12, с. 18, 27] учащихся и злоупотреблению (over-reliance) электронно-цифровыми устройствами.

Из всего сказанного следует вывод о том, что формирование продуктивных действий на уроках иностранного языка в условиях дистанционного образования – с одной стороны, процесс чисто методического свойства, с другой стороны, выходящий за рамки традиционных методов обучения иноязычной коммуникации. Сам по себе факт применения информационно-цифровых технологий в учебно-образовательных целях среди учащихся младшего школьного возраста не гарантирует эффективности навыков производства речи. Решением данной педагогической проблемы служат несколько факторов: знание рецептивно-продуктивных механизмов у младших школьников, осведомленность в социально-психологических тенденциях поколения XXI в., умение планировать урок с учетом ИКТ, стимулирование творческо-познавательной активности школьников и, наконец, создание у учащихся устойчивой мотивации к продуктивным действиям.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М. Просвещение. 1988. 254 с.
3. Мирошникова Л.Ю. Развитие гибких навыков как способ обучения представителей поколения «Альфа» // The scientific heritage. 2021. № 65–4 (65). С. 26–29
4. Никитенко З.Н. Книга для учителя к учебному пособию «Начинаем изучать английский язык» / З.Н. Никитенко, Е.И. Негневицкая. М.: Просвещение. 2003. 220 с.
5. Озолина М.Н. Особенности преподавания китайского языка в начальной школе // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований (Сборник материалов Международной научно-практической конференции МГОУ). 2019. С. 379–387
6. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение. 1988. 224 с.
7. Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: монография / Москва: Эдитус. 2017. 247 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. – 5-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.
9. Фосенко О.П. Миллениалы и центениалы: кого и как обучать? // Наука и военная безопасность. 2020. № 3 (22). С. 145–150
10. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского). М.: Тривола. 1994. 168 с.
11. The Asian conference on language learning. The Asian conference on technology in the classroom. 2017. Электронный ресурс. URL: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ACLL/ACLL2017_proceedings.pdf (Дата обращения: 03.01.2024)
12. Wang J. Exploring Mobile Technologies for Learning Chinese // Language, Learning and Technology. 2019. С. 23(3) 29–38.

FORMATION OF A MODEL OF PRODUCTIVE ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF TEACHING CHINESE TO JUNIOR SCHOOLCHILDREN)

Ozolina M.N.

State University of Education

The article studies the potential for implementing (re)productive activities in electronic digital format when teaching Chinese to primary school children. The empirical data collected by the author allowed us to analyze the processes of productivity and reproduction among primary school students, as well as generalize our own practical experience using the model in the context of distance learning. The research is based on works on psychology, pedagogy, linguistics, and methods of teaching foreign languages. The author has developed a model of (re)productive activity and presented examples of the implementation of the phonetic aspect. The contents of the article can be used by foreign language teachers for teaching and educational purposes: for planning distance lessons, designing online programs, evaluating methods of foreign language digital education, and creating sustainable motivation for productive actions in students.

Keywords. distance digital education, methods of teaching foreign languages, productive activity, primary school, efficiency.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts. M.: IKAR Publishing House, 2009. 448 p.
2. Bim I.L. Theory and practice of teaching German in secondary school. Problems and prospects. M. Enlightenment. 1988. 254 p.
3. Mirosnikova L. Yu. Development of soft skills as a way of training representatives of the Alpha generation // The scientific heritage. 2021. No. 65–4 (65). pp. 26–29
4. Nikitenko Z.N. Book for teachers for the textbook “Starting to learn English” / Z.N. Nikitenko, E.I. Negnevitskaya. M.: Enlightenment. 2003. 220 p.
5. Ozolina M.N. Features of teaching Chinese in primary school // Current problems of theory and practice of psychological, psychological-pedagogical and linguistic-didactic research (Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference of Moscow State University). 2019. pp. 379–387
6. Rogova G.V., Vereshchagina I.N. Methods of teaching English at the initial stage in secondary school: A manual for teachers. M.: Enlightenment. 1988. 224 p.
7. Titova S.V. Digital technologies in language teaching: theory and practice: monograph / Moscow: Editus. 2017. 247 p.
8. Uruntaeva G.A. Preschool psychology. Textbook aid for students avg. ped. textbook manager – 5th ed. M.: Publishing center „Academy“, 2001. 336 p.
9. Fosenko O.P. Millennials and centennials: who and how to train? // Science and military security. 2020. No. 3 (22). pp. 145–150
10. Elkonin B.D. Introduction to developmental psychology (in the tradition of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky). M.: Trivola. 1994. 168 p.
11. The Asian conference on learning language. The Asian conference on technology in the classroom. 2017. Electronic resource. URL: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/conference-proceedings/ACLL/ACLL2017_proceedings.pdf (Date of access: 01/03/2024)
12. Wang J. Exploring Mobile Technologies for Learning Chinese // Language, Learning and Technology. 2019. pp. 23(3) 29–38.

Педагогический потенциал мультипликационных фильмов в развитии детей дошкольного возраста

Разимова Хошгадам Асиф кызы,

преподаватель, Высшая школа теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: razimova96@mail.ru

В статье рассматривается то, как мультипликационные фильмы влияют на развитие детей дошкольного возраста. В настоящее время мультфильмы становятся истинным искусством и воплощают особый потенциал в нравственном развитии детей. Они создаются с учетом потребностей развития ребенка, сюжеты и персонажи этих мультфильмов становятся проводниками нравственных ценностей и норм, обращая внимание детей на серьезные вопросы. Целью данной статьи является определение потенциала мультипликационных фильмов как произведений, которые обладают способностью вызывать глубокие нравственные чувства и переживания у маленьких зрителей. В качестве задач, которые необходимо решить в статье, поднимаются важные темы, заложенные в основу сюжетов, и выявляется их способность влиять на развитие детей с нравственным уклоном. Важно отметить, что в таком возрасте, как дошкольный, формируются основные нравственные установки, и мультфильмы играют ключевую роль в этом процессе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нравственность, мультипликационный фильм, нравственное развитие, воспитательный потенциал, нравственные ценности.

В настоящее время родители часто прибегают к мультфильмам, чтобы занять ребенка и немного времени освободить для выполнения своих дел. Они даже не задумываются о том, что этот способ развлечения может стать привычкой, вредной для детей. Постепенно детям становится сложнее оторваться от экранов. За яркой оболочкой мультфильмов порой скрываются антинравственные сюжеты, размытые цели и непонятные ориентиры. Этот вид медиапродукции, хотя и является веселым и развлекательным, может оказать сильное влияние на формирование мировоззрения и нравственности ребенка-дошкольника. Он занимает важное место в общей системе социализации и может оказать значительное воздействие на формирование личности.

Согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, дети до 7 лет не должны проводить более 7 часов в неделю перед телевизором, а оптимальная длительность просмотра мультфильмов составляет 30 минут. Однако согласно данным ЮНЕСКО, на практике более 90% детей в возрасте от 3 до 5 лет проводят за телевизором 28 часов еженедельно или даже больше [2, с. 73]. Это расхождение между рекомендациями и фактической практикой поднимает вопросы о том, каким образом родители могут управлять временем, проведенным их детьми перед экранами. Важно осознать, что избыточное время, проведенное перед телевизором, может оказать негативное влияние на развитие ребенка и его поведение в будущем.

Кроме того, с ростом числа мультфильмов появляется и риск появления на экранах произведений, которые не отвечают нравственным стандартам. Некоторые из них пропагандируют неправильные идеалы, могут способствовать появлению агрессии у детей, формированию страхов и деформации личности. В результате мультфильмы могут оказывать различное воздействие на их развитие и психику. Родителям важно, как можно быстрее осознать, что не все мультфильмы способствуют здоровому росту детей. Сегодняшние мультфильмы, транслируемые по телевидению, порой негативно влияют на нравственное развитие и внутреннее состояние детей.

В связи с этим родители и взрослые в общем должны более внимательно относиться к выбору мультимедийного контента для просмотра детьми. Контроль за временем, проведенным ребенком перед экраном, а также отбор подходящих мультфильмов становятся важными задачами для взрослых, стремящихся обеспечить положитель-

ное развитие своих детей. Подобная осведомленность поможет создать более благоприятное окружение для воспитания и развития детей, гармонично совмещая развлечение с укреплением их психологического благополучия.

Современные анимационные фильмы часто показывают героев, которые не всегда получают наказание за свои поступки, которые могут быть неправильными или даже безнравственными. Например, в мультсериалах как «Том и Джерри» или «Губка Боб» герои могут вести себя неадекватно, но при этом не сталкиваются с последствиями. В результате дети могут подражать такому поведению, принимая его за норму. Они могут повторять эти действия в реальной жизни, не осознавая разницы между хорошим и плохим, просто потому что видят подобное в мультфильмах. Этот влияющий на детей контент иногда создает иллюзию того, что такое поведение допустимо или даже весело, и реальные последствия могут быть недооценены. Например, дети могут копировать поступки героев, бьющих животных или бросающих предметы в других людей, не осознавая негативных последствий.

Хотя не все зарубежные мультфильмы пропагандируют агрессию, насилие или жестокость, многие из них содержат элементы конфликтов, жестокости и насилия между персонажами, которые могут оказать негативное воздействие на детей. Дети, смотря такие фильмы о вампирах, монстрах или роботах, могут усваивать агрессивные модели поведения и способы выражения чувств, присущие героям экрана.

Раньше советские мультфильмы проходили строгий контроль и проверку, прежде чем попадали на экраны. Такие фильмы, как «Дядя Степа», «Малыш и Карлсон», «Крокодил Гена и Чебурашка», «Трое из Простоквашино» и многие другие часто несли позитивные ценности и уроки доброты, которые благотворно влияли на детскую психику. Однако современные родители иногда считают такие мультфильмы устаревшими и неактуальными, отдавая предпочтение более современным и разнообразным вариантам анимации[3, с. 119].

Мультфильмы, несмотря на свою популярность, порой представляют непочтительное отношение к природе, пожилым людям и родителям. Но можно смягчить их негативное воздействие на детей, предоставляя им разнообразные активности. Здесь ключевую роль играют прогулки, чтение книг, творческие занятия, уход за животными, походы в музеи и зоопарк, а также время, проведенное с друзьями на улице. Дети дошкольного возраста часто оживляют окружающий мир, придавая свойства человека животным и растениям. Именно поэтому они так легко воспринимают и любят мультипликационных персонажей. Ведь эти герои – отражение обычной жизни, делающей их близкими и знакомыми.

Важно помнить, что в дошкольный период дети активно впитывают все вокруг, как губка. Поэтому окружение должно быть насыщено интерес-

ными и позитивными занятиями, включая добрые и веселые мультфильмы, которые помогут детям увидеть добро в различных проявлениях. Важно, что в этом возрасте дети еще не могут критически осмысливать увиденное. Их восприятие мира характеризуется наивностью, фрагментарностью и отсутствием критического мышления, поэтому важно педагогическое сопровождение для формирования осознанности и адекватной интерпретации того, что они видят.

Изучение нравственных аспектов мультфильмов и их влияния на формирование нравственных ценностей у детей представляет собой важный аспект педагогической практики[4, с. 342]. Важно выявить способы, которыми дети воспринимают и осмысливают нравственные аспекты через применение метода проигрывания.

Следует использовать конфликтные ситуации из мультфильмов, воспроизводимые педагогом с участием детей. Этот метод позволяет погрузиться во внутренний мир персонажей, понять их эмоциональное состояние и мотивацию для определенного поведения. Такой подход помогает детям глубже вникнуть в нравственные аспекты мультфильмов.

Решение проблем, с которыми сталкиваются персонажи, оказывает влияние на детей, направляя их на конкретные действия и поступки. В процессе взаимодействия с сюжетами мультфильмов через игровые ситуации дети не только решают возникающие проблемы, но и моделируют различные варианты реального поведения в различных ситуациях. В результате использование метода проигрывания конфликтных сцен из мультфильмов позволяет детям активно вовлекаться в понимание нравственных аспектов, способствуя развитию их эмпатии, пониманию мотивации персонажей и формированию собственных моральных установок.

Оценка содержания сюжета мультфильма может представлять значительные трудности для детей дошкольного возраста, особенно из-за их специфического восприятия. Для решения этой проблемы были применены интерактивные методы. Например, ребенок должен был оценить поведение героя: соглашаться или возражать по отношению к автору сюжета[1, с. 5]. Также требовалось объяснить причины неправильных, по мнению ребенка, действий героя, поддержать его или выразить сочувствие, а возможно, даже оправдать его.

Различные реакции детей на подобные ситуации позволили сделать предположение о том, что влияние мультфильма на ребенка зависит от его активности и способности выбирать то, что привлекает его внимание во время просмотра. Это наблюдение открывает путь для понимания того, как активное участие маленького зрителя в процессе просмотра может повлиять на его восприятие и воздействие мультфильма на него.

При обращении к детям в ситуациях, где мораль играет ключевую роль, следует помочь им осознать нравственные нормы поведения. Важная

задача заключается в том, чтобы понять, какие действия соответствуют моральным стандартам, а какие нарушают эти правила. Следует оценивать, насколько они осознают нравственные ценности и различия в поступках. Необходимо обращать внимание на то, насколько легко дети улавливают моральные дилеммы и проявления добродетели или недобродетели.

Дети с разным уровнем нравственного развития по-разному реагируют на моменты в мультфильмах. Те, кто проявляют более высокий уровень нравственного развития в играх и учебе, чаще всего анализируют ситуации на экране и стремятся объяснить свою реакцию на эмоционально насыщенные сцены. Они пытались интерпретировать поведение персонажей, основываясь на отдельных сценах, чтобы сделать выводы об общем поведении героев в фильме.

Часто нравственные чувства детей могут быть развиты через специально созданные ситуации, которые помогают им переживать эмоции, понимать чужие переживания и формировать эмоциональное отношение к героям или событиям. Например, представление ребенку ситуации обмана, обиды или предательства может помочь ему глубже почувствовать и осмыслить эмоции других людей, а также сделать необходимые выводы из этого опыта.

Для анализа нравственного отношения детей к тому, что происходит на экране, используются конкретные вопросы: какие чувства возникают у ребенка в определенной сцене мультфильма, как он воспринимает поступки героев, способен ли он поступить так же, и как он считает правильным действовать в данной ситуации [5, с. 15].

Создание таких сценариев и ситуаций обладает потенциалом для того, чтобы снизить зависимость от взрослых в стимулировании у детей нравственного поведения. Это способствует активизации внутренних мотивов, основанных не на ожидании похвалы или награды, а на формировании у ребенка собственных нравственных убеждений, способности сопереживать и входить в эмоциональное состояние других людей.

При анализе мультфильмов для использования в нравственном воспитании детей, следует уделять внимание нескольким ключевым аспектам. Прежде всего, это эмоциональная глубина и насыщенность нравственной тематики, которая присутствует в фильме. Важно то, насколько мультфильм заставляет задуматься о моральных вопросах, вовлекает в дилеммы и ситуации выбора, которые способствуют развитию мышления и чувств.

Структура и содержание мультфильма должны соответствовать возрастным особенностям детей. Фильм должен быть понятен, легко воспринимаем и соответствовать уровню их понимания. Это включает в себя использование опыта и событий, близких детскому миру, что позволяет лучше усваивать представления о нравственности.

Динамичность сюжета и интенсивность развития событий играют значительную роль. Мульт-

фильм должен быть увлекательным, способным заинтересовать ребенка и одновременно стимулировать его мысленное и эмоциональное вовлечение в ситуации, вызывающие размышления о нравственных проблемах и принятии решений. Художественные аспекты также важны: красочность, оригинальность и запоминающийся характер героев. Яркие и эстетичные образы героев способствуют лучшему запоминанию и воздействию на детскую аудиторию.

Таким образом, мультфильмы являются эффективным инструментом для нравственного воспитания детей, если в процессе их просмотра, обсуждения и взаимодействия с окружающими создаются условия для усвоения и понимания нравственных принципов, норм и ценностей. Мультфильм должен демонстрировать полезные привычки, благородные поступки, а также идеи дружбы, сотрудничества и взаимопомощи. Эти элементы поощряют идентификацию с героями и формируют нравственные ценности у детей.

Литература

1. Алексеева И.В., Колесов В.И. Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста средствами мультипликации // Научные достижения в XXI веке: модернизация, инновации, прогресс. Анапа, 2023. С. 4–9.
2. Альшина Д.Б., Стариченкова Я.Э. Роль мультипликации в нравственном развитии детей дошкольного возраста // Интеграционные процессы в науке в XXI веке. Нефтекамск, 2020. С. 72–75.
3. Ерёмченко У.А. Влияние советских мультфильмов на становление нравственных представлений детей в старшем дошкольном возрасте // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики. Ростов-на-Дону, 2023. С. 117–123.
4. Кочегарова Е.С. Влияние мультипликационных фильмов на нравственность детей дошкольного возраста // Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре. 2019. С. 339–346.
5. Мизгер И.Н., Кириллова Ю.В. Создание условий для духовно-нравственного развития детей в семье средствами мультипликации // Педагогический форум. 2022. № 1 (9). С. 14–16.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ANIMATED FILMS IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Razimova Kh.A.
Pacific State University

The article examines how animated films affect the development of preschool children. Nowadays, cartoons are becoming a true art and embody a special potential in the moral development of children. They are created taking into account the needs of the child's development, the plots and characters of these cartoons become conductors of moral values and norms, drawing children's attention to serious issues. The purpose of this article is to identify the potential of animated films as works that have the ability to evoke deep moral feelings and experiences among young viewers. As tasks to

be solved in the article, important topics underlying the plots are raised and their ability to influence the development of children with a moral bias is revealed. It is important to note that at such an age as preschool, basic moral attitudes are formed, and cartoons play a key role in this process.

Keywords: preschool age, morality, animated film, moral development, educational potential, moral values.

References

1. Alekseeva I.V., Kolesov V.I. Moral education of older preschool children using animation // Scientific achievements in the 21st century: modernization, innovation, progress. Anapa, 2023. pp. 4–9.
2. Alshina D.B., Starichenkova Ya.E. The role of animation in the moral development of preschool children // Integration processes in science in the XXI century. Neftekamsk, 2020. pp. 72–75.
3. Eremenko U.A. The influence of Soviet cartoons on the formation of moral ideas of children in older preschool age // Prevention and overcoming maladaptation of minors – the central problem of social pedagogy. Rostov-on-Don, 2023. pp. 117–123.
4. Kochegarova E.S. The influence of animated films on the morality of preschool children // Moral imperatives in law, education, science and culture. 2019. pp. 339–346.
5. Mizger I.N., Kirillova Yu.V. Creating conditions for the spiritual and moral development of children in the family through animation // Pedagogical Forum. 2022. No. 1 (9). pp. 14–16.

Значение практик в формировании профессиональных компетенций: на примере бакалавриата по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»

Рассада Светлана Анатольевна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики обучения
иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный
университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rassada55@gmail.com

Статья теоретического характера посвящена проблеме подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в рамках учебной и производственной (педагогической) практик в вузе. В статье описываются компетенции, которыми должны овладеть специалисты профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», роль дисциплины «Методика преподавания иностранного языка», учебной и производственной (педагогической) практик в формировании данных компетенций, рассматривается содержание работы студентов в ходе практики; описаны требования, предъявляемые к анализу практикантами учебно-методического комплекта, к анализу посещенного урока иностранного языка, к анализу посещенного воспитательного мероприятия, анализируются типичные недочеты в работе практикантов в рамках подготовки и проведении ими собственных уроков; описаны рекомендации студентам, выходящим на учебную и производственную практики в школы.

Ключевые слова: учебная практика, производственная (педагогическая) практика, обучение иностранным языкам.

Согласно ФГОС 3++, основными профессиональными компетенциями, которыми должны овладеть студенты – бакалавры данного профиля обучения, являются способность к исследовательской деятельности, умение работать с информационными источниками, способность моделировать образовательный процесс по иностранному языку на основе ФГОС, способность применять современные педагогические технологии в обучении иностранным языкам, учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, использовать разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения иностранным языкам на основе коммуникативного и когнитивно-коммуникативного подходов [1].

Данные компетенции формируются в рамках такой дисциплины, как «Методика преподавания иностранного языка», которую студенты изучают на третьем и четвертом курсах, и важность которой для становления будущего учителя иностранного языка трудно переоценить. С одной стороны, методика является некой основой для преподавания, для организации, проведения таких уроков, которые стимулируют процесс усвоения знаний, стимулируют познавательную активность учащихся, а, с другой стороны, методика стимулирует творческую деятельность будущего учителя с учетом возрастных, индивидуальных особенностей обучающихся, с учетом разнообразных приемов, методов, технических средств обучения и т.д [2,3].

Практика, в свою очередь, призвана обеспечить некую преемственность между теоретическими знаниями, которые бакалавры получают в ходе изучения методических дисциплин, и практической деятельностью по реализации полученных знаний, умений и навыков в учебном процессе.

Цель учебной (ознакомительной) практики состоит в том, чтобы показать студентам как проходит учебный процесс. Студенты проходят инструктаж по охране труда, участвуют в установочной конференции, где знакомятся с задачами, содержанием практики, закрепляются за школами, лингвистическими центрами, анализируют учебно-методические комплекты (УМК) по иностранному языку, анализируют уроки иностранного языка, проводимые предметником.

Анализ УМК осуществляется: *на уровне методологии* (для кого предусмотрен УМК, какие цели преследует, соответствует ли требованиям программы, какие подходы реализует УМК); *на уровне содержания учебного материала* (полный ли УМК, каково структурное членение УМК (тема-

тическое \ поурочное), разнообразны ли темы, есть ли визуальные опоры в виде схем, таблиц, графиков); *с точки зрения формирования и развития рецептивных умений чтения и аудирования* (предлагает ли УМК все виды текстов для обучения просмотровому, ознакомительному и изучающему видам чтения, для обучения аудированию, какие жанры текстов преобладают в УМК, в достаточном ли количестве представлены предтекстовые, текстовые, послетекстовые упражнения, соответствуют ли они возрастным особенностям, интересам и уровню владения иностранным языком обучающимися); *с точки зрения формирования и развития продуктивных умений говорения и письма* (соблюдена ли прогрессия от языковых к речевым упражнениям, приближены ли упражнения к естественным ситуациям общения); *на уровне соответствия заданий требованиям межкультурной коммуникации* (есть ли в УМК лингвострановедческие материалы, отражают ли задания учебника особенности культуры и поведения носителей изучаемого иностранного языка, поднимаются ли глобальные проблемы).

Сегодня значительно возросли требования к занятию по иностранному языку. Как следствие, считаем важным такой вид деятельности, реализуемый в рамках учебной практики, как анализ практикантами структурного и методического аспектов урока иностранного языка, проведенного предметником.

Структурный аспект включает в себя анализ введения в урок (имел ли организационный момент мобилизующий компонент); как осуществлялась проверка домашнего задания (сколько времени ушло на проверку, усиленно ли домашнее задание, носило ли домашнее задание тренировочный или закрепляющий характер, творческий характер, развивающий характер, рационален ли характер организации проверки домашнего задания предметником); как проведено изучение нового материала (какие материалы использовал учитель при изучении нового материала, какие формы, методы, средства были задействованы, насколько они активизировали класс, соответствуют ли они содержанию учебного материала, цели, задачам урока, учебным возможностям учащихся, задачам активизации учащихся, какие меры предпринял учитель для поощрения инициативы, самостоятельности учащихся); как осуществлялось закрепление изученного (сколько ушло времени, как стимулировалась активность учащихся, каким образом учитель проверил усвоение классом нового материала, способствовали ли задействованные упражнения формированию навыков и умений по изучаемой теме); как проводился контроль (как проверялись знания, объективны ли оценки, носили ли поставленные оценки стимулирующий или воспитывающий характер); явилось ли домашнее задание рациональным по своей форме, по содержанию, решены ли на занятии поставленные цели, рационально ли заданное домашнее задание по времени, которое потратят учащиеся на его выполнение дома.

Методический аспект анализа посещенного урока иностранного языка включает в себя ответы на следующие вопросы: 1) Отмечалась ли на уроке этапность, логика в последовательности выполняемых учащимися упражнений, соблюдался ли принцип возрастания трудностей? 2) Выполняли ли задания только обучающие или также развивающие и контролирующие функции? 3) Соблюдено ли соотношение времени, отводимого на речь учителя и на речь учащихся? 4) Можно ли назвать занятие целостным? динамичным? 5) Насколько четкие установки давал учитель? 6) Насколько умело учитель использовал традиционные средства наглядности: вербальные и визуальные опоры, средства компьютерной визуализации? 7) Применял ли учитель разнообразные формы организации работы учащихся? 8) Наблюдался ли контакт учителя с учащимися? 9) Как учителю удалось корректировать действия учащихся?

Целью производственной (педагогической) практики является получение профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности. В рамках данной практики на протяжении месяца студенты – практиканты планируют и проводят уроки иностранного языка. Планирование урока включает три стадии: а) постановку целей урока, б) разработку дидактического аппарата урока иностранного языка (содержание, методы, средства); в) выстраивание структуры занятия с проработкой учебных ситуаций. Практиканты также самостоятельно выполняют подбор дидактического материала, изготовление, подбор средств вербальной и визуальной наглядности, средств компьютерной визуализации учебного материала.

Кроме того, производственная (педагогическая практика) предполагает планирование, проведение практикантами собственного внеклассного мероприятия; посещение и анализ внеклассного мероприятия, проведенного одноклассниками. Анализ последнего предполагает: 1) описание общих сведений о мероприятии (месте проведения, возрасте и количестве участников, целях, задачах мероприятия, соответствии внеклассного мероприятия интересам, возрастным особенностям учащихся; техническое обеспечение); 2) описание проведенных подготовительных мероприятий; 3) анализ содержания мероприятия (насколько материал доступен, насколько соответствует требованию новизны информации, обладает ли содержание воспитывающей ценностью, связано ли содержание с жизненным опытом ребят); 4) анализ методики проведения внеклассного мероприятия (отмечается ли четкость в организации, какие приемы обеспечивают активность, самостоятельность учащихся, как соотносится фронтальная форма работы с групповой и индивидуальной, используются ли наглядность и технические средства, какие, присутствует ли эмоциональный контакт между практикантом – организатором мероприятия и участниками, наличие игровых элементов); 5) анализ результативности (какое наблюдается отношение учащихся к мероприятию, достиг-

нута ли поставленная цель, каковы недостатки, каковы пути их устранения).

По окончании обеих практик на факультете филологии, переводоведения и медиакоммуникаций ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (кафедра теории и методики обучения иностранным языкам) студентами сдается следующая отчетная документация: дневник практики, развернутый анализ УМК, развернутый анализ одного из посещенных уроков предметника, развернутый план – конспект урока иностранного языка, анализ посещенного воспитательного мероприятия. На итоговом собрании студенты отчитываются о прохождении практик, делятся своими впечатлениями, поднимают проблемы, с которыми столкнулись.

Посещение, анализ уроков практикантов позволило выявить следующие недочеты в их работе: неумение некоторых студентов грамотно сформулировать цель урока и спланировать этапы урока, направленные на ее достижение; проблемы с распределением времени на уроках; отсутствие на ряде уроков этапа «Production»; проблемы с выставлением оценок; неумение методически грамотно завершить урок; недостаточная активность практикантов и, как результат, учащих на уроках; неумение адекватно воспринимать критические замечания учителей – предметников. Подводя итог вышесказанному, считаем нужным на установочной конференции давать следующие рекомендации студентам, выходящим на учебную и производственную (педагогическую) практику: давать четкие инструкции на занятии в соответствии с этапом обучения, языковым уровнем обучающихся; голосом концентрировать внимание на важных аспектах урока, грамотно употреблять классно – урочную лексику; вести уроки преимущественно на английском языке, поскольку постоянный перевод инструкций на родной язык обучающихся демотивирует их к восприятию и пониманию английской речи учителя; более тщательно планировать уроки (все этапы урока должны быть выстроены последовательно и логично, быть направлены на достижение цели урока, продумать формат выполнения домашнего задания, поскольку на следующем уроке его нужно будет обязательно проверить); стремиться делать логические и внятные переходы от одного вида деятельности к другому; стараться чаще использовать средства наглядности и раздаточные материалы; включать в планы уроков игровые технологии, аутентичные аудио и видео материалы, адаптируя их под конкретную группу обучающихся; привносить на уроки элемент новизны, используя современ-

ные цифровые технологии (например, обучающие платформы типа Wordwall, Quizlet и др.).

Литература

1. Акутина С.П. Роль практики в формировании профессионального становления будущих социальных работников // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 723–725. [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/archive/110/26663/> (дата обращения: 25.01.2024).
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие для студентов лингвистических университетов и факультета ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, И.И. Гез – 5-е изд. стер. – М.: Издательск. центр «Академия», 2008–336 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – С. 480.

THE IMPORTANCE OF PRACTICES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES: ON THE EXAMPLE OF A BACHELOR'S DEGREE IN THE PROFILE "THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND CULTURES"

Rassada S.A.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This theoretical article is devoted to the problem of preparing future teachers of a foreign language for professional activity within the framework of educational and industrial (pedagogical) practices at a university. The article describes the competencies that specialists of the profile "Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures" should master, the role of the discipline "Methodology of teaching a foreign language", educational and industrial (pedagogical) practices in the formation of these competencies, examines the content of students' work during practice; describes the requirements for the analysis by interns of educational and methodological. For example, to analyze a foreign language lesson attended, to analyze an educational event attended, typical shortcomings in the work of interns in the preparation and conduct of their own lessons are analyzed; recommendations for students entering educational and industrial practices in schools are described.

Keywords: educational practice, industrial (pedagogical) practice, teaching foreign languages.

References

1. Akutina S.P. The role of practice in shaping the professional development of future social workers // Young Scientist. 2016. No.6. pp. 723–725. [Electronic resource] URL <https://moluch.ru/archive/110/26663/> (date of reference: 01/25/2024).
2. Galskova N.D. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: studies. A handbook for students of linguistic universities and the Faculty of Higher Education. institutions / N.D. Galskova, I.I. Gez – 5th ed. ster. – M.: Publishing house. The Academy Center, 2008–336 p.
3. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice. – M.: Filomatis, 2006. – p. 480.

Теория и методика планирования учебных занятий по РКИ в современном вузе

Коренева Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@eandex.ru

Чернявская Наталья Эдвиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: natalia.kulich@yandex.ru

Киреева Нина Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: korenevaen@eandex.ru

Структурированное ведение занятия и четкая программа обучения РКИ являются наиболее удачной методикой обучения, но при этом возникает ряд вопросов: насколько этот метод полезен? Соотносится ли он с тем, как иностранные обучающиеся на самом деле учатся? В статье акцентируется внимание на том, что создание способов, направленных на обучение, получило название опыт в области планирования, поскольку здесь присутствует и структурная, и эстетическая стороны. Авторы статьи исходят из того, что готовый, заранее составленный план обучения русскому языку как иностранному или сам совместный, стихийный и динамичный процесс обучения может повлиять на содержание обучения и методику преподавания РКИ, при которой будет достигнут желаемый результат. Чаще всего – это внутренний аспект познавательного обеспечения. И обычно он состоит из относительно коротких и спонтанных методически обоснованных учебных эпизодов, требующих активного участия, как преподавателя, так и обучающихся. Такое взаимодействие иностранных обучающихся и преподавателя предполагает наличие более гибких, конструктивистских учебных стандартов. Для обучения иностранных граждан русскому языку используется также структурированное обучение, для которого характерна определенная последовательность действий и планирования его этапов.

Ключевые слова: структурированное обучение, планирование занятия, конструктивистские учебные стандарты, РКИ, этапы занятия, циклический метод, субъекты образования, корректировка плана.

Введение

Дисциплина «Русский язык как иностранный» призвана формировать новую языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую язык и обладающую определенными языковыми способностями, которые формируются в процессе изучения языка с учетом тем, ситуаций и сфер общения [1]. Успех обучения дисциплине во многом определяется выбором системы планирования учебного процесса.

Планирование учебного процесса включает выбор формы обучения, методики подачи материала, последовательности учебных действий и способы вовлечения обучающихся в учебный процесс для лучшего усвоения материала. Цели обучения РКИ являются следствием процесса рациональных и позитивистских выводов, сделанных в основном практикующим специалистом. Однако, следует отметить, что «цели обучения могут быть продуктом критических, индуктивных, совместных размышлений преподавателя и обучающихся» [3].

С точки зрения методики преподавания, результаты такого формального подхода помогут понять элементы обучения РКИ, основанные на взаимном, мотивирующем и развивающем подходе к обучению. Таким образом, элементы дедуктивных, структурированных целей изучения могут служить ориентиром для преподавателя, чтобы помочь ему перенестись вместе с обучающимися в живой мир индуктивного непосредственного обучения. Исходя из этого, цели обучения русскому языку как иностранному могут использоваться скорее как отправная точка в непредсказуемое путешествие приобретения знаний, чем как руководство к действию.

В мире практики нет четкой границы между дедуктивной, заранее спланированной стратегией, и индуктивным, циклическим методом. Более того, в процессе работы у этих противоположных видов преподавательской деятельности появляется множество точек соприкосновения. Они включают подачу материала, разработанные программы, опросы иностранных обучающихся и самостоятельное изучение. При обучении русскому языку как иностранному, как и другим образовательным дисциплинам, между этими подходами значительной разницы нет.

Особое место в методической системе деятельности преподавателя занимает выбор методики оценивания результатов усвоения учебного материала иностранными обучающимися. Здесь преподавателю РКИ необходимо выбрать подхо-

дящую методику, принимая во внимание, насколько иностранные обучающиеся усвоили тот или иной материал.

И, вместе с привычным способом обучения, когда преподаватель взаимодействует с обучающимся лично, появился способ интерактивного дистанционного обучения, когда преподаватель и иностранные обучающийся, находясь на расстоянии, могут участвовать в учебном процессе посредством компьютера, телефона или телевидения, что часто используется в последнее время в связи со сложившимися ситуациями.

При таком подходе используются новые эффективные учебные программы для дистанционного обучения на дисках, что позволяет рассматривать такое обучение, как обучение на расстоянии без личного взаимодействия. Распространение печатных обучающих материалов, таких как обучающие сборники, учебные брошюры, самоучители по РКИ значительно облегчают работу иностранных участников образовательного процесса при выборе подобного варианта.

Следующие примеры продемонстрируют то, как данные разные способы обучения русскому языку как иностранному можно использовать на практике. Так, при личном взаимодействии иностранные обучающиеся при усвоении РКИ имеют возможность формулировать вопросы, задавать и обсуждать их. При интерактивном дистанционном обучении РКИ (посредник-человек), используя средства телефонной связи, связи через компьютерные программы, участники образовательного процесса могут поддерживать друг друга, решать совместно образовательные задачи.

Не-интерактивное дистанционное обучение требует использования специфического подхода. В этом подходе, ориентированном на иностранных граждан, изучающих русский язык как иностранный, последнее следует четким обучающим действиям, чтобы достигнуть максимальных целей, как в изучении грамматических явлений русского языка, так и в формировании коммуникативных навыков. Плюс данного подхода заключается в том, что обучающиеся могут сами выбирать темп и последовательность обучения, учитывая свои способности, исходный уровень знания русского языка на момент обучения в вузе, для того, чтобы достигнуть мастерства овладения учебным материалом.

Все больше и больше мы убеждаемся, что у разных методик обучения РКИ не существует ярко выраженных границ, так как они тесно связаны между собой. Следует отметить, что современные мультимедийные программы положили начало все большего преобразования и сочетания методов.

Если мы выбираем, как наиболее подходящий метод обучения, личное взаимодействие преподаватель-обучающийся, то следует решить, какой тип занятия здесь больше всего подходит. Под словом «тип» подразумевается «выбор пути, по которому будет организован учебный процесс»

[1], в нашем случае, по изучению русского языка как иностранного. А выбор варьируется от простого объяснения, индивидуальных форм работы, до самостоятельного изучения. При выборе типа занятия необходимо учитывать количество обучающихся в группе, представителями каких стран они являются, каков исходный уровень знания русского языка у каждого иностранного обучающегося, а также кто будет в центре учебного процесса: преподаватель или обучающийся.

Характерной чертой простого объяснения является то, что его цели и его планирование должны быть подробны и точны. Возникает вопрос: насколько этот подход рационален и эффективен? Зачем преподавателю нужно составлять подробный план своих занятий?

Прежде всего, важным является тот факт, что такие наброски позволяют преподавателю спланировать учебный процесс с учетом того, что он будет направлен на учебную группу, с учетом особенностей субъектов образовательного процесса. Хороший план учебного занятия помогает преподавателю РКИ в работе с иностранными обучающимися достигать поставленных целей. Для правильного планирования учебных ситуаций существуют следующие основные шаги:

- выбор типа занятий;
- упорядочение учебных действий;
- планирование каждого действия;
- выбор методики;
- обдумывание источников обучения;
- корректировка плана.

Следует отметить, что разделение типов обучения на три вида можно считать условным. В действительности существует множество различных типов, которые находятся между типом простого объяснения и самостоятельным обучением.

Организация самостоятельного обучения

Роль преподавателя РКИ может немного меняться по мере того, как она переходит от стиля преподавания с доминирующей ролью преподавателя к самостоятельному обучению – практикумам, семинарам. Эта форма работы используется на более позднем этапе обучения, когда уже освоены основы русского языка как иностранного и накоплен определенный запас знаний языкового материала.

Такой переход требует усилий со стороны преподавателя по активизации знаний обучающихся. В некоторых случаях к семинарам в основном относится передача информации, в то время как в других случаях используется генерация и обмен знаниями и умениями посредством более гибких стратегий и технологий.

Под понятием «семинар» понимается кратковременное, интенсивное, сфокусированное на проблеме занятие, которое активно вовлекает участников в определение и анализ проблемы, а также поиск и выработку решения. Более кратко можно сказать, что семинар – это место, где участники активно работают и приобретают идеи.

Ценность стимулирования активного участия иностранных обучающихся на занятиях РКИ состоит в том, что оно поможет компенсировать ту пассивность, которую обучающиеся приобрели на занятиях с традиционной формой обучения, использующей тип преподавания с доминирующей ролью преподавателя.

Среди отличительных характеристик семинара можно назвать кратковременность, интенсивность, сосредоточенность на проблеме. К достоинствам семинара относится тенденция способствовать высокому уровню вовлечения иностранных обучающихся в учебный процесс, их относительная кратковременность и направленность на навыки практического решения проблем. Чаще всего такая форма работы используется при изучении социокультурных аспектов российской действительности, деловому общению и особенностей будущей профессиональной деятельности. В этом случае целесообразен сравнительный анализ российских особенностей с особенностями стран, представителями которых являются иностранные обучающиеся.

При планировании занятия следует иметь в виду, что успех обучения РКИ зависит от упорядочения учебных действий, с учетом специфики дисциплины «Русский язык как иностранный». Инструкцию по упорядочению дать крайне сложно, ведь преподавателю нужно решить, чему он должен научить и на каком этапе учебного занятия, какие виды деятельности должны преобладать на том или ином занятии. Так, мы рассматриваем разработку заданий и вопросов как альтернативный вид деятельности, который можно проводить во время периода оценивания. Если это уже проводилось на занятии, преподаватель видит полную картину успеваемости обучающихся.

Требования к плану занятия

Важно, тщательно продуман каждый эпизод, каждый этап учебного занятия. Разработать структуру учебного эпизода довольно сложно, потому что преподаватель должен учитывать то, как обучающиеся будут усваивать представленный им материал. Существует множество подходов к построению учебного плана по РКИ.

Необходимо принимать во внимание такие факторы, как специфику изучаемого материала, начальные знания, навыки и мотивацию обучающихся, стили восприятия и преподавания, необходимый уровень учебных достижений по РКИ и отведенное на обучение время. Четких правил выбора правильной последовательности пунктов учебного плана нет, но существуют некоторые альтернативы, которые могут быть использованы при разработке плана по любой дисциплине. К ним относятся:

- переход от простого к сложному;
- использование установленной последовательности;

- использование хронологической последовательности;
- переход от самого важного к менее важному;
- переход от уже знакомого к чему-то новому;
- переход от общего к частному или наоборот;
- переход от конкретного к абстрактному.

Выбор последовательности учебных заданий по РКИ – это творческий процесс, к которому можно привлекать и обучающихся. Есть несколько источников, которые предлагают дополнительные практические рекомендации по последовательности учебных заданий при изучении русского языка как иностранного, их объема и количества.

Распространенная ошибка большинства преподавателей РКИ состоит в том, что они пытаются дать слишком много материала за ограниченный период времени или дают информации больше, чем обучающиеся способны воспринять. В таком случае возникает опасность подавления мотивации иностранных обучающихся перегрузкой учебным материалом, что часто влечет за собой снижение их интереса к изучаемой дисциплине и формирование неуверенности в себе.

Выше мы уже говорили о важности планирования каждого действия в процессе обучения. Фрагменты занятия – это отдельно взятые части учебного занятия, требующие разной работы преподавателя и которые могут варьироваться по продолжительности. Если одна из частей занятия длится дольше часа, то в ней объединяются несколько содержательно взаимосвязанных фрагментов.

Следующий шаг преподавателя – подумать, как помочь обучающимся связать воедино концептуальные идеи, представленные в фазе объяснения, и как эти концепции применять в реальных жизненных ситуациях, необходимых для иностранных обучающихся, как в ходе их образовательной деятельности, так и для общения в социокультурной среде.

То есть, преподавателю приходится искать пути для наилучшей демонстрации вышеуказанных идей. Здесь можно использовать интересные, забавные ситуации, в которых эти концепции ожидают с помощью видео-роликов или демонстрации материала на компьютере. Можно привлекать более подготовленных обучающихся по русскому языку как иностранному для воссоздания ситуации.

Планирование тренировочных упражнений

Третьим шагом является выбор способа, при котором иностранные обучающиеся будут способны сами использовать и применять новый материал. Таких способов может быть несколько, но лучше всего подходят так называемые тренировочные упражнения. Например, обучающимся можно предложить обдумать заданный вопрос в паре. В этом упражнении сначала дается одна минута на обдумывание индивидуально, затем дается несколько минут на обсуждение в паре и в конце предлагается уже всей группе обсудить и поделиться своими умо-

заклЮчениями по решению полученного задания. Научить иностранных обучающихся думать на изучаемом ими русском языке – сложная, но очень важная задача, достижение которой обеспечивает возможность успешно осваивать другие учебные дисциплины, поступать в аспирантуру, защищать диссертации, участвовать в грантовой деятельности.

В качестве альтернативы при тренировочных упражнениях обучающимся важно предлагать ролевые игры, сценки или другие виды поиска решения поставленных задач. На занятиях РКИ важным аспектом этой стадии планирования является активное вовлечение обучающихся в формирование понятия и его применения. Только четкое усвоение понятийного аппарата и целесообразное количество тренировок могут обеспечить иностранным обучающимся успех в выполнении такого задания.

Рассмотрим теоретическую и методическую сущность организации тренировки. На базе наблюдений, полученных во время стадии вовлечения, преподаватель теперь может приступить к тренировке или коррекции ошибок. Обычно это происходит во время опроса или обсуждения, следующего за упражнениями. Для эффективной тренировки, преподавателю необходимо собрать данные работы обучающихся в фазе вовлечения. Это означает, что преподаватель прислушивается к процессу обсуждения в группах, или можно привлечь более успешных обучающихся, которые должны осуществлять свои наблюдения за данным процессом.

В некоторых ситуациях фазы вовлечения и тренировки должны быть более структурированными. Например, особая коррекция необходима, когда во время упражнений обучающиеся дают много неправильных ответов. Корректируя работу обучающихся во время фазы тренировки, преподаватель РКИ должен опираться на следующие положения:

- узнать, как сами обучающиеся оценивают свою работу;
- исправить ошибки сразу после упражнения;
- избегать перегрузки, давать информацию в установленных количествах;
- стараться давать больше положительных оценок;
- акцентировать внимание только на тех ошибках обучающихся, которые они могут исправить.

Стадии контроля за усвоением учебного материала обучающимися

Следующим, методически выверенным и эффективным этапом работы преподавателя РКИ на занятиях является тестирование или иные формы контроля усвоения обучающимися учебного материала. Тестирование – это важная стадия, во время которой преподаватель имеет возможность выяснить степень усвоения материала. Тестирование можно проводить не сразу, а спустя некоторое время, что-

бы увидеть, насколько обучающимся удастся перенести полученные знания в жизнь. Преподавателю важно проявить максимум гибкости в упорядочивании стадий контроля за усвоением обучающимися учебного материала.

Преподаватель может заинтересовать обучающихся на занятиях РКИ, начав обучение, например, с демонстрации или побудить их к действию, вовлекая сразу в упражнение. В более формальных и структурированных учебных ситуациях преподаватель может выбирать из нескольких альтернативных моделей учебного плана. Простой способ распланировать учебное время – это составить три колонки: время, задача, действия.

Как правило, процесс планирования начинается со второй колонки, т.е. определяются задачи. Здесь необходимо как можно подробнее распланировать этапы учебного занятия по РКИ: действия преподавателя и обучающегося в каждый момент занятия.

Некоторые преподаватели считают полезным добавить четвертую колонку «Самоподготовка» и расписать отдельно деятельность преподавателя и обучающегося, в зависимости от степени усвоения русского языка как иностранного на предыдущих занятиях. Таким образом, в плане будет отражено, что делает преподаватель и обучающийся в каждый момент занятия. Учитывая, что иностранные обучающиеся неодинаково успешно осваивают русский язык, здесь уместно применять и индивидуальные задания.

В правой колонке преподаватель записывает то, что необходимо сделать заранее, при подготовке к занятию. Например, может понадобиться проектор, напечатать раздаточный материал, пригласить гостей, найти аудио-видео материалы по теме, таблицы, схемы, плакаты и т.д.

Левая колонка часто заполняется в последнюю очередь, но она является самой главной. В ней преподаватель РКИ устанавливает время для каждого момента занятия. Вероятнее всего, и это естественно, во времени будут небольшие отклонения, но временный план послужит опорой для темпа всего занятия.

Многие начинающие преподаватели обычно берут немного больше обучающего материала, чем это необходимо и не учитывают время, которое понадобится, чтобы завладеть интересом обучающихся и вовлечь их в активную работу. Так же есть вероятность того, что в одном из этапов занятия преподавателю понадобится дополнительное время. Поэтому преподаватель должен быть всегда готов пожертвовать менее значимым материалом ввиду нехватки времени или ослабления интереса группы.

Преподавателю следует просмотреть свой план еще раз перед занятием и отметить те его пункты, которые можно будет пропустить при необходимости. Здесь поможет принцип: поделить для себя материал на обязательный для обучающихся и на второстепенный или желательный.

Таким образом, если преподаватель заметит, что время истекает, он сразу будет видеть, какой пункт плана можно пропустить, сохранив при этом целостность всего учебного процесса. Но можно столкнуться с противоположной проблемой – избытком времени. На этот случай поможет дополнительный второстепенный материал. Учитывая все подобные трудности, начинающий преподаватель значительно уменьшит волнение по поводу нехватки времени или его избытка.

Очень важным методическим элементом является корректировка плана проведения занятия с целью проверить, все ли детали учтены. Конечно же, все детали учесть невозможно, но именно это и делает процесс обучения таким интересным и является одной из причин, по которым преподавателю следует рассматривать обучающихся как партнеров, чтобы и преподаватель, и обучающийся чувствовали меру ответственности за процесс и результат обучения. И даже небольшие затруднения можно решать вместе в творческой атмосфере.

В целом «учебный календарный план по обучению русскому языку как иностранному (РКИ) в общей системе организации работы имеет особое важное значение, так как является реальным средством управления учебным процессом и его интенсификации» [4].

Вывод

Планирование занятия по РКИ является неотъемлемой частью работы по обеспечению эффективности учебного занятия при изучении русского языка как иностранного. Логически связанная, последовательная работа по планированию занятий формирует целостное видение всего образовательного процесса по дисциплине, позволяет отслеживать процесс усвоения материала каждым обучающимся. При предварительном пересмотре учебного плана следует учесть:

- содержит ли план принципы обучения русскому языку как иностранному;
- включены ли в план меры, способствующие поддержанию интереса, внимания и мотивации иностранных обучающихся к изучению русского языка как иностранного и освоению российской социокультурной действительности в течение всего процесса обучения;
- нет ли в плане моментов, ущемляющих достоинство иностранных обучающихся;
- правильно ли выявлен исходный уровень знаний обучающегося по русскому языку как иностранному;
- содержит ли план приемы, позволяющие выяснить, какие знания по новой теме уже есть у обучающихся;
- планируется ли использование предыдущего опыта обучающихся при изучении нового материала;
- готовы ли обучающиеся к восприятию нового материала, с учетом знания русской лексики и грамматики

- соответствует ли количество учебного материала уровню мотивации обучающихся или существует опасность дать им больше информации по данной теме, чем они в состоянии воспринять;
- есть ли система обратной связи с обучающимися для определения правильного направления их мыслей на протяжении всего занятия;
- как обучающиеся будут применять изученный материал?

Выполнение перечисленных требований способствует формированию значимых для иностранных обучающихся умений, таких как «гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные навыки» [2, с. 3–4.].

Такой анализ обеспечивает готовность преподавателя РКИ к успешному преподаванию учебной дисциплины, а также к успешному освоению иностранными обучающимися русского языка, познанию российской действительности и развитию их коммуникативных навыков.

Литература

1. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ./ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.:2009. – 480 с. – (Русский как иностранный).
2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.
3. Andy Farquharson. Teaching in Practice: How Professionals Can Work Effectively with Clients, Patients, and Colleagues <https://www.wiley.com/en-us/Teaching+in+Practice%3A+How+Professionals+Can+Work+Effectively+with+Clients%2C+Patients%2C+and+Colleagues-p-9780787901288> Дата просмотра 21.12.2023 г.
4. Шустикова Т.В. Учебный план по русскому языку как иностранному: компетентностный подход <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-plan-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-kompetentnostnyy-podhod?ysclid=lrhnss2y-jl156642836> Дата просмотра 17.01.2024 г.

THEORY AND METHODOLOGY OF PLANNING RCT CLASSES IN A MODERN UNIVERSITY

Koreneva E.N., Chernyavskaya N.E., Kireeva N.V.
Belgorod State Institute of Arts and Culture

Structured lesson management and a clear RCT training program are the most successful methods, but at the same time a number of questions arise: how useful is this method? Does it relate to how foreign students actually study? The article focuses on the fact that the creation of methods aimed at learning has been called experience in the field of planning, since both structural and aesthetic sides are present here. The authors of the article proceed from the fact that a ready-made, pre-drawn up plan for teaching Russian as a foreign language or the joint, spontaneous and dynamic learning process itself can affect the content of learning and the teaching methodology of the RCT, in which the desired result will be achieved.

Most often, this is an internal aspect of cognitive support. And it usually consists of relatively short and spontaneous methodically based training episodes that require the active participation of both the teacher and the students. Such interaction between foreign students and the teacher presupposes the existence of more flexible, constructivist educational standards. Structured learning is also used to teach Russian to foreign citizens, which is characterized by a certain sequence of actions and planning of its stages.

Keywords: structured learning, lesson planning, constructivist educational standards, RCT, lesson stages, cyclic method, subjects of education, plan adjustment.

References

1. Kryuchkova L.S. Practical methods of teaching Russian as a foreign language. A textbook for a novice teacher, for students

of philology and linguists specializing in Russian language./ L.S. Kryuchkova, N.V. Moshinskaya. – M.:2009. – 480 p. – (Russian as a foreign language).

2. Lebedinsky S.I., Gerbik L.F. Methods of teaching Russian as a foreign language. Textbook / C.I. Lebedinsky, L.F. Gerbik – Mn., 2011. – 309 p.
3. Andy Farquharson. Teaching in Practice: How Professionals Can Work Effectively with Clients, Patients, and Colleagues <https://www.wiley.com/en-us/Teaching+in+Practice%3A+How+Professionals+Can+Work+Effectively+with+Clients%2C+Patients%2C+and+Colleagues-p-9780787901288> Viewing date 12/21/2023.
4. Shustikova T.V. The curriculum for Russian as a foreign language: a competency-based approach <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-plan-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-kompetentnostnyy-podhod?ysclid=lrhnss2yjl156642836> Date viewed 01/17/2024.

Педагогические условия освоения дисциплины «Огневая подготовка» в образовательных организациях МВД России: аспекты формирования навыков эффективной стрельбы

Романов Михаил Сергеевич,

кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры огневой подготовки Воронежского института МВД России
E-mail: m.romanov90@mail.ru

Петров Семен Александрович,

кандидат технических наук, доцент кафедры информационной безопасности Краснодарского университета МВД России
E-mail: petrovsemen1@mail.ru

Апальков Александр Владимирович,

старший преподаватель, Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина
E-mail: aleksandr.apalkov@yandex.ru

Паршин Сергей Владимирович,

старший преподаватель кафедры физической подготовки Сибирского юридического института МВД России
E-mail: vechnosts@mail.ru

Сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации приобретают профессиональные компетенции в области эффективного применения оружия в своей служебной деятельности преимущественно в образовательных организациях МВД России в рамках освоения дисциплины «Огневая подготовка». В процессе подготовки сотрудников правоохранительных органов к применению ручного стрелкового оружия нередко возникают проблемы, препятствующие эффективному процессу обучения.

В работе приводятся результаты анализа способов и методов повышения эффективности стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «огневая подготовка».

Также выделяется ряд факторов, оказывающих негативное влияние на процесс усвоения профессиональных компетенций обучающимися образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «огневая подготовка».

Ключевые слова: огневая подготовка, эффективность стрельбы, профессиональное обучение.

Введение

В современном мире все чаще стали происходить события, приводящие к ухудшению уровня жизни в территориальных субъектах различных стран. Этими событиями могут являться: межнациональные конфликты, военные действия, различные виды терроризма и экстремизма, пандемии и иные чрезвычайные обстоятельства, посягающие на общественную безопасность, законность и правопорядок, как отдельного субъекта, так государства в целом.

Способность эффективно стрелять – один из ключевых навыков для службы в правоохранительных органах. В образовательных организациях МВД России (ОО МВД России) стрельба является основным элементом проверки квалификации курсантов и слушателей в образовательных учреждениях МВД [1, 5]. В данной статье будут рассмотрены способы преодоления трудностей, возникающих при обучении стрельбе из ручного стрелкового оружия, и методы улучшения показателей стрельбы курсантов и слушателей ОО МВД России.

Обучение стрельбе является одним из наиболее сложных направлений в рамках освоения обучающимися дисциплины «Огневая подготовка». Главной трудностью является необходимость научить курсантов и слушателей управлять своими эмоциями и контролировать стрессовые ситуации. При обучении стрельбе необходимо учитывать также физическую подготовку, психологическое состояние, индивидуальные особенности каждого курсанта или слушателя.

Программа обучения практическому разделу дисциплины «Огневая подготовка» в ОО МВД России предусматривает различные условия выполнения упражнений стрельб из ручного стрелкового оружия: смена положения (стоя, лежа, сидя), смена дистанции огневого рубежа, стрельба в ограниченное время. В процессе приобретения навыков стрельбы из ручного стрелкового оружия, курсантам и слушателям представляется информация о тактико-технических характеристиках оружия, способах правильного обращения с ним (изготовки для стрельбы, положения рук и тела) и другие.

Поэтому важным является не только выделить ряд факторов, оказывающих негативное влияние на процесс усвоения профессиональных компетенций обучающимися образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «огневая подготовка», но и предложить способы и методы повышения эффективности стрельбы

из боевого ручного стрелкового оружия курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «огневая подготовка».

Основная часть

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов невозможна без овладения им навыками обращения с боевым ручным стрелковым оружием. Это в свою очередь достигается в рамках освоения программы обучения практическому разделу дисциплины «Огневая подготовка» в ОО МВД России с демонстрацией и объяснением техники выполнения упражнений, предупреждением и исправлением ошибок у обучающихся при овладении ими двигательными действиями с оружием, выявлением ошибок и помощи

в их устранении, оценкой выполнения упражнений, применением методов обучения и руководство обучаемыми.

Известно, что «стрельба» – это процесс, зависящий от множества факторов, включая окружающие условия, тип оружия, амуниция, а также физические и психологические факторы.

При анализе различных источников и практического опыта преподавателей огневой подготовки нами выделяются несколько ключевых факторов, которые чаще всего оказывают существенное влияние на эффективность стрельбы: расстояние до цели, вид траектории полета пули, степень подготовки стрелка и тип вооружения.

На рисунке 1 представлен анализ зависимости точности стрельбы от различных факторов и условий в процентном соотношении.

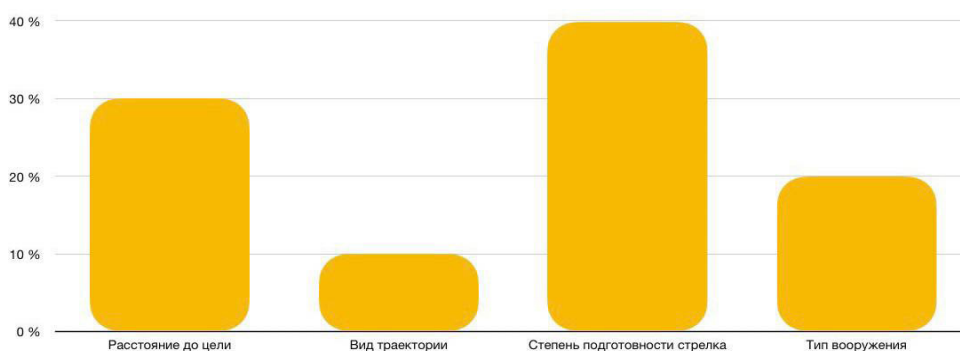


Рис. 1. Анализ зависимости точности стрельбы от различных факторов и условий в процентном соотношении

Фактор «Расстояние до цели» представлен в процентном отношении 30%, что говорит о значительном влиянии на точность стрельбы. Чем дальше цель, тем оказывается сильнее воздействие гравитации и других факторов на полет пули. Поэтому для того, чтобы попасть в цель на различных расстояниях, стрелок должен быть способен корректировать угол прицеливания и учитывать дальность полета пули.

Фактор «вид траектории» представлен в процентном отношении 10%, что говорит о незначительном влиянии на точность стрельбы. Данный факт особенно характерен для крупнокалиберного оружия, такого как карабины или снайперские винтовки, у которых траектория более прямолинейна на коротких дистанциях и менее для пистолетов.

Фактор «степень подготовки стрелка» представлен в процентном отношении 40% и указывает на то, что навыки прицеливания, подготовка в условиях стрельбища, знание правил безопасности и опыт стрельбы значительно влияют на качество и точность стрельбы. Эмоциональное состояние стрелка также влияет на его концентрацию и способность сосредоточиться на цели.

Фактор «Тип вооружения» представлен в процентном отношении 20%, что говорит о незначительности оказываемого им влияния на результаты стрельбы. Карабины, снайперские винтовки

обеспечивают более прямолинейную траекторию и позволяют стрелять на более длинные расстояния. Пистолеты обладают другой траекторией полета и предназначены для более близких боевых действий на более коротких дистанциях.

Анализируя данные диаграмм, можно сделать вывод: успешная стрельба зависит от умения адаптироваться к разным условиям, от учета влияния факторов различного характера, таких как дистанция, физическая и эмоциональная готовность стрелка, и особенностей применяемого вооружения. Только учитывая все эти факторы, стрелок сможет добиться наилучших результатов при стрельбе.

Ниже представлены шесть основных методов, которые, по нашему мнению, помогут максимально эффективно улучшить показатели стрельбы курсантов и слушателей ОО МВД России.

1. Использование симуляторов стрельбы.

Одним из основных методов, влияющих на улучшение показателей стрельбы, является использование современного оборудования, а также тренажеров, таких как: «Симулятор пистолетной стрельбы», «Лаборатория стрельбы», «Виртуальная стрельба». Они позволяют курсантам и слушателям ОО МВД России знакомиться с различными типами оружия и его характеристиками, а также улучшать навыки стрельбы, максимально снижая риск возможного получения травмы.

Использование симуляторов стрельбы во время обучения предоставляет курсантам и слушателям преимущества по сравнению с традиционными методами обучения. Симуляторы стрельбы могут повысить реалистичность и качество тренировки, что в результате приводит к улучшению показателей стрельбы. Такой метод тренировки можно использовать на начальных этапах, чтобы не только обучить наглядно раскрыть технические характеристики различных видов вооружения, но и начинать развивать тактическое мышление.

2. Проведение практических занятий с использованием учебного оружия или макетов. Этот метод является самым эффективным, так как помогает курсантам и слушателям приобрести опыт владения оружием, который в дальнейшем будет применяться при выполнении практических упражнений стрельбы. Кроме того, практические занятия с использованием учебного оружия улучшают навыки безопасного и эффективного обращения с боевым ручным стрелковым оружием.

Практические занятия обучению технике стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия должны состоять из следующих элементов:

- изучение техники извлечения пистолета из кобуры и алгоритма приведения его в готовность;
- выработка навыка правильного удержания пистолета в руках;
- обучение различным изготовкам стрельбы, которые характеризуется, как положение стрелка с оружием для выполнения выстрела;
- привитие навыков прицеливания с помощью прицельных приспособлений;
- обучение навыку правильного нажатия на спусковой крючок.

Также следует выделять в рамках дисциплины «Огневая подготовка» изучение техники скоростной стрельбы из пистолета с обучением несколькими вариантам изготовок: спортивная, фронтальная и штурмовая.

3. Использование различных видов стрельбищ и полигонов. Для получения максимальной пользы от процесса обучения стрельбе, следует использовать различные стрельбища и полигоны. Различные условия стрельбы помогают курсантам и слушателям определить свои сильные и слабые стороны, исправить ошибки и улучшить все аспекты своей стрельбы.

4. Систематический подход в обучении. Обучение стрельбе – это процесс, который требует систематического подхода. Чтобы достичь высоких показателей стрельбы, курсанты и слушатели должны стремиться к постоянному развитию своих навыков. Это могут быть индивидуальные занятия, просмотр видеозаписей, посещение лекций, организация различных мероприятий по проведению дополнительных консультаций со специалистами в данной области.

5. Комплексное обучение. Большое значение в достижении высоких показателей стрельбы имеет комплексное обучение. В связи с этим, необ-

ходимо обучать курсантов и слушателей образовательных организаций ОО МВД России не только технике прицеливания и выстрела, но и таким аспектам, как подготовка оружия к стрельбе, уход за оружием после стрельбы и техника перезарядки. Отличным способом подготовки является использование таких методов, как учебные фильмы, дистанционное обучение и лекции с примерами использования различных видов оружия.

6. Индивидуальный подход к некоторым категориям обучающихся. Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого курсанта и слушателя ОО МВД России. Одни имеют проблемы с координацией движений, другие сталкиваются с низкой психологической устойчивостью. Чтобы преодолеть данные проблемы и добиться максимально высоких результатов в стрельбе, необходимо индивидуальный подход к каждому курсанту и слушателю. Обучение должно вестись с учетом возможных трудностей, которые могут возникнуть у каждого из них.

Также необходимо учитывать тот факт, что показатели стрельбы отражают не только уровень технической подготовленности курсантов и слушателей, но и морально-психологическое психическое состояние [2–4]. Большую роль здесь играет стресс, который может возникнуть при использовании оружия и боеприпасов. Поэтому для достижения максимально высоких результатов в стрельбе должны использоваться методы психологической подготовки.

Заключение

Таким образом, для повышения эффективности стрельбы курсантов и слушателей ОО МВД России в рамках освоения дисциплины «огневая подготовка» предлагается: использовать в процессе подготовки современные технические средства обучения, осуществлять комплексное обучение, учитывать индивидуальные особенности каждого курсанта и слушателя, применять методы повышения уровня морально-психологической устойчивости, организовывать практические занятия с использованием учебного оружия, а также с использованием различных стрельбищ и полигонов, применять систематический подход к обучению и других.

Комбинация всех вышеперечисленных факторов гарантирует приобретения курсантами и слушателями ОО МВД России высокого уровня подготовки к действиям, связанным с применением оружия и боеприпасов. Все эти методы должны быть интегрированы в единую систему обучения, что в результате даст максимально положительный эффект.

Литература

1. Юсупова О.А. Методическая подготовка курсантов вузов МВД России при изучении дисциплины «огневая подготовка», Вестник Си-

бирского юридического института ФСКН России. 2016. № 3 (24). С. 88–91.

2. Романов М.С. Методы формирования морально-психологической устойчивости у учащихся вузов МВД России: на примере дисциплины «огневая подготовка» / М.С. Романов, А.В. Апальков, А.Я. Дидюк, А.Ю. Першин // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 156–159.
3. Романов М.С. Определение показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.А. Гречаный, С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института ФСИН России. – 2020. – № 3. – С. 38–44.
4. Романов М.С. Приоритеты показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института МВД России. – 2021. – № 1. – С. 91–101.
5. Иванов А. К., Константинов В.Н. Техническая подготовка учебно-тренировочного процесса практической стрельбы в образовательных организациях МВД России // Полицейская деятельность. – 2018. – С. 31–32.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR MASTERING THE DISCIPLINE “FIRE TRAINING” IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: ASPECTS OF DEVELOPING EFFECTIVE SHOOTING SKILLS

Romanov M.S., Petrov S.A., Apalkov A.V., Parshin S.V.

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation acquire professional competencies in the field of effective use of weapons in their official activities mainly in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «fire training».

In the process of training law enforcement officers to use hand-held small arms, problems often arise that hinder the effective learning process.

The paper presents the results of an analysis of methods and methods for improving the effectiveness of shooting from combat hand-held small arms of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «fire training».

There are also a number of factors that have a negative impact on the process of mastering professional competencies by students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «fire training».

Keywords: fire training, shooting efficiency, vocational training.

References

1. Yusupova O.A. Methodical training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the study of the discipline «fire training», Bulletin of the Siberian Law Institute of the Federal Drug Control Service of Russia. 2016. No. 3 (24). pp. 88–91.
2. Romanov M.S. Methods of formation of moral and psychological stability in students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: on the example of the discipline «fire training» / M.S. Romanov, A.V. Apalkov, A. Ya. Didyuk, A. Yu. Pershin // Modern pedagogical education. 2023. No. 5. pp. 156–159.
3. Romanov M.S. Determination of indicators of the effectiveness of training law enforcement officers to perform official duties related to the use of weapons / S.A. Grechany, S.P. Loginov, M.S. Romanov, K.S. Marchenko // Bulletin of the Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. – 2020. – No. 3. – pp. 38–44.
4. Romanov M.S. Priorities of indicators of the effectiveness of training law enforcement officers to perform official duties related to the use of weapons / S.P. Loginov, M.S. Romanov, K.S. Marchenko // Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – No. 1. – pp. 91–101.
5. Ivanov A. K., Konstantinov V.N. Technical preparation of the training process of practical shooting in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Police activity. – 2018. – pp. 31–32.

«Состояние потока» в учебной деятельности: трансформация роли преподавателя в формировании мотивации студентов

Рябова Наталья Михайловна,

преподаватель, кафедра иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет»
E-mail: rnm@list.ru

В статье рассматривается «состояние потока», как фактор, влияющий на мотивацию студентов, а также значимость личности преподавателя в создании мотивации. Анализ публикаций по теме показывает, что при изучении мотивации акцент делается на новые методы и формы обучения, а также новые образовательные технологии. Однако результаты проведенного исследования подтверждают, что личность преподавателя чрезвычайно важна. Более того, коммуникативные навыки и способность интересно подать материал приобретают все большее значение на фоне появления многочисленных источников качественной информации. Студенты считают, что учеба в вузе может всецело поглощать. Преподаватели должны соответствовать новым реалиям, и многим из них придется изменить свой стиль работы

Ключевые слова: повышение мотивации, высшая школа, «состояние потока», личность преподавателя

Введение

Мотивация важна на любом этапе обучения. В детском возрасте желание познавать мир вокруг себя является неотъемлемой составляющей личности ребенка. Кажется, что желание учиться заложено в нем природой и работает на подсознательном уровне, помогая ежедневно усваивать огромный объем информации.

В дошкольных образовательных учреждениях обучение умело интегрируется в игровой процесс, являющийся основной деятельностью для детей данного возраста. В начальной школе педагоги стараются сочетать игровые приемы с развитием волевых качеств, обсуждать, насколько важны получаемые знания, как они могут применяться в повседневной жизни и дальнейшем обучении.

Уже в средней школе возникают проблемы с заинтересованностью учащихся. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, изучаемый материал постоянно усложняется, увеличивается в объеме и сложности. Во-вторых, он базируется на ранее усвоенной информации, следовательно, обучающиеся, имеющие пробелы в знаниях, не могут воспринимать более сложный материал. В этом случае часто включается механизм психологической защиты, помогающий ученикам представить трудновыполнимые, а иногда и неосуществимые для них задачи неважными и не заслуживающими внимания. Отрицая значимость знаний, учащиеся теряют стимул к конструктивному решению проблемы: восполнению пробелов и последующему достижению успеха в учебной деятельности.

Эти процессы в средней школе негативно сказываются на общем уровне образования в стране. Интеллектуальный и культурный уровень общества снижаются.

Гораздо опаснее снижение мотивации у студентов вузов. В результате в стране появляются специалисты с более низким уровнем профессиональных компетенций, не испытывающие потребности в постоянном развитии и самосовершенствовании и не осознающие необходимость такого развития, формально относящиеся к получаемой специальности и рассматривающие ее скорее как источник дохода, а не дело своей жизни. Тем не менее, интерес специалиста к своей будущей специальности и сфере деятельности, инициативный подход к обучению являются залогом его высокой квалификации при выпуске из учебного заведения и непрерывного профессионального роста в будущем. Создавая и укрепляя мотивацию

к изучению своего предмета, преподаватель порождает внутреннюю мотивацию – лучший стимул для ведения любой деятельности и достижения высоких результатов.

Материалы и методы

Целью данной работы было рассмотреть возможность воздействия на внутреннюю мотивацию студентов, повышающую как заинтересованность конкретным предметом, так и успеваемость по нему.

В основу нашего исследования легли публикации по вопросам мотивации. Нас особенно интересовали такие аспекты, как влияние «состояния потока» на мотивацию студентов и роль преподавателя, его личных и профессиональных качеств в создании внутренней мотивации.

Также был проведен опрос студентов о вероятности «состояния потока» в процессе учебной деятельности; характеристиках учебных дисциплин, способных вызвать такое состояние и влиянии некоторых других факторов.

Согласно нашей гипотезе, навыки и качества преподавателя, не связанные непосредственно с преподаваемой дисциплиной, могут повлиять на отношение студентов к предмету.

Литературный обзор

Тема мотивации широко освещена в педагогической литературе, ей посвящено много исследований. Большинство авторов делает акцент на применении различных методов и форм обучения. Последнее время много внимания уделяется также новым образовательным технологиям, таким как проектный метод, проблемное обучение, использование информационных технологий и др. (1, 2, 3)

В некоторых работах рассматривается и роль преподавателя в формировании мотивации. (4, 5) В основном речь идет о необходимости применения новых методов и форм, более тщательном выборе содержания и средств, использовании различных технических приспособлений. Меньше внимания уделяется личностным качествам и навыкам педагога, таким как коммуникативные навыки, умение интересно рассказывать о самых сложных вещах.

О.Н. Солуянова считает, что для успешного создания внутренней мотивации у студентов следует внести изменения во все элементы привычной дидактической системы от цели до средств. (6) Она предлагает ввести дополнительную цель: развитие мягких навыков. Проведенное на основе данной гипотезы исследование подтвердило повышение заинтересованности предметом. Студенты также отметили положительные эмоции, вызванные как личными достижениями, так и общением с педагогом.

Западные исследователи часто обращаются к теме счастья и благополучия. Она популярна не только в академических кругах, но и в широких слоях общества. Так, одним из самых популярных

онлайн-курсов на платформе Coursera является курс Йельского университета *The Science of Well-Being* («Наука счастья»). При изучении этой темы часто рассматривается такое явление, как «состояние потока». Термин «поток» (англ. *flow*) был введен Михаем Чиксентмихайи еще в 1975 г. Он обозначает психологическое состояние человека, настолько увлеченного выполняемой им деятельностью, что он перестает замечать происходящее вокруг. У человека меняется восприятие времени, оно как бы сжимается (англ. *time warp*). Он может не замечать голод или физическое недомогание и даже успешно справляться с задачами, сложность которых в обычных условиях не соответствует его уровню подготовки и имеющимся компетенциям.

Зарубежные исследователи уделяют большое внимание взаимосвязи «состояния потока» и внутренней мотивации студента. (7)

Среди российских исследователей единицы занимаются изучением «состояния потока». Практически неизученным остается его влияние на мотивацию в образовательной деятельности.

М.Г. Сидоренко в своей статье (8) анализирует возможность активации «состояния потока» посредством использования в учебном процессе мультимедиа-технологий. Отдавая должное привлекательности аудиовизуального контента для учащихся, способности таких материалов создавать и поддерживать интерес к учебной деятельности, он предостерегает от чрезмерного увлечения медиа-продукцией, так как ее использование не всегда способствует эффективности обучения.

Д.И. Савельева с коллегами провела ряд экспериментов с целью изучить условия, которые могут повлиять на возникновение «состояния потока» в учебной деятельности. (9) Они не смогли подтвердить влияние на «состояние потока» обратной связи от преподавателя, но показали взаимосвязь данного состояния с меньшей физической усталостью, с важностью предмета для дальнейшей профессиональной деятельности, а также с образом преподавателя, сложившимся у студентов.

Результаты и анализ

В ходе нашего исследования была в том числе рассмотрена роль личности преподавателя в вероятности достижения студентами «состояния потока». Следует отметить, что 84,7% опрошенных считают, что можно испытать «состояние потока», занимаясь учебной деятельностью и лишь около 3% не согласны с этим утверждением. С точки зрения студентов, данное состояние скорее всего вызовет полезный предмет (55,9%), т.е. обучающиеся должны понимать, для чего они занимаются этой дисциплиной, какую пользу она может принести им в будущем. Судя по тому, что вариант «практико-ориентированный» набрал лишь 39%, можно говорить о том, что учащиеся рассматривают термин «польза» в широком смысле, не ограничиваясь необходимыми профессиональными навыками.

При выборе между сложными и простыми предметами предпочтение было отдано сложным (23,7% и 6,8% соответственно). Это соответствует выводам М. Чиксентмихайи и других западных исследователей (10) о том, что для достижения «состояния потока» выполняемая деятельность должна иметь довольно высокий уровень сложности. Простые предметы чаще вызывают скуку. Чувство удовлетворения при их изучении связано в большей степени с результатом (полученной оценкой), а не с процессом овладения новыми знаниями и навыками.

Что касается личности и профессиональных качеств преподавателя, 83,1% респондентов считают, что эти факторы влияют на «состояние потока». Абсолютное большинство (83,1%) отметили, что повысить вероятность такого состояния может умение преподавателя интересно рассказывать. Это актуально как для гуманитарных предметов, на которых преподавателю и студентам приходится иметь дело с большими массивами информации, так и для технических дисциплин, в которых в силу сложности материала его подача во многом определяет успешность усвоения.

61% опрошенных также отметили коммуникативные навыки. Так как значительная часть предметов в высшей школе предполагают введение новой информации и передачу новых знаний в формате лекций, красноречие и умение доносить информацию до студентов, а также взаимодействие с ними, вызывающее интерес и упрощающее понимание сложного материала, способствуют повышению эмоционального отклика к предмету. Нередко положительное отношение к педагогу переносится и на преподаваемый им предмет.

Также важным является подкрепление теории примерами из жизни и практики (67,8%). Они показывают, как новые знания могут быть использованы, насколько они важны или даже критичны в определенной профессиональной деятельности, какое применение можно найти компетенциям, которые на первый взгляд кажутся избыточными. Примеры помогают лучше понять пройденный теоретический материал, закрепить его и, как следствие, обеспечить запоминание за счет использования ассоциативного мышления, навыков анализа и синтеза.

Лишь четвертым по важности оказалось владение предметом, этот фактор отметили 54,2%. Знание своего предмета – несомненно основа профессиональной деятельности преподавателя. Без него теряют смысл личные и социальные навыки. Тем не менее, умение передавать свои знания студентам не вытекает напрямую из уровня владения предметом преподавателем, что было отмечено в ходе опроса.

Заключение

Рассмотренное явление – «состояние потока» – не так часто встречается как в учебном процессе, так и в повседневной жизни. Однако исследование показало, что большинство студентов считают, что

учеба в вузе может быть не только сложной и скучной, но и увлекательной. Оно также подтверждает значение личности преподавателя в учебном процессе. Помимо владения своим предметом он должен иметь хорошо сформированные коммуникативные навыки. преподаватель, осознающий свою роль, должен посвящать достаточное количество времени подготовке к занятиям, чтобы изложение материала, манера подачи вызывали желание слушать, понять и усвоить новую информацию. Следует уделять внимание примерам из жизни и возможностям практического применения полученных знаний, так как это позволяет, с одной стороны, закрепить новые знания, с другой стороны, объяснить их место в системе ранее пройденного материала и значение в профессиональной деятельности.

Таким образом, в настоящее время, когда у студентов появилось множество соблазнов и возможностей упростить для себя процесс обучения в вузе, сократить время на выполнение учебных заданий, роль преподавателя кардинально меняется. В большинстве случаев он не является единственным доступным источником новых знаний. Тем не менее его новая роль, его предназначение и даже социальная ответственность перед будущими поколениями – показать студенту привлекательность и необходимость изучения нового на протяжении всей своей профессиональной карьеры, научить получать удовольствие от овладения новыми знаниями и навыками и постоянно стремиться к повышению своего уровня.

Литература

1. Крылова Мария Николаевна Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // ПНиО. 2013. № 3.
2. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
3. Веремчук А.С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 34–38.
4. Панова, В.Н. Влияние преподавателя на формирование положительной мотивации к процессу обучения / В.Н. Панова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 51 (289). – С. 348–350.
5. Денисова О.Ю. Роль педагога в формировании мотивации обучения // Научные исследования в образовании. 2009. № 6.
6. Солуянова О.Н. Формирование внутренней мотивации к изучению английского языка у студентов лингвистического вуза // Современное педагогическое образование. 2023. № 1.
7. Mehta, P.; Vyas, M. (2022) A Systematic Literature Review on the Experience of Flow and its Relation to Intrinsic Motivation in Students. *Indian Journal of Positive Psychology*. 2022, 13(3), 299–304
8. Сидоренко Михаил Германович Медиатехнологии активации «состояния потока» как фак-

тор повышения эффективности учебных занятий // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 8.

9. Савельева Дарья Игоревна Обратная связь как одно из условий состояния «потока» в учебной деятельности // Акмеология. 2016. № 4 (60).
10. Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: NY: Harper & Row

FLOW IN EDUCATION: TRANSFORMATION OF THE ROLE OF THE UNIVERSITY TEACHER IN CREATION OF STUDENT MOTIVATION

Ryabova N.M.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article covers flow as a factor affecting students' motivation as well as the impact of lecturers' personality on creating motivation. Analysis of motivation-related publications shows that studies mainly focus on new teaching methods and forms, as well as new educational technologies. Nevertheless, the results of the survey confirm that the lecturer's personality is of great significance. Moreover, communicative skills and the ability to deliver information in a compelling and engaging way become more and more important as multiple easily accessible sources of high-quality information emerge. Students believe that studying at a university can be absolutely absorbing. Lecturers should adapt to the new reality and many of them will have to change their modus operandi.

Keywords: motivation improvement, higher education, flow, lecturer's personality.

References

1. Krylova Maria Nikolaevna. Methods of Motivation in Educational Activities of University Students // PNiO. 2013. No. 3.
2. Starodubtseva V.K. Motivating Students to Learn // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2014. – No. 6.
3. Veremchuk A.S. About Students Motivation as a Necessary Condition for Increasing Education Quality // Nauchnoje obozrenije. Pedagogicheskiye nauki. – 2020. – No. 2. – P. 34–38.
4. Panova V.N. Lecturer's Influence on Forming Positive Motivation for Learning Process // Molodoj uchjonyj. – 2019. – No. 51 (289). – P. 348–350.
5. Denisova O. Yu. Teacher's Role in Forming Motivation to Learning // Nauchnyje issledovaniya v obrazovanii. 2009. No. 6.
6. Soluyanova O.N. Formation of Intrinsic Motivation to Learn English among Non-Linguistic University Students // Sovremennoje pedagogicheskoe obrazovaniye. 2023. No. 1.
7. Mehta, P.; Vyas, M. (2022) A Systematic Literature Review on the Experience of Flow and its Relation to Intrinsic Motivation in Students. Indian Journal of Positive Psychology. 2022, 13(3), 299–304
8. Sidorenko M.G. Media technology activation "flow state" as a factor in increasing the effectiveness of training sessions // Sotsialno-gumanitarnyje znanija. 2017. No. 8.
9. Saveljeva D.I. Feedback As One of the Conditions of the Flow Regime in Education // Akmeologija. 2016. No. 4 (60).
10. Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: NY: Harper & Row

Практика применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов

Тарзуманова Инна Фаиковна,

доктор философии по филологии, доцент, профессор кафедры романо-германской филологии и востоковедения АНО ВО «Московский международный университет»
E-mail: i.tarzumanova@mmu.ru

Бельская Татьяна Игоревна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и востоковедения АНО ВО «Московский международный университет»
E-mail: t.belskaya@mmu.ru

Приданова Марина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет»
E-mail: prima007@bk.ru

Необходимость изучения средств графической визуализации в обучении французскому языку студентов-лингвистов, необходимость анализа теории и практики ее использования в решении задач интенсификации современного учебного процесса в языковом образовании безусловно актуализирует тему статьи. Цель исследования в статье состоит в анализе практики применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов. В ходе исследования уточнена сущность обучения студентов – лингвистов средствами графической визуализации, представляющая собой целенаправленный и систематический процесс, опирающийся на совокупность общедидактических и частнодидактических подходов к поэтапному овладению умениями по грамматике французского языка, выработке, развитию и совершенствованию умений с учетом активного использования современных методик обучения иностранному языку, основанных на применении средств наглядности в целях достижения требуемого уровня усвоения как отдельных разделов грамматики французского языка, так и овладения иностранным языком в целом. Методологической и научно – практической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по лингводидактике, касающиеся процесса обучения второму иностранному языку в языковых вузах. В результате рассмотрена практика использования средств графической визуализации в обучении французскому языку студентов – лингвистов, где отмечено, что указанные средства создают у студентов символические образы, отражая существенные признаки языковых явлений, необходимых для усвоения причинно-следственных связей и понятий в грамматике французского языка, выступая источником новых знаний.

Ключевые слова: средства графической визуализации, грамматические умения, французский язык, студенты – лингвисты, виды наглядности, критерии уровней сформированности грамматических умений.

Введение

В современном языковом образовании требования ФГОС ВО к специальным учебным дисциплинам по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» предполагают необходимость применения на практических занятиях по второму иностранному языку достаточно большого количества простых и понятных средств обучения: визуальных, наглядных и т.п. Стоит добавить, что такое внимание ко второму иностранному языку (французскому, немецкому, китайскому и др.) связано с заинтересованностью российских вузов в сотрудничестве с другими странами в сфере культуры и образования, не взирая на сложную обстановку в мире и расширением членства стран БРИКС. Для определения ключевых понятий исследования нами был использован новый словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, которые обращают наше внимание на то, что «На занятиях по языку наглядные методы обучения находят наиболее последовательную реализацию при использовании прямых и комбинированных методов обучения, предусматривающих опору на зрительные и слуховые образцы на всех стадиях введения, закрепления и активизации учебного материала» [1, с. 153]. В учебнике Г.М. Коджаспировой даны важные для нас теоретические и практические положения по педагогике, в которой «педагогический процесс рассматривается как целостное явление в органическом единстве составляющих его обучения и воспитания» [2, с. 6]. Н.Н. Манько дана интерпретация понятий «визуализация», «активизация», «проекция», которыми мы будем оперировать в исследовании [3, с. 22]. По мнению А.В. Бородачева, «схемы, где изображена последовательность геометрических фигур, соответствующая порядку членов предложения, могут послужить преподавателям иностранного языка основой для разработки собственных вариативных опор» [4, с. 58]. Идея о необходимости создания у студентов языковых направлений подготовки и специальностей вузов умений владения, так называемым, символьным языком, а также навыка строить и анализировать готовые, созданные учебные модели поднимается в ФГОС ВО нового поколения. Немаловажным является развитие способностей у студентов-лингвистов демонстрировать ключевые грамматические явления, а также умений извлекать нужную информацию, которая представлена в таблицах, схемах, диаграммах или графиках. В то же время, на наш взгляд, недостаточно обоснованы и уточнены виды графических опор с аудиоспро-

вождением при решении задач преподавания французского языка как второго иностранного, применяемые в вузах для образования грамматических знаний и умений. Также особенности использования графического материала, который подкрепляется аудиозаписью с объяснениями грамматических явлений и взаимосвязей на различных этапах обучения при формировании грамматических умений четко не установлены.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена востребованностью анализа и описания практики применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Обзор отечественной и зарубежной научной литературы, связанной с изучением педагогической теории и практики обучения иностранным языкам, позволяет обратить внимание на значимость учебной наглядности нового поколения.

В плане моделирования профессиограммы современного преподавателя языкового вуза, важной представляется характеристика современного языкового образования, представленная в работе Л.М. Бузиновой [5]. Т.Ю. Васильева считает, что «методика использования функциональных лексико-грамматических таблиц в обучении говорению на 1 курсе языкового факультета обеспечивает высокий уровень мыслительной, эмоциональной и речевой активности обучающихся, повышает внутреннюю мотивацию учащихся, способствует развитию личности и творческой самореализации» [6, с. 10]. Н.Д. Гальскова рассматривает экстралингвистические, лингвистические и психологические трудности овладения основными способами осуществления устного и письменного общения на иностранном языке [7]. Далее Н.Д. Гальскова утверждает, что «В современном информационно насыщенном мире художественная книга все интенсивнее вытесняется Интернетом, компьютерными играми, телевидением, а печатный текст – аудиовизуальным изображением» [8, с. 36]. Л.М. Бузиновой был проанализирован дидактический потенциал средств цифровизации для проведения международной проектной деятельности на иностранном языке в вузе, который предусматривает использование графической визуализации в системе языкового образования [9]. В.В. Давыдов в своей работе отмечает, что «педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к определенному возрастному периоду, к тем средствам обучения, с помощью которых осуществляется организация их ведущей деятельности» [10, с. 6]. А.Н. Дахин ставит проблему, заключающуюся в необходимости методологического и теоретического обоснования процесса моделирования нового педагогического феномена, каковым яв-

ляется компетентность участников открытого общего образования [11]. Касательно практики применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов было задействовано программно-методическое обеспечение процесса (учебно-методические пособия для французского языка как второй специальности) организации формирования коммуникативной компетенции студентов языковых факультетов и управления им А.В. Зыковой [12]. В плане изучения инновационных средств графической визуализации для интенсификации процесса овладения иностранным языком интересна работа П.А. Гайдаш, где автор обобщает лингвометодический потенциал чат – ботов в языковом образовании [13]. Е.А. Олейниковой выделены и теоретически обоснованы этапы развития грамматической компетенции посредством методики тестирования (ознакомительно-тренировочный, речевой, контроль степени сформированности грамматической компетенции), согласно которым разработана и апробирована методика тестирования грамматики», касающиеся французского языка [14]. В.И. Писаренко определен видеоматериал как аудиовизуальное средство обучения иностранному языку [15]. Н.С. Прониной разработана методика обучения школьников грамматической стороне иноязычной речи лексическим путем, которая представляется наиболее эффективной [16]. В пособии А.Н. Тарасовой изложены основные правила нормативной грамматики французского языка кратко и просто, даны разнообразные по форме и содержанию упражнения [17]. Т.М. Фоменко описывает формы тестирования грамматических навыков владения французским языком, которые были применены нами для оценки сформированности грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов [18]. Н.О. Шпак разработана модель формирования творческого мышления студентов колледжа на занятиях по иностранному языку [19]. В работе А.Н. Шукина предлагаются методические рекомендации по использованию разных методов и технологий в зависимости от цели, содержания и этапа обучения иностранному языку, которыми мы руководствовались в исследовании [20]. М. Boularès представляет оценочные тесты и описывает сущность развития грамматики французского языка [21]. D. Hymes рассматривает процесс формирования коммуникативной компетенции в социолингвистике [22]. Важными для нас, представляются графические решения смешанных задач J.A. Nuberg [23], а также графические решения объемной задачи V.F. Sawhill [24]. E. Sirejols и D. Renaud представляют новый тренажёр с упражнениями, для формирования среднего уровня умений и навыков по грамматике французского языка [25]. Позже E. Sirejols и P. Claude был разработан новый тренажёр с упражнениями, для формирования продвинутого уровня умений и навыков по грамматике французского языка,

включающие диаграммы, таблицы, блок – схемы и другие графические объекты в качестве опоры [26].

Подводя итог обзора отечественной и зарубежной литературы, мы приходим к выводу о перспективности изучения практики применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов, поскольку их формат постоянно меняется и обновляется, что подтверждает актуальность темы нашего исследования.

Методологическая база исследования

Методология исследования в статье основывается на теоретических положениях педагогики и лингводидактики в обучении студентов – лингвистов французскому языку. В частности, авторы опирались на фундаментальные положения отечественной и зарубежной науки, обосновывающие единство обучения, воспитания и развития личности, ведущую роль учебно – познавательной деятельности в развитии личности, а также на общенаучные принципы системности, комплексности и развития. В статье использованы следующие методы исследования: изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы в области лингводидактики по теме статьи; анализ и обобщение опыта работы авторов статьи по обучению второму иностранному языку (французскому) студентов-лингвистов посредством использования средств графической визуализации; опытное обучение французскому языку на основе включения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов. Методика исследования включала применение комплекса теоретических и эмпирических методов и подтверждена результатами опытной работы в отечественных вузах г. Москвы и г. Самары, основанной на применении авторских методических рекомендаций по использованию средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов в рамках освоения учебной дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)», которая была направлена на изучение индикаторов эффективности применения средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов.

Результаты исследования

При подготовке и обобщении результатов исследования мы руководствовались теоретическими и практическими положениями, разработанными отечественными учеными. Так, согласно утверждению А.В. Гвоздевой, «совокупность дидактических условий, обеспечивающих эффективность усвоения грамматики французского языка с учетом типов восприятия учебной информации, определяется созданием установки студентов на индивидуально-

творческое саморазвитие личности в процессе учебной деятельности; методическим обеспечением обучения студентов с учетом индивидуальных типов восприятия учебной информации; увеличением доли графической, объемно-динамической информации, мультимедийных компьютерных программ для кинестетиков, аудиалов и визуалов с целью индивидуализации процесса обучения грамматике французского языка; вариативностью выбора видов усвоения учебной информации для расширения совокупности средств и способов понимания и осознания грамматической структуры иностранного языка» [27, с. 6]. Особый интерес вызывает сборник упражнений и заданий А.И. Иванченко, который направлен на «формирование у учащихся речевых умений и социокультурных знаний, необходимых для осуществления устного повседневного общения. Модульная подача материала дает возможность альтернативного планирования и оставляет место творчеству и индивидуализации учебного процесса» [28, с. 2]. Методика обучения французскому языку Р.К. Миньяр-Белоручева содержит необходимые в нашем исследовании: принципы обучения иностранным языкам, цели и содержание обучения, средства обучения, параметры отбора языкового материала, теорию и практику формирования произносительных, лексических и грамматических навыков в их взаимосвязи [29, с. 3]. А.Я. Найн и З.М. Уметбаев подробно описывают методику и организацию педагогического эксперимента, его обязательные этапы [30, с. 17].

Основываясь на методологической базе исследования, мы пришли к выводу о том, что для описания современной практики применения средств графической визуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов необходимо разработать соответствующие методические рекомендации, с включением нового вида наглядности (графическая аудиовизуализация) и сделать обобщение выводов исследования. На основе анализа педагогического опыта в отечественных вузах (АНО-ВО «Московский международный университет», ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет» и др.) и авторских методических рекомендаций по применению средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов в рамках освоения учебной дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)» были получены определенные результаты. Исходя из практики и наблюдений работы преподавателей иностранных языков языковых и неязыковых вузов г. Москвы и г. Самары, был сделан вывод о том, что освоение и запоминание учебного материала происходит быстрее и эффективнее, если преподаватель использует средства графической аудиовизуализации. В исследовании, «графическая аудиовизуализация» рассматривается как средство обучения, включающее диаграммы, таблицы, блок – схемы и другие графические объекты в качестве

образовательных материалов по конкретной дисциплине, сопровождающиеся их аудиоописанием с точки зрения учебного назначения.

Далее рассмотрим *методические рекомендации* по применению средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов, применяемые нами в учебном процессе при освоении учебной дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)» более подробно. Методические рекомендации включают: использование коммуникативных стратегий и методов в обучении грамматике французского языка; систему методических приемов формирования репродуктивных и продуктивных грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов на основе использования средств графической аудиовизуализации; задания, направленные на усвоение материала, содержащего коммуникативно значимые грамматические феномены, необходимые для получения знаний по грамматике французского языка; этапы формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов на основе использования средств графической аудиовизуализации. Немаловажно отметить особенность средств графической аудиовизуализации в обучении французскому языку студентов-лингвистов, поскольку она помогает создавать символические образы, при этом отражая фонетику второго иностранного языка. К примеру, схемы могут помочь в оценивании, в анализе и обобщении грамматического материала. График же, в свою очередь, позволяет отследить характер и тенденции изменений в грамматических конструкциях. Диаграмма может позволить студенту увидеть количественные различия однородных феноменов в грамматическом материале. К схематическим наглядным пособиям относятся: карты, карты-схемы, планы и т.д. Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что использование средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов представляется наглядной и очевидной в плане оптимизации учебного процесса, поскольку они позволяют не только увидеть грамматические явления во взаимосвязи, но и параллельно услышать их описание и объяснение учебного материала на базе графики. Опытная проверка предполагала изучение индикаторов эффективности применения средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов. Опытная работа проводилась в 3 этапа, при освоении дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)», на 1,2,3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов г. Москвы и г. Самары.

На I этапе: осуществлялся сбор информации по проблеме исследования, анализ применения средств графической аудиовизуализации для

формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов, отношения преподавателей вузов к данным средствам и их готовности к проведению практических занятий с использованием средств графической аудиовизуализации.

На II этапе: проводились обработка, систематизация и анализ теоретического и фактического материалов, работа по внедрению средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов при освоении дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)», на 1,2,3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов г. Москвы и г. Самары; разрабатывались критерии уровней сформированности грамматических по французскому языку у студентов-лингвистов в ходе исследования; были сформированы экспериментальные группы (ЭГ) и контрольные группы (КГ).

На III этапе: были диагностированы результаты использования средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов. Критерии для оценки эффективности использования средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов соответствовали требованиям ФГОС ВО в плане освоения дисциплины «Практический курс второго иностранного языка (французского)», на 1,2,3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов и были оценены в соответствии с уровнями (низкий, средний, высокий).

Обозначим примеры средств аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов, которые были использованы нами на втором этапе опытного обучения: FrenchPod101 – канал для начинающих, включающий основные грамматические понятия французского языка, качественное видеосопровождение с пояснениями грамматического материала с включение графической наглядности; прилагаются тесты для проверки сформированности грамматических знаний, умений и навыков по французскому языку; Alexa Polidoro – канал для начинающих с элементами французской грамматики на базе визуального графического ряда и разговорной речи, содержит короткие видео с преподавателем с французскими субтитрами по разным темам; Learn French with Vincent – канал включает короткие уроки французского языка по разнообразным темам французской грамматики, предназначенные для студентов разных уровней подготовки; Radio Lingua – канал предусматривает видеоролики, благодаря которым студент изучает грамматику и лексику французского языка; FrenchSpanishOnline – канал предусматривает уроки по коммуникативной грамматике французского языка для начинающих, основанные на презента-

циях Power Point и средствах графической наглядности; French101dotme – канал содержит простые видео с пояснениями для начинающих по различным лексико-грамматическим темам, сопровождающиеся графическими опорами; Easy French – канал для студентов среднего и продвинутого уровней, содержит видео по коммуникативной грамматике французского языка, которые снабжены субтитрами на французском языке и графикой; Français Authentique – курс для студентов среднего и продвинутого уровней, разработчик объясняет фразеологические выражения французского языка с включением наглядности в виде картинок. В ходе описанного выше опытного обучения нами было установлено, что уровни сформированности грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов могут соответствовать следующим индикаторам: A1 – уровень выживания (niveau introductif ou de découverte) – низкий и средний уровни; A2 – предпороговый уровень (niveau intermédiaire ou de survie) – высокий уровень. Обобщая изложенное, отметим, что не менее важно условие сочетания средств аудиовизуализации с другими видами наглядности. Необходимо согласованность материала проводи-

мого практического занятия с его содержанием. Наблюдение обязательно должно быть устроено следующим образом: все студенты должны достаточно хорошо видеть отображаемый вид наглядности и слышать аудиосопровождение. Немаловажно указывать студентам, что при работе с такими средствами как: графики, таблицы, диаграммы нужно помнить ключевую тему по грамматике французского языка и внимательно слушать аудиосопровождение визуального ряда. Анализ итогов опытного обучения демонстрирует то, что принцип наглядности и его осуществление во многом зависит от качества дидактических материалов и технических средств, навыков их применения преподавателями иностранного языка, от соответствующих условий обучения, сформированных в вузах. Результаты итогового опроса демонстрируют динамику уровней сформированности грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов (см. табл. 1) до самого высокого показателя – 71% в экспериментальной группе, а также рост этого же показателя в контрольной группе до 69,5%, благодаря использованию средств аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку.

Таблица 1. Динамика уровней сформированности грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов по результатам опытного обучения

Участники опытного обучения.	Уровни сформированности грамматических умений до начала опытного обучения, в%			Уровни сформированности грамматических умений после опытного обучения, в%		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
ЭГ	45,1	65	20	46,2	71	22
КГ	43,5	64,3	19,7	45,7	69,5	21

Источник: составлено авторами

Мы можем с уверенностью полагать, что вышеуказанные результаты проведенной опытной проверки подтверждают эффективность применения средств графической аудиовизуализации для формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов в вузе, на основе авторских методических рекомендаций.

Заключение

В заключении обобщены и проанализированы полученные результаты исследования, сформулированы основные выводы. Уточнено понятие «графическая аудиовизуализация» как средство обучения, включающее диаграммы, таблицы, блок – схемы и другие графические объекты в качестве образовательных материалов по конкретной дисциплине, сопровождающиеся их аудиоописанием с точки зрения учебного назначения. Разработанные методические рекомендации по применению средств графической аудиовизуализации касаются процесса формирования грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов. Проведено опытное обучение на базе авторских методических рекомендаций исследования в ходе обучения второму иностран-

ному языку (французскому) студентов-лингвистов, на 1,2,3 и 4 курсах языковых направлений подготовки и специальностей вузов. Выявлены индикаторы уровней сформированности грамматических умений по французскому языку у студентов-лингвистов (A1 – уровень выживания, A2 – предпороговый уровень), дано их описание. Проанализированы и обобщены итоги опытного обучения, которое проходило в 3 этапа, представлены результаты исследования в таблице 1. Данные таблицы 1 позволяют увидеть результаты опроса, которые демонстрируют динамику сформированности грамматических умений в ходе иноязычного общения между преподавателем и студентами.

Литература

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство «ИКАР», 2009. – 243 с.
2. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: учебник/Г.М. Коджаспирова. – Москва: Издательство «Гардарики», 2004. – 528 с.
3. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности/ Н.Н. Манько // Известия алтай-

- ского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 22–28.
4. Бородачев, А.В. Сигнальные опоры при обучении некоторым грамматическим явлениям французского языка/ А.В. Бородачев // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.-С. 57–60.
 5. Бузинова, Л.М. О концепте «образование» в российской лингвокультуре / Л.М. Бузинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 8 (86), ч. 1. – С. 72–76.
 6. Васильева, Т.Ю. Методика использования функциональных лексико-грамматических таблиц (ФЛГТ) в обучении говорению на 1 курсе языкового факультета: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Т.Ю. Васильева. – Липецк, 2002. – 218 с.
 7. Гальскова, Н.Д. К проблеме содержания обучения иностранным языкам на современном этапе развития школы/ Н.Д. Гальскова//Иностранные языки в школе. – 2017 – № 3. – С. 31–35.
 8. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты/ Н.Д. Гальскова// Иностранные языки в школе. – 2017 – № 3. – С. 36–40.
 9. Бузинова, Л.М. Дидактический потенциал средств цифровизации для проведения международной проектной деятельности на иностранном языке в вузе / Бузинова Л.М., Апанасюк Л.А., Галеева Т.И., Белозерцева Н.В., Киреева И.А., Янова Е.А. // Монография. – Москва: Русайнс, 2021. – 110 с.
 10. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов. – Издательство: «Директмедиа Паблишинг», 2008. – 613 с.
 11. Дахин, А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре/ А.Н. Дахин // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 35–44.
 12. Зыкова, А.В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения: на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /А.В. Зыкова. –Москва, 2010. – 233 с.
 13. Гайдаш, П.А. Чат-боты и онлайн-тренажеры как новейший инструмент изучения иностранных языков/ П.А. Гайдаш // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном научном пространстве. – 2021. –№ 1. – С. 70–72.
 14. Олейникова, Е.А. Методика тестирования грамматики в процессе формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции: французский язык, неязыковой вуз: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Е.А. Олейникова. – Москва, 2010. – 390 с.
 15. Писаренко, В.И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку: на материале французского языка в неязыковом вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /В.И. Писаренко. – Таганрог, 2002. – 181 с.
 16. Пронина, Н.С. Обучение школьников коммуникативно значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Н.С. Пронина. – Нижний Новгород, 2010. – 177 с.
 17. Тарасова, А.Н. Грамматика французского языка. Справочник. Упражнения/ А.Н. Тарасова. – М.: «Оникс», 2000. – 712 с.
 18. Фоменко, Т.М. Тестирование лексических и грамматических навыков владения французским языком / Т.М. Фоменко // La Langue Française. – 2006. -№ 18.-С. 11–19.
 19. Шпак, Н.О. Формирование творческого мышления студентов колледжа на занятиях по иностранному языку: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /Н.О. Шпак. – Новокузнецк, 2006. – 200 с.
 20. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам/ А.Н. Щукин. – Издательство «Филоматис» – Москва, **2018**. – 188 с.
 21. Boularès, M., Tests d'évaluation. Grammaire progressive du français / M. Boularès. – Paris: CLE International, 2003. – 96 p.
 22. Hymes, D. On Communicative Competence/ D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1996. – P. 269–293
 23. Nuberg, J.A. Graphic solutions of mixture problems/ J.A. Nuberg // Sch Sci and math. Febr. 1995. № 45. – P. 36–42.
 24. Sawhill, V.F. Graphic solutions of the volumetric problem/ V.F. Sawhill // Arts and Voc. 1992. Ed № 36. – P. 77–52.
 25. Sirejols, E., Renaud, D. Grammaire: le nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices. Niveau intermédiaire/ E. Sirejols, D. Renaud. – Paris: Cle international, 1996. –190 p.
 26. Sirejols, E., Claude, P. Grammaire: le nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices. Niveau avance/ E. Sirejols, P. Claude – Paris: Cle international, 1997. – 224 p.
 27. Гвоздева, А.В. Дидактические условия обучения студентов грамматике французского языка с учетом типов восприятия учебной информации: специальность 13.00.01 «Общая педа-

гогика, история педагогики»: дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук /А.В. Гвоздева. – Курск, 2002. – 204 с.

28. Иванченко, А.И. Практика французского языка. Сборник упражнений по грамматике/А.И. Иванченко. – СПб.: «Союз», 2000. – 320 с.
29. Миньяр-Белоручев, Р.К. Методика обучения французскому языку/Р.К. Миньяр-Белоручев -М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
30. Найн, А.Я., Уметбаев, З.М. Педагогический эксперимент: методика и его организация: учебное пособие / А.Я. Найн, З.М. Уметбаев. – Магнитогорск: Издательство МаГУ, 2002. – 127 с.

THE PRACTICE OF USING GRAPHIC VISUALIZATION TO FORM GRAMMATICAL SKILLS IN FRENCH AMONG STUDENTS – LINGUISTS

Tarzmanova I.F., Belskaya T.I., Pridanova M.V.

Moscow International University, Samara National Research University

The need to study graphic visualization tools in teaching French to linguistic students, the demand for analysis of the theory and practice of its use in solving problems of intensifying the modern educational process in language education certainly actualizes the topic of the article. The purpose of the research in the article is to analyze the practice of using graphic visualization tools to develop grammatical skills in the French language among linguistic students. In the course of the study, the essence of teaching linguists by means of graphic visualization was clarified, which is a purposeful and systematic process based on a set of general didactic and private didactic approaches to the step-by-step mastery of French grammar skills, the development, development and improvement of skills, taking into account the active use of modern methods of teaching a foreign language language, based on the use of visual aids in order to achieve the required level of mastery of both individual sections of French grammar and mastery of a foreign language as a whole. The methodological and scientific-practical basis of the study was the works of domestic and foreign scientists on linguodidactics relating to the process of teaching a second foreign language in language universities. As a result, the practice of using graphic visualization tools in teaching French to linguist students is considered, where it is noted that these tools create symbolic images in students, reflecting the essential features of linguistic phenomena necessary for mastering cause-and-effect relationships and concepts in French grammar, serving as a source of new knowledge.

Keywords: means of graphic visualization, grammatical skills, French, students-linguists, types of visualization, criteria for the levels of formation of grammatical skills.

References

1. Azimov, E. G., Shchukin, A.N. New dictionary of methodological terms and concepts / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – M.: Publishing house "IKAR", 2009. – 243 p.
2. Kodzhaspirova, G.M. Pedagogy: textbook/G.M. Kojaspirova. – Moscow: Gardariki Publishing House, 2004. – 528 p.
3. Manko, N.N. Cognitive visualization of didactic objects in enhancing educational activities / N.N. Manko // News of the Altai State University. Series: Pedagogy and psychology. – 2009. – No. 2. – P. 22–28.
4. Borodachev, A.V. Signal supports in teaching some grammatical phenomena of the French language / A.V. Borodachev // Foreign languages at school. – 1989. – No. 2.-S. 57–60.
5. Buzinova, L.M. On the concept of "education" in Russian linguistic culture / L.M. Buzinova // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2018. – No. 8 (86), part 1. – P. 72–76.
6. Vasilyeva, T. Yu. Methods of using functional lexico-grammatical tables (FLGT) in teaching speaking in the 1st year of the Faculty of Languages: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /T.Yu. Vasilyeva. – Lipetsk, 2002. – 218 p.

7. Galskova, N.D. On the problem of the content of teaching foreign languages at the present stage of school development / N.D. Galskova//Foreign languages at school. – 2017 – No. 3. – P. 31–35.
8. Galskova, N.D. Education in the field of foreign languages: new challenges and priorities / N.D. Galskova // Foreign languages at school. – 2017 – No. 3. – P. 36–40.
9. Buzinova, L.M. Didactic potential of digitalization tools for conducting international project activities in a foreign language at a university / Buzinova L.M., Apanasyuk L.A., Galeeva T.I., Belozertseva N.V., Kireeva I.A., Yanova E.A. // Monograph. – Moscow: Rusigns, 2021. – 110 p.
10. Davydov, V.V. Problems of developmental education / V.V. Davydov. – Publisher: DirectMedia Publishing, 2008. – 613 p.
11. Dakhin, A.N. Educational competence: from existing knowledge to emerging innovative culture / A.N. Dakhin // School technologies. – 2006. – No. 5. – P. 35–44.
12. Zykova, A.V. Methodology for expanding the vocabulary of foreign language vocabulary based on individual learning strategies: based on the material of French as a second foreign language at a language university: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences / A.V. Zykova. –Moscow, 2010. – 233 p.
13. Gaidash, P.A. Chat bots and online simulators as the latest tool for learning foreign languages / P.A. Gaidash // Bulletin of Humanitarian Research in the Interdisciplinary Scientific Space. – 2021. –№ 1. – P. 70–72.
14. Oleynikova, E.A. Methodology for testing grammar in the process of developing professional foreign language communicative competence: French language, non-linguistic university: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /E.A. Oleinikov. – Moscow, 2010. – 390 p.
15. Pisarenko, V.I. Methods of using video materials in teaching a second foreign language: based on the material of the French language in a non-linguistic university: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences / V.I. Pisarenko. – Taganrog, 2002. – 181 p.
16. Pronina, N.S. Teaching schoolchildren communicatively significant grammatical phenomena of the English language based on the lexical approach: specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /N.S. Pronina. – Nizhny Novgorod, 2010. – 177 p.
17. Tarasova, A.N. French grammar. Directory. Exercises/ A.N. Tarasova. – M.: "Onyx", 2000. – 712 p.
18. Fomenko, T.M. Testing lexical and grammatical skills in the French language / T.M. Fomenko // La Langue Française. – 2006. -No. 18.-S. 11–19.
19. Shpak, N.O. Formation of creative thinking of college students in foreign language classes: specialty 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences /N.O. Shpak. – Novokuznetsk, 2006. – 200 p.
20. Shchukin, A.N. Modern intensive methods and technologies for teaching foreign languages / A.N. Shchukin. – Publishing house "Philomatis" – Moscow, 2018. – 188 p.
21. Boularès, M., Tests d'évaluation. Grammaire progressive du français / M. Boularès. – Paris: CLE International, 2003. – 96 p.
22. Hymes, D. On Communicative Competence/ D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1996. – P. 269–293
23. Nuberg, J.A. Graphic solutions of mixture problems/ J.A. Nuberg // Sch Sci and math. Feb. 1995. No. 45. – P. 36–42.
24. Sawhill, V.F. Graphic solutions of the volumetric problem/ V.F. Sawhill // Arts and Voc. 1992. Ed no. 36. – P. 77–52.
25. Sirejols, E., Renaud, D. Grammaire: le nouvel entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices. Niveau intermédiaire/ E. Sirejols, D. Renaud. – Paris: Cle international, 1996. –190 p.
26. Sirejols, E., Claude, P. Grammaire: le nouvel Entraînez-vous avec 450 nouveaux exercices. Niveau advance/ E. Sirejols, P. Claude – Paris: Cle international, 1997. – 224 p.
27. Gvozdeva, A.V. Didactic conditions for teaching students French grammar, taking into account the types of perception of

educational information: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy": dis. for the Candidate of Science degree. ped. Sciences / A.V. Gvozdeva. – Kursk, 2002. – 204 p.

28. Ivanchenko, A.I. Practice French. Collection of grammar exercises/A.I. Ivanchenko. – St. Petersburg: "Soyuz", 2000. – 320 p.

29. Minyar-Beloruhev, R.K. Methods of teaching French / R.K. Minyar-Beloruhev – M.: Education, 1990. – 224 p.

30. Nain, A. Ya., Umetbaev, Z.M. Pedagogical experiment: methodology and its organization: textbook / A. Ya. Nain, Z.M. Umetbaev. – Magnitogorsk: MaSU Publishing House, 2002. – 127 p.

Применение средств компьютерной визуализации учебного материала на занятиях студентов языкового факультета

Рассада Светлана Анатольевна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rassada55@gmail.com

Принцип наглядности получил мощное развитие, успешно трансформировался в принцип компьютерной визуализации учебного материала, сегодня преподавателям стали доступны современные средства компьютерной визуализации, которые по своим дидактическим характеристикам превосходят средства традиционной наглядности. В статье приводятся результаты анкетирования преподавателей вуза на предмет использования ими данных средств и делается вывод о необходимости грамотной интеграции средств компьютерной визуализации в учебный процесс. Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать, разработать и предложить преподавателям, учителям иностранного языка примеры упражнений, направленных на формирование языковых навыков и речевых умений в зависимости от стадии или этапа их развития на занятиях иностранного языка с опорой на средства компьютерной визуализации учебного материала.

Ключевые слова: языковые навыки, речевые умения, средства компьютерной визуализации.

Основоположником принципа наглядности в обучении является Я.А. Коменский. Согласно данному принципу в ходе занятия в восприятии учебного материала должны быть задействованы все органы чувств. Ученый считал, что наглядность является самым естественным и простым методом обучения и выполняет функцию основного источника знаний [3].

Проблема наглядности долгое время изучалась зарубежными, отечественными педагогами, психологами и методистами. К.Д. Ушинский, доказывал, что одним из средств воспитания и обучения являются ощущения, что познать мир в необходимом объеме можно лишь посредством комплекса органов чувств: зрения, слуха, обоняния и осязания. Кроме того, ученый указывал на то, что способность учащегося запомнить определенный объем учебного материала напрямую зависит от того, сколько органов чувств при этом задействуется [5].

Иоганн Песталоцци не ограничивал свое понимание наглядности тем, что учащимся следует давать знания только на основе чувственного опыта. Он считал, что развитие логического мышления является неотъемлемой частью принципа наглядности. [3].

Принцип наглядности в обучении иностранному языку сохранил и приумножил свою актуальность на современном этапе развития общества. Принцип наглядности получил мощное развитие, он успешно трансформировался в принцип компьютерной визуализации учебного материала. Сегодня преподавателям стали доступны современные средства компьютерной визуализации, которые по своим дидактическим характеристикам превосходят средства традиционной наглядности.

К средствам компьютерной визуализации учебного материала мы относим представленные в цифровой форме фото, видеофрагменты, видеоруководства, мультимедиа ресурсы, включающие в себя тексты, иллюстрации, статические модели, графические и картографические материалы, аудиозаписи, аудиокниги, символные объекты, деловую графику, текстовые документы и другие материалы, необходимые для полноценного учебного процесса, которые могут быть использованы на современном занятии иностранного языка, облегчают преподавателю подготовку к уроку, делают занятия современными и увлекательными, а деятельность учащихся более разнообразной.

На занятиях по иностранному языку в вузе с помощью средств компьютерной визуализации можно решать целый ряд задач: формировать лекси-

ческие, грамматические, фонетические навыки речи; обучать всем видам иноязычной речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию, письму; расширять активный, пассивный и потенциальный словарный запас; развивать у учащихся страноведческую компетенцию, включающую в себя речевой этикет, лингвострановедческие реалии страны изучаемого языка, поддерживать у учащихся устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности.

Для того, чтобы выяснить состояние вопроса применения средств компьютерной визуализации для формирования иноязычных языковых навыков и речевых умений на факультете филологии переводоведения и медиакоммуникаций ОмГУ им. Ф.М. Достоевского нами было проведено анкетирование преподавателей в количестве 98 человек.

Преподавателям было предложено ответить на вопросы о том, насколько часто ими используются средства компьютерной визуализации; какую функцию выполняют они на занятии: обучающую (служат для презентации языкового материала), тренирующую (служат для отработки лексических, фонетических и грамматических навыков и развития коммуникативных умений), контролирующую (служат средством контроля навыков и умений); комбинированную (сочетает элементы функций, отмеченных выше); как часто преподаватели используют на своих занятиях аутентичные материалы в текстовом, графическом, видео, аудио, игровом форматах; как часто преподаватели факультета используют прикладные программы (MS Word, MS Power Point, веб – браузеры) интернет и дополнительные компьютерные программы при обучении иностранному языку.

Все респонденты используют на своих занятиях средства компьютерной визуализации; у 70% из них средства компьютерной визуализации сочетают обучающую, тренирующую и контролирующую функции. Все опрошенные используют аутентичные материалы на иностранном языке в текстовом, графическом, видео, аудио, игровом форматах), предпочтение отдается аудио – материалам (70%), для демонстрации изучаемого материала на занятиях часто используются прикладные программы (MS Word, MS PowerPoint, веб – браузеры).

Все преподаватели отметили эффективность средств компьютерной визуализации для формирования коммуникативной компетенции учащихся в процессе преподавания дисциплины «Практический курс иностранного языка».

Но самое главное, что нам удалось выяснить в процессе анкетирования, это то, что все без исключения преподаватели подчеркивают важность понимания, что эффективность применения средств компьютерной визуализации зависит от того, как именно они интегрируются преподавателем на занятии в учебный процесс.

В этой связи нами были разработаны упражнения, направленные на формирование у студентов

языкового факультета языковых навыков и речевых умений с опорой на средства компьютерной визуализации.

В первую очередь рассмотрим как преподавателю можно организовать работу над развитием языковых навыков посредством языковых упражнений. К языковым навыкам мы относим: фонетический навык, лексический навык и грамматический навык.

Под фонетическим навыком мы понимаем способность учащегося корректно воспринять слышимый звуковой образ, соотнести его мысленно со значением и уметь воспроизвести. Выделяют определенные стадии формирования и развития фонетического навыка: восприятие – ознакомление со звуком, имитация, дифференциация – осознание, звуковое комбинирование, интонационное сочетание [1]. Данные стадии были положены нами в основу разработки упражнений, направленных на формирование фонетического навыка посредством компьютерной визуализации.

На стадии восприятия учащимся предлагается многократно услышать звук, который им предстоит усвоить. Учащиеся многократно прослушивают высказывания насыщенные звуком «s», подлежащим усвоению. Например: «She sells seashells on a seashore» или «The shells she sells are seashells, I am sure». На слайде мультимедийной презентации представлены скороговорки, преподаватель включает аудиосопровождение. После чего учащиеся прослушивают изолированный звук.

На стадии имитации учащимся предлагается произнести скороговорки целиком, не вычлняя слова и звук «s», произнести вслед за диктором слоги, слова и словосочетания, обращая внимание на изучаемый звук.

На стадии дифференциации – осознания учащиеся прослушивают аудиофайл с рядом звуков и поднимают руку тогда, когда слышат изучаемый звук.

На стадии звукового комбинирования учащиеся сами называют слова, которые содержат изучаемый звук «s»: place, cause, hearse, price, niece, loose.

На стадии интонационного сочетания учащиеся называют предметы, изображенные на картинках на экране, обращают свое внимание на произношение изучаемого звука; принимают участие в фонетической игре. В качестве игры учащимся может быть предложено прослушать аудиофайл с песней, на экране проектора предложен текст песни, задача учащихся – заполнить пробелы в иноязычной песне словами с изучаемым звуком. Побеждает тот, кто справится верно и быстрее остальных. Другой игрой, которую можно реализовать средствами компьютерной визуализации, это просмотр мультфильма на изучаемом языке с последующим выполнением тестовых заданий, направленных на формирование фонетического навыка.

Под лексическим навыком понимается автоматическое действие, предполагающее выбор опре-

деленной лексической единицы и ее корректное комбинирование с другими единицами в речи. При разработке комплекса упражнений, направленного на развитие лексического навыка с опорой на средства компьютерной визуализации, мы опираемся на существующие этапы данного навыка, выделенные Е.И. Пассовым: 1) ориентировочно-подготовительный этап (восприятие слова учащимися и создание его звукового образа, осознание значения слова); 2) ситуационно – стереотипизирующий этап (подразумевает имитацию изолированной лексической единицы, самостоятельное название объектов, комбинирование – вступление слова в связи с другими лексическими единицами); 3) вариативно – ситуативный этап (применение изучаемого слова в разных контекстах) [1].

Данные этапы были положены нами в основу разработки комплекса упражнений, направленных на формирование лексического навыка посредством компьютерной визуализации.

На первом этапе можно осуществить а) семантизацию единиц лексики с помощью рисунка на экране проектора, где детали рисунка демонстрируют их значение (например, рисунок на тему «At the theatre»), слова, означающие эти детали, тоже приводятся на рисунке; б) также на данном этапе можно применить прием «исключение»: вместе с изучаемым словом на экране предложены иноязычные слова, которые имеют иные значения, учащиеся же должны установить соответствие.

На втором этапе учащимся можно предложить следующие упражнения: а) на экране проектора в рамках предложений вместо слов изображены рисунки предметов и действий, учащимся предстоит вставить изучаемые слова вместо данных рисунков; б) на рисунках на экране проектора изображены персонажи, учащиеся выбирают из предложенного списка недостающие реплики персонажей; в) учащиеся используют предложенную на экране проектора серию взаимосвязанных рисунков, вставляя недостающие слова в реплики и составляют диалог.

На третьем этапе учащиеся выполняют следующие упражнения: а) прослушивают аудиотекст, передают в устной форме его содержание с помощью вербальной опоры или изобразительной опоры, представленным с помощью средств компьютерной визуализации; б) составляют вопросы к просмотренному видеосюжету и отвечают на них; в) отвечают на предложенные преподавателем вопросы в процессе прослушивания аудиозаписи; г) учащимся можно предложить описать несколько взаимосвязанных рисунков с помощью ключевых слов; д) составление диалога, аналогично прослушанному на аудиозаписи.

Грамматический навык способствует правильному выбору модели, адекватной речевой ситуации и правильному применению в речи определенной грамматической формы. В своем формировании грамматический навык также проходит определенные стадии: восприятие грамматической

формы; ее имитация; подстановка, с помощью которой улучшается способность воспроизведения грамматической формы по аналогии; трансформация, под которой мы понимаем способность изменить грамматическую форму в зависимости от ситуации; репродукция (самостоятельное применение учащимися изученной грамматической формы) [4].

На стадии восприятия преподаватели могут а) использовать учебные видеофильмы для наглядного представления особенностей употребления в речи изучаемой грамматической формы; б) использовать картинки, которые моделируют ситуации жизни, когда употребляется изучаемое явление; в) на экране проектора может быть предложено ряд ситуаций, учащимся предстоит указать те из них, в которых может быть употреблена изучаемая грамматическая структура.

На стадии имитации учащимся может быть предложено: подтвердить прослушанные на аудиозаписи высказывания; прочесть предложения хором вслед за диктором и т.д.

На стадии подстановки преподаватель может предложить учащимся воспользоваться подстановочной таблицей на экране и составить предложения; пользуясь таблицей ответить на вопросы, пользуясь графиком на экране, составить предложения; рассказать о ... используя логику – синтаксическую схему, представленную на экране; рассмотреть фотографии и назвать отличия; воспользовавшись содержанием таблицы на экране проектора принять участие в диалоге и др.

На стадии трансформации можно воспользоваться учебными ресурсами сайта wordwall.net, которые предоставляет интерактивные учебные материалы, типа: выбери правильную грамматическую форму глагола из нескольких предложенных; дайте начало ряда диалогов; выясните, когда происходят события; составьте предложения из ряда заданных слов и др.

На стадии репродукции преподаватель может предложить своим учащимся просмотреть видеofilm с изучаемым грамматическим явлением и разыграть беседу персонажей; с опорой на график озвучить результаты соц. опроса; «оживить» предложенную картину; прослушать аудиосюжет и объяснить почему... с использованием изучаемого грамматического явления.

Далее рассмотрим как преподавателю можно организовать работу над развитием речевых умений учащихся посредством упражнений. К речевым умениям мы относим умения в следующих видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Под аудированием мы понимаем процесс, в рамках которого одновременно происходит восприятие некоего сообщения на слух, его осмысление и понимание с опорой на опыт учащихся [1]. Все упражнения по обучению аудированию можно разделить на условно-речевые и речевые.

Примерами условно-речевых упражнений с применением средств компьютерной визуализации

могут быть: 1) на экране проектора представлены иллюстрации, задача учащихся состоит в том, чтобы прослушать аудиофрагменты и обозначить соответствующие иллюстрации; 2) прослушайте небольшой фрагмент текста и найдите его место в представленном на экране проектора графическом тексте; 3) на экране проектора представлены изображения, учащимся предлагается поставить их в порядке, согласно изложению звучащего аудиотекста; 4) используя картинку, выяснить, о каких предметах информация в аудиоподкасте отсутствовала; 5) заполнить таблицу, указывая информацию из аудиоподкаста (имена, профессии, хобби персонажей и др.); 6) сравнить фактические данные, обозначенные на графике на экране проектора и те, что звучат в аудиофайле.

Что касается речевых упражнений с опорой на средства компьютерной визуализации для обучения аудированию, они могут быть представлены следующими примерами: 1) рассмотрите рисунок на экране, прослушайте начало аудиофрагмента и предскажите на иностранном языке, что произошло далее; 2) прослушайте аудиофрагмент и перескажите на иностранном языке ту его часть, которая продемонстрирована на графике на экране; 3) прослушайте диалог и пользуясь пунктами плана, представленными на экране, передайте содержание прослушанного; 4) опишите содержание данных таблицы на экране, иллюстрирующих то, о чем говорилось в аудиоподкасте.

Под говорением мы понимаем обмен информацией в диалогической и монологической формах для достижения поставленной цели коммуникации. Необходимо также отметить, что формирование умений говорения у учащихся сегодня является приоритетным направлением в обучении иностранному языку на языковом факультете, суть которого состоит в том, чтобы заложить основы умений логично излагать собственные мысли в рамках изучаемых разделов: «Внешность», «Характер человека. Манеры», «Одежда», «Дом. Квартира», «Покупка жилья», «Проблемы быта», «День студента», «Проблемы времени» и др.

Примерами упражнений, направленных на обучение монологу, могут быть следующие: 1) расскажите о ..., воспользовавшись предложенной на экране проектора логико – синтаксической схемой; 2) на основе тезиса на экране и ключевых слов составьте высказывание по теме...; 3) приведите аргументы (контраргументы) по предложенной теме высказывания; 4) передайте содержание сюжета видеофильма; 5) прокомментируйте предложенные на экране пословицы.

Обучение диалогической речи может быть реализовано следующими упражнениями: 1) составьте диалог по фото; 2) ответьте на вопросы на основе просмотренного видео по теме и составьте диалог...; 3) составьте диалог к серии предложенных на изображениях обстоятельств и др.

Упражнения, направленные на обучение письму и письменной речи могут включать следующие примеры: 1) отнесите слова из списка на экране

к разным частям речи; 2) соотнесите предложения с вопросами; 3) прослушайте аудиотекст и запишите интересующую вас информацию в связи с поставленной преподавателем задачей; 4) воспользовавшись таблицей с информацией на экране подготовьте письменное сообщение и др.

Под чтением мы понимаем речевую деятельность по восприятию и осознанию письменного текста с целью получения информации. Обучение чтению может осуществляться посредством выполнения упражнений на прогнозирование: 1) заполните таблицу словами и цифрами (по горизонтали представлены вопросы поднимаемые в тексте); 2) изучите денотатную схему и предвосхитите содержание текста; упражнения на нахождение смысловых опор: 1) рассмотрите диаграмму и скажите какой текст из прочитанных описывает ее; 2) рассмотрите денотатную схему и найдите в тексте подтверждающие факты; упражнения на понимание единичных фактов: 1) изучите чертёж, и скажите какие данные не отражены в прочитанном тексте; 2) исправьте предложенный на экране проектора план текста на основе прочитанного.

Поскольку в УМК не предлагаются комплексы упражнений, которые опирались бы на средства компьютерной визуализации, преподавателям самим приходится заниматься их разработкой. Выделим основные моменты, которые важно учитывать в этой работе: а) соблюдать последовательность стадий формирования языковых навыков и только после этого развития речевых умений учащихся; б) учет цели выполнения упражнений; в) учет речевого материала при разработке упражнений; г) учет принципа постепенного нарастания трудности; д) стремиться, чтобы в ходе выполнения упражнений языковые формы усваивались произвольно; е) обеспечить максимальное соответствие упражнений развиваемому виду речевой деятельности; ж) соблюдать переход от управляемых к свободным речевым действиям учащихся.

Основные требования, которые необходимо предъявлять к средствам компьютерной визуализации на занятии по иностранному языку состоят в том, что они должны соответствовать цели занятий, их содержанию; данные средства должны быть яркими и доступными; преподаватели должны применять их творчески, методически корректно; при подготовке к занятию преподаватели должны тщательно продумывать упражнения и целесообразность сопровождения их средствами компьютерной визуализации.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин – Москва: ИКАР, 2009–152 с.
2. Алхазисвили, А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке: учебное пособие для яз. вузов и фак. [Текст] / А.А. Алхазисвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984. – 224 с.

3. Константинов, Н.А., Медынский, Е.Н., Шабеева, М.Ф. История педагогики [Текст] / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабеева – 5-е изд. – Москва: Просвещение, 1982–447 с.
4. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. [Текст] / К.Д. Ушинский – Том 1. – Санкт-Петербург: Лань, 2013–371 с.

THE USE OF COMPUTER VISUALIZATION TOOLS FOR EDUCATIONAL MATERIAL IN THE CLASSROOM OF STUDENTS OF THE LANGUAGE FACULTY

Rassada S.A.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

The principle of visualization has received powerful development, has been successfully transformed into the principle of computer visualization of educational material, today modern computer visualization tools have become available to teachers, which in their didactic characteristics surpass the means of traditional visualization. The article presents the results of a survey of university teachers on the subject of their use of these tools and concludes that it is nec-

essary to competently integrate computer visualization tools into the educational process. The purpose of this article is to theoretically substantiate, develop and offer teachers, teachers of a foreign language examples of exercises aimed at the formation of language skills and speech skills, depending on the stage or stage of their development in foreign language classes based on computer visualization of educational material.

Keywords: language skills, speech skills, computer visualization tools.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts [Text] / E.G. Azimov, A.N. Shchukin – Moscow: ICARUS, 2009–152 p.
2. Alkhazishvili, A.A. Theory and practice of teaching oral speech in a foreign language: a textbook for yuz. universities and fac. [Text] / A.A. Alkhazishvili. – Tbilisi: Ganatleba, 1984. – 224 p.
3. Konstantinov, N.A., Medynsky, E.N., Shabaeva, M.F. History of pedagogy [Text] / N.A. Konstantinov, E.N. Medynsky, M.F. Shabaeva – 5th ed. – Moscow: Prosveshchenie, 1982–447 p.
4. Passov, E.I. Fundamentals of communicative teaching methods foreign language communication [Text] / E.I. Passov. – M.: Russian language, 1989. – 276 S.
5. Ushinsky, K.D. Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology. [Text] / K.D. Ushinsky – Volume 1. – St. Petersburg: Lan, 2013–371 p.

Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности по русскому языку иностранных студентов

Темирова Светлана Аубекировна,

старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный», Московский государственный строительный университет
E-mail: sveta24.86@mail.ru

В формировании грамотной, творчески активной личности особая ответственность возлагается не только на школу, как главный институт социализации индивида, но и на высшие учебные заведения. Статья посвящена особенностям организации взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку и развитию речи иностранных студентов-первокурсников. Проанализированы и рассмотрены необходимые условия обучения, при которых у иностранных студентов повышается интерес к глубокому изучению русского языка. В этой связи одной из перспективных направлений является формирование учебной мотивации студентов. Организация мотивационной среды обучения является главной задачей преподавателя, который создает необходимые для этого условия и использует новые педагогические технологии. Важную роль играет выбор различных форм обучения с использованием занимательного материала. Всё это способствует повышению качества знаний по предмету и созданию положительного настроения.

Ключевые слова: РКИ, русский язык, педагогические технологии, речевая деятельность, развитие речи.

В формировании грамотной, творчески активной личности особая ответственность возлагается не только на школу, как главный институт социализации индивида, но и на высшие учебные заведения. Присутствие в аудитории на лекционных и практических занятиях как российских, так и иностранных студентов, слабо владеющих русским языком, создает дисгармонию между преподавателем и слушающими и снижает эффективность учебного процесса. Слабое владение инфонями русского языка становится существенной проблемой в условиях интегрированного обучения. Иностранные студенты первого курса, окончившие лишь подготовительное отделение, не владеют русским языком на должном уровне, чтобы полноценно участвовать в учебном процессе, в полной мере выразить свою мысль, полноценно отвечать на поставленные вопросы. Все эти факторы негативно влияют не только на освоение учебных дисциплин, но и приводят к асоциализации иностранных студентов, нежеланию вступать в контакт с преподавателем и однокурсниками, исключению речевого взаимодействия, и, как следствие, студенты теряют интерес не только к изучению русского языка, но и ко всему учебному процессу.

Концепция коммуникативного метода, направленного на формирование языковых компетенций в различных видах речевой деятельности, была разработана в 80-е годы XX века и была подробно описана отечественными методистами. Без коммуникативной настроенности обучающихся трудно обучить языку, который на несколько лет станет языком-доминантом в их учебно-профессиональной сфере.

Анализируя уровень владения русским языком студентами-иностранцами первого года обучения, можно констатировать, что речь их скудна, в ней практически отсутствуют имена прилагательные, наречия, образные выражения. Отвечая на вопросы преподавателя, студенты, как правило, ограничиваются простым перечислением фактов, при этом не могут сформировать законченную мысль. При передаче прочитанной информации зачастую не определяют тема-рематическое отношение, не понимают последовательность изложения, затрудняются выявить причинно-следственные отношения. Отсутствие навыков устной связной речи порождает большие трудности во всех видах речевой деятельности – говорении, аудировании письменной речи.

Естественные коммуникативные задачи оказываются весьма разнообразными и никак не сво-

дятся к пассивному владению русским языком. Учитывая реальные условия обучения, следует искать новые резервы, новые формы и методы работы. Для достижения поставленных целей обучения взаимосвязанному обучению видам речевой деятельности на начальном этапе и развития умений и навыков у обучающихся необходимо определить конкретные цели и подробно объяснять грамматический и лексический материал.

Взаимосвязанное обучение продуктивным и репродуктивным видам речевой деятельности направлено, в первую очередь, на формирование коммуникативной компетенции. На подготовительном факультете на всех этапах обучения особое внимание уделяется работе по развитию устной речи студентов-иностранцев. Если на начальном этапе устные высказывания представляются в диалогической форме, то на среднем этапе речь уже формируется монологическая речь, основанная по большей части на лингвострановедческих материалах, которые не только знакомят с русским языком, но и приобщают их к культуре и национальным ценностям полиэтнического российского социума.

Естественные коммуникативные задачи весьма разнообразны и никак не сводятся лишь к пассивному владению языком. Учитывая реальные условия обучения, лексико-грамматический материал должен способствовать развитию речевых навыков у обучающихся. На начальном этапе иностранные обучающиеся учатся строить несложные диалогические и монологические высказывания, на среднем и продвинутом этапах особое внимание уделяется таким формам речевой деятельности как чтение, аудирование и письмо. Умение грамотно и развернуто излагать свои мысли в устной и письменной форме – залог успешной учебной деятельности.

На продвинутом этапе обучения, непосредственно связанным с увлечением лексического запаса, внимание акцентируется на рецептивные виды речевой деятельности. Аудирование как сложное речевое умение, тесно связано с говорением и чтением и должно опираться на сформированные навыки: распознавание грамматических форм на морфологическом и синтаксическом уровне, понимание значения отдельных слов и в словосочетаниях. В процессе аудирования важную роль играет механизм слуховой и зрительной памяти, подкрепляемый навыком чтения.

На продвинутом этапе постепенно вводится научный стиль речи, представленный в виде небольших текстов. На основе небольших фрагментов показываются стилистические и композиционные приемы, синтаксические конструкции. При обучающем чтении с последующим воспроизведением языковой материал целесообразно распределить в небольшие лексико-тематические фрагменты в виде небольших текстов, в которых тема раскрывается в форме описания, доказательства или рассуждения. Чтение адаптированных учебно-профессиональных текстов должны предварять

предтекстовые задания, суть которых – научить студентов распознавать «сигнальные» глаголы, определять значение слов по корню. При этом необходимо указать, какие глаголы употребляются только в письменной речи, а какие – в устной. Такого рода занятия формируют необходимую репродуктивную языковую способность – умение перефразировать прочитанное или услышанное высказывание. Только после снятия всех лексических и грамматических трудностей, студентам предлагается прочитать текст.

Основной целью обучения на среднем и продвинутом этапах – расширение лексического объема, способность к рецепции письменных сообщений, достаточная для понимания нетрудных научно-учебных текстов. Применение метода комментированного чтения позволит студентам легче ориентироваться в структуре текста, понимать грамматические конструкции научного стиля речи, анализировать изменение формы слов и определять их значение по однокоренным словам. Анализ текста-доказательства позволит студентам находить фрагменты, где представляются тема, объяснение-доказательство, вывод. Как правило, учебные тексты-рассуждения строятся по схеме: тезис, его обсуждение, подтверждение обсуждаемого тезиса фактами, приведение иллюстративного материала, вывод. Порядок следования и повторяемость выделяемых композиционных единиц может варьироваться, но наличие их обязательно.

Освоение навыков изучающего чтения предусматривает целое и достоверное понимание текста и возможность использования извлеченной информации. Это связано с такими умениями и навыками, например, определять значение слова на основе составляющих компонентов – общего корня и словообразовательных элементов; определять смысловую нагрузку слова во фразе; находить опорные слова; пользоваться структурно-семантическим анализом текста; определять синтаксические связи между словами и смысловые связи в тексте на уровне предложения, абзаца, целого текста; умение пользоваться словарём и др.

Просмотровое чтение предполагает умение определять в общих чертах тему текста, находить сведения, интересующие читающего, что требует в свою очередь высокого уровня сформированности языковых умений и навыков.

Для формирования необходимых умений и навыков чтения учебно-профессиональных текстов целесообразно следовать системе упражнений, направленной на выработку у обучающихся автоматизма в узнавании языковых структур и единиц по формальным признакам на уровне слова, словосочетания, предложения сверхфразового единства и всего текста в целом, на преодоление лексических и грамматических трудностей, а также развитие языковой догадки.

Использование методики взаимосвязанного обучения чтению и говорению, чтению и письменной речи, аудированию и говорению, аудированию и письменной речи предполагает систему

заданий, включающую притекстовые, предтекстовые и послетекстовые. Для снятия лексико-грамматических трудностей используют предтекстовые упражнения. Притекстовые упражнения формируют умения вероятностного смыслового прогнозирования. Послетекстовые упражнения предусматривают выход в говорение и письменную речь.

Предтекстовые задания включают в себя перевод слов и словосочетаний, нахождение в списке слов синонимов или антонимов, нахождение общего словообразовательного форманта в словах, образованных похожим способом, определение корня в однокоренных словах.

Послетекстовые задания предполагают повторное чтение текста, нахождение в тексте антонимов или синонимов к определенным словам, перефразировать фрагмент текста, составить вопросы к тексту.

На продвинутом этапе особое внимание уделяется подготовке студентов к прослушиванию лекций, что предполагает понимание звучащего текста без зрительной опоры. Для развития навыков аудирования нужно придерживаться среднего темпа представления аудиоматериала, не занижая темпа, ни увеличивая. При первом представлении лекции преподаватель читает текст в нормальном ритме, без пауз и объяснений, а студенты должны понять и быть готовы ответить на вопросы. При этом следует отметить, что тема текста должна быть знакома аудитории, а грамматические структуры не должны быть перегружены. После прослушивания студентам задаются вопросы по принципу усложнения. Вопросно-ответная работа способствует лучшему запоминанию и удержанию информации. Второй блок заданий – продолжить предложения с опорой на услышанное, завершающий этап – рассказать, используя метод перефразирования.

Развитие коммуникативной компетенции находится в прямой зависимости от содержания обучения видам речевой деятельности и системы упражнений для развития умения и навыков.

Механизм создания устного речевого произведения представляет собой сложный комплекс, требующий активизации внутренних мыслительных процессов, высокой сосредоточенности, так как необходимо чётко определить тему, составить развёрнутый план высказывания, отобрать лексику – базу смысловой структуры предложения и системы предикатных отношений, образовать внутреннюю связь между предложениями в тексте с помощью предлогов, союзов и личных окончаний частей речи.

Коммуникативный подход к практическому курсу русского языка невозможен без знания и строгого учёта сфер и условий реальной коммуникации. Практический курс русского языка направлен не только на обучение устной и письменной речи, но и снятие психологического барьера, мешающего непосредственному общению. При этом преследуется цель научить иностранных студентов само-

стоятельной, творческой работе над текстом, который рассматривается как источник интерпретируемой и порождаемой информации. Повышение уровня устной речи отвечает коммуникативным потребностям студентов-иностранцев и обеспечивает переход от непосредственного знания лексической единицы к порождению высказываний и созданию собственных текстов.

Литература

1. Ерёмина В.В. Обучение иностранных учащихся подготовительного факультета лексической стороне речи при взаимодействии аудирования и говорения. Москва, 1988.
2. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. Москва, 1972.
3. Выготский Л.С. «Мышление и речь». Москва, 1958.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. Москва, 1976.
5. Мете Н.А., Митрофанова О.Д. Структура научного текста и обучение монологической речи. Москва, 1981.
6. Леонтьева А.А., Рябова Т.В. Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. Москва, 1972.

INTERCONNECTED TEACHING OF TYPES OF SPEECH ACTIVITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS

Temirova S.A.

Moscow State University of Civil Engineering,

In the formation of a literate, creatively active personality, special responsibility is assigned not only to the school, as the main institution of socialization of the individual, but also to higher educational institutions. The article is devoted to the peculiarities of organizing interconnected teaching of types of speech activity in Russian language classes and the development of speech of first-year foreign students. The necessary learning conditions under which foreign students become more interested in in-depth study of the Russian language are analyzed and discussed. In this regard, one of the promising areas is the formation of educational motivation of students. Organizing a motivational learning environment is the main task of the teacher, who creates the necessary conditions for this and uses new pedagogical technologies. An important role is played by the choice of various forms of training using entertaining material. All this helps to improve the quality of knowledge on the subject and create a positive attitude.

Keywords: RFL, Russian language, pedagogical technologies, speech activity, speech development.

References

1. Eremina V.V. Teaching foreign students of the preparatory faculty the lexical side of speech during the interaction of listening and speaking. Moscow, 1988.
2. Leontyev A.A., Ryabova T.V. Psychological issues of teaching Russian to foreigners. Moscow, 1972.
3. Vygotsky L.S. "Thinking and Speech". Moscow, 1958.
4. Mitrofanova O.D. Scientific style of speech: problems of teaching. Moscow, 1976.
5. Mete N.A., Mitrofanova O.D. The structure of a scientific text and teaching monologue speech. Moscow, 1981.
6. A.A. Leontyeva, T.V. Ryabova Psychological issues of teaching Russian to foreigners. Moscow, 1972

Лингвокультурный аспект гастрономического дискурса в преподавании русского языка как иностранного

Цзинь Пин,

аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)
E-mail: jin539@gmail.com

В статье рассматривается лингвокультурный аспект гастрономического дискурса в контексте обучения русскому языку как иностранному. Исследование основывается на предпосылке, что кулинарная лексика и гастрономические традиции играют значимую роль в освоении языкового и культурного пространства. Особое внимание уделяется анализу специфической терминологии, связанной с русской кухней, и её влияния на формирование языковых навыков и культурного понимания у иностранных студентов. Методологический подход объединяет лингвистический анализ текстов, культурологический подход к изучению традиций питания и практические аспекты преподавания языка. Автор предлагает инновационные методы интеграции гастрономического дискурса в учебный процесс, что способствует не только обогащению словарного запаса студентов, но и углублению их понимания русской культуры и менталитета. Результаты исследования могут быть применены в разработке учебных программ и курсов русского языка как иностранного, а также в дальнейших исследованиях в области лингвокультурологии и методике преподавания.

Ключевые слова: гастрономический дискурс, лингвокультурология, преподавание русского языка как иностранного, кулинарная лексика, культурные традиции.

В современном мире глобализации и культурного взаимодействия особое значение приобретает изучение языков, не только как средств коммуникации, но и как носителей уникальных культурных кодов и традиций. Русский язык, имея богатую историю и культуру, представляет собой бесценный ресурс для исследований в области лингвистики и культурологии. Одним из наиболее колоритных и значимых аспектов культуры является гастрономия, которая отражает как исторические, так и современные тенденции в обществе. Изучение гастрономического дискурса в контексте преподавания русского языка как иностранного открывает новые горизонты для понимания лингвокультурных особенностей и обогащения процесса обучения.

Лингвокультурный анализ гастрономического дискурса в русском языке важен для понимания того, как еда и кулинарные традиции отражаются в языке и культуре, открывая новые подходы в области языкового образования. Кулинарная лексика русского языка не только отражает многообразие национальной кухни, но и раскрывает культурные, исторические и социальные аспекты жизни русскоговорящих народов. Этот подход, основанный на интеграции кулинарной лексики и культурных аспектов питания в образовательный процесс, обогащает словарный запас студентов и погружает их в реальный культурный и языковой контекст. Анализ различных текстов, от народных пословиц и поговорок до современной рекламы и литературы, показывает, что гастрономический дискурс служит не только для описания пищи, но и является средством выражения идентичности, традиций и взаимоотношений в обществе [1, С. 239].

Примеры такого подхода многочисленны и вариативны. Например, изучение имен блюд, ингредиентов и кулинарных процессов на русском языке может сопровождаться обсуждением истории и происхождения этих блюд, что позволяет студентам углубиться в исторический и культурный контекст русской кухни. Это, в свою очередь, открывает двери к более глубокому пониманию русской культуры и традиций.

Практическое применение языка в контексте кулинарии может принимать различные формы. Составление меню на русском языке, обсуждение рецептов или организация кулинарных мастер-классов, где студенты могут приготовить традиционные русские блюда, не только улучшает языковые навыки, но и дает практическое применение изучаемому материалу. Также эффективными являются посещения русских ресторанов или проведение культурных вечеров, где студенты могут

Работа выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета по стипендиям КНР (в рамках гранта № 202109010128).

опробовать блюда и обсудить их в контексте изучаемого языка [2, С. 292].

Исследования в области применения гастрономического дискурса в обучении подчеркивают важность культурного компонента в изучении языков. Ученые, такие как Светлана Тер-Минасова, подчеркивают, что знание языка неразрывно связано с пониманием культуры, в которой этот язык используется. Гастрономический дискурс, с его богатством культурных ссылок и исторических ассоциаций, предоставляет идеальную среду для такого рода обучения.

Применение гастрономического дискурса в обучении русскому языку как иностранному раскрывает глубокие связи между языком и культурой, что способствует более глубокому пониманию культуры и языка, укрепляет межкультурные связи и взаимопонимание. Этот подход делает процесс изучения языка более интересным и практическим, увеличивая мотивацию студентов и способствуя более эффективному освоению языка. Анализ кулинарной лексики, такой как «борщ», «самовар» и «пельмени», показывает, что эти слова несут в себе не только кулинарные значения, но и открывают культурные и исторические аспекты русской жизни, выходя за рамки прямого кулинарного значения и обогащая образовательный процесс [3, С. 239].

Слово «борщ», например, не просто обозначает известное блюдо, но и является символом русской кухни, ассоциируясь с домашним уютом и традиционностью. Упоминание борща в литературе и кино часто играет роль культурного кода, передающего определенные эмоции и ассоциации. «Самовар» не только предмет для приготовления чая, но и символ гостеприимства и семейных собраний. «Пельмени», в свою очередь, отражают историческое взаимодействие русской кухни с другими культурами и её многонациональный характер [4, С. 312].

Изучение этой лексики в образовательном процессе требует углубленного подхода. Профессор лингвистики Анна Васильева отмечает, что включение культурно значимых слов и выражений в учебный процесс способствует не только лексическому обогащению, но и культурному пониманию и эмоциональному вовлечению студентов. При обучении иностранных студентов русскому языку, важно не только объяснить значение слов, но и показать их место в более широком культурном и историческом контексте.

Примеры использования кулинарной лексики в различных контекстах, таких как литература, кино, искусство и повседневная жизнь, могут быть использованы для демонстрации, как языковые образы и метафоры взаимосвязаны с национальными образами и представлениями. Например, анализ упоминаний блюд в классических произведениях русской литературы может раскрыть, как пища используется для создания определенных образов, настроений или для передачи социальных и культурных кодов [5, С. 36].

Глубокий анализ кулинарной лексики в русском языке и её интеграция в преподавание обогащают языковые навыки студентов и способствуют их культурному пониманию и интеграции в русскоязычное культурное пространство. Разнообразные методики, включая ролевые игры, имитирующие посещение русских ресторанов, анализ рецептов и кулинарных передач, направлены на погружение студентов в языковую и культурную среду. Практические задания, такие как составление меню или обсуждение национальных блюд, способствуют языковому развитию и культурному обогащению. Анализ эффективности этих методик обучения является ключевым аспектом исследования, подчеркивая важность гастрономического дискурса в преподавании русского языка как иностранного [6, С. 158].

Изучение русского языка через гастрономический дискурс является эффективным средством для глубокого понимания культуры и менталитета русскоговорящих народов. Гастрономический дискурс, пронизывая историю, литературу и искусство, представляет собой ключ к более широкому культурному контексту, помогая иностранным студентам не только освоить язык, но и понять уникальные аспекты русской культуры.

Примеры использования кулинарных образов и метафор в русской литературе и искусстве показывают, как глубоко кулинария вплетена в культурную ткань. Взять, к примеру, классические произведения русских писателей, таких как Антон Чехов или Иван Тургенев, где описания пищи и традиций питания играют ключевую роль в создании образов, атмосферы и характеристик персонажей. Кулинарные сцены в их произведениях не только отражают бытовую жизнь того времени, но и выражают глубокие эмоциональные и социальные связи [7, С. 34].

Современные исследователи культуры, такие как Ольга Фрейденберг, подчеркивают, что пища и еда в литературе часто служат в качестве мощных символов и метафор, отражающих более широкие темы и идеи. Например, в русской литературе часто можно встретить образы, связанные с праздничным застольем или семейными обедами, которые символизируют единство, традиции, или, напротив, конфликты и разрывы.

В искусстве также можно найти многочисленные примеры, когда гастрономические мотивы используются для передачи определенных культурных сообщений. Художники, такие как Павел Федотов или Борис Кустодиев, в своих работах часто изображали сцены застолья и пира, демонстрируя через это социальные различия, культурные традиции и даже политические настроения [8, С. 269].

Гастрономический дискурс в русском языке и культуре предоставляет богатый и многоуровневый материал для изучения, позволяя иностранным студентам не только улучшить свои языковые навыки, но и глубже понять русскую культуру, историю и менталитет. Это интегрирование является ключевым аспектом образовательного про-

цесса. На практике применение гастрономического дискурса охватывает различные интерактивные занятия, такие как анализ кулинарных программ на русском языке и создание проектов, связанных с русской кухней. Эти методы не только обогащают словарный запас студентов, но и помогают им понять культурные контексты, связанные с блюдами или традициями. Деятельность, вроде разработки кулинарного блога на русском языке или участия в кулинарных мастер-классах, дополнительно стимулирует интерес к языку и культуре, оказывая положительное влияние на мотивацию студентов и улучшение их языковых навыков [9, С. 38].

Кейс-стади и анализ эффективности подходов, основанных на гастрономическом дискурсе, представляют собой важный элемент в оценке и разработке методик обучения русскому языку. Использование конкретных примеров из практики преподавания в различных учебных заведениях позволяет не только оценить эффективность данных методик, но и выявить ключевые факторы, способствующие успешному обучению.

Примером такого кейса может служить опыт преподавания в одном из языковых центров, где был внедрен курс, целиком посвященный изучению русского языка через гастрономический дискурс. В рамках этого курса студентам предлагалось изучать новую лексику, обсуждать рецепты и традиции русской кухни, а также проводить практические занятия, включающие приготовление блюд. Результаты показали значительное улучшение как лингвистических навыков студентов, так и их понимания русской культуры [10, С. 289].

Для более глубокого анализа можно сравнить такой подход с классическими методами обучения. Например, исследование, проведенное ученым в области методики преподавания языков Алексеем Ивановым, показало, что студенты, обучающиеся с использованием гастрономического дискурса, демонстрируют более высокую мотивацию и лучшее усвоение материала по сравнению с традиционными методами. Это связано с тем, что кулинарные темы часто являются более интересными и вовлекающими, а также позволяют студентам лучше понять культурный контекст языка.

Также важно учитывать различия в подходах к обучению среди разных групп студентов. В кейс-стади, проведенном в университете с международными студентами, было обнаружено, что иностранные студенты, особенно те, кто уже имеют интерес к кулинарии или культуре региона, более активно вовлекаются в процесс обучения и демонстрируют лучшие результаты при использовании гастрономического дискурса.

В целом, кейс-стади и анализ эффективности гастрономического дискурса в преподавании русского языка показывают, что такой подход может быть особенно полезным в погружении студентов в языковую и культурную среду, а также в улучшении их общих языковых навыков и культурного понимания.

На основе проведенного исследования о влиянии гастрономического дискурса на обучение русскому языку как иностранному можно сформулировать ряд ключевых выводов и рекомендаций для практики преподавания. Эти выводы основываются на установленной значимости гастрономического дискурса в улучшении понимания языка и культуры, стимулировании интереса к изучению и развитию межкультурной коммуникации.

Во-первых, интеграция гастрономического дискурса в учебный процесс рекомендуется как эффективный способ улучшения понимания языка и культуры. Исследования показывают, что включение кулинарной лексики и обсуждение традиций питания помогают студентам более глубоко понимать культурные особенности и исторические контексты, связанные с языком. Профессор лингвистики Мария Иванова отмечает, что такой подход не только расширяет словарный запас студентов, но и повышает их культурную осведомленность.

Во-вторых, для стимулирования интереса к изучению русского языка рекомендуется использование интерактивных методов обучения, связанных с кулинарной тематикой. Практическое применение языка, такое как приготовление блюд, составление меню или обсуждение рецептов на русском языке, может значительно повысить мотивацию студентов и сделать процесс обучения более захватывающим и вовлекающим. Эксперт по методике преподавания Сергей Петров подчеркивает, что такие занятия способствуют не только языковому, но и культурному обмену, создавая более глубокое понимание между студентами разных культур.

В-третьих, важно учитывать разнообразие культурных и языковых фонов студентов при внедрении гастрономического дискурса в учебный процесс. Различные подходы и методы должны быть адаптированы к специфическим потребностям и интересам разных групп студентов, чтобы обеспечить максимальную эффективность обучения.

Таким образом, данная статья представляет собой комплексное исследование, охватывающее лингвистические, культурологические и методические аспекты применения гастрономического дискурса в преподавании русского языка как иностранного. В статье предложены новаторские подходы к обучению, подкрепленные практическими примерами и аналитическими данными, что делает её ценным ресурсом для преподавателей, лингвистов и исследователей в данной области.

Литература

1. Новикова Э.Ю. Перевод путеводителя: лингвокультурные и дидактические аспекты // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 3. – С. 235–240.
2. Лабунец Н. В., Эртнер Е.Н. Национально-гастрономические ценности в межкультурной коммуникации: лингвострановедческий

подход //русский литературовед и языковед-русист, академик АН СССР, доктор филологических наук, основоположник научной школы в русском языкознании. – 2021. – С. 292.

3. Лабунец Н. В., Эртнер Е.Н. Гастрономический текст в обучении русскому языку иностранцев: семиотическая проекция //Филологический класс. – 2022. – Т. 27. – № . 1. – С. 236–248.
4. Сергеева П.С. Методический аспект изучения лингвостилистических особенностей англоязычного гастрономического медиа-дискурса (на материале фуд-блогов) в средней школе //E-Scio. – 2022. – № . 6 (69). – С. 310–316.
5. Дмитриева М. Н., Потапова Н.А., Алекса Л. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов из Сербии на примере лексемы Рождество в русском и сербском языках //Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2023. – № . 2 (14). – С. 33–41.
6. Омер Б. Русские пословицы и поговорки с компонентом-зоонимом (на фоне турецкого языка) //Смоленск: ФГБОУ.-2016.-158 с. – 2015.
7. Халалов З. А. и др. Лингвокультурный аспект преподавания русского языка как иностранного в юридическом факультете //образование наука и инновационные идеи в мире. – 2023. – Т. 34. – № . 4. – С. 33–35.
8. Пегина Т.П. Лингвокультурный аспект при изучении русского языка как иностранного //Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания в иностранной аудитории. – 2023. – С. 266–271.
9. Вакула Е. А., Колесникова В.В., Можаяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения //Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № . 4. – С. 38–38.
10. Поморцева Н.В. Преподавание русского языка как иностранного в аспекте лингвокультурной адаптации: концепция и практическая реализация //вопросы русской филологии и методики преподавания русского языка и литературы. – 2014. – С. 280–300.

LINGUOCULTURAL ASPECT OF GASTRONOMIC DISCOURSE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Jin Ping

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU)

The article deals with the linguocultural aspect of gastronomic discourse in the context of teaching Russian as a foreign language. The study is based on the premise that culinary vocabulary and gastronomic traditions play a significant role in mastering the linguistic and cultural space. Special attention is paid to the analysis of specific terminology related to Russian cuisine and its influence on the formation of language skills and cultural understanding in foreign students. The methodological approach combines linguistic analysis of texts, cultural approach to the study of food traditions and practical aspects of language teaching. The author proposes innovative methods of integrating gastronomic discourse into the teaching process, which contributes not only to enriching students' vocabulary, but also to deepening their understanding of Russian culture and mentality. The results of the study can be applied in the development of curricula and courses of Russian as a foreign language, as well as in further research in the field of linguocultural studies and teaching methodology.

Keywords: gastronomic discourse, linguoculturology, teaching Russian as a foreign language, culinary vocabulary, cultural traditions

References

1. Novikova E. Yu. Translation of a travel guide: linguocultural and didactic aspects // Izvestiya Tula State University. Humanities. – 2014. – № . 3. – С. 235–240.
2. Labunets N. V., Ertner E.N. National-gastronomic values in intercultural communication: a linguo-country studies approach // Russian literary critic and linguist-rusician, academician of the Academy of Sciences of the USSR, doctor of philological sciences, founder of the scientific school in Russian linguistics. – 2021. – С. 292.
3. Labunets N. V., Ertner E.N. Gastronomic text in teaching Russian to foreigners: semiotic projection // Philological Class. – 2022. – Т. 27. – № . 1. – С. 236–248.
4. Sergeeva P.S. Methodical aspect of studying linguistilistic features of english hastronomic media-discurses (on the material of food blogs) in medium school //E-Scio. – 2022. – № . 6 (69). – С. 310–316.
5. Dmitrieva M. N., Potapova N.A., Aleksa L. Formation of linguocultural competence of students from Serbia on the example of the lexeme Christmas in Russian and Serbian languages // Professor's Journal. Series: Russian language and literature. – 2023. – № . 2 (14). – С. 33–41.
6. Omer B. Russian proverbs and sayings with a component-zoonym (against the background of the Turkish language) // Smolensk: FGBOU.-2016.-158 p. – 2015.
7. Khalalov Z. A. et al. Linguocultural aspect of teaching russian as a foreign language in the faculty of law // Education science and innovative ideas in the world. – 2023. – Т. 34. – № . 4. – С. 33–35.
8. Pegina T.P. Linguocultural aspect in the study of Russian as a foreign language // Actual problems of the Russian language and methods of its teaching in a foreign audience. – 2023. – С. 266–271.
9. Vakula E. A., Kolesnikova V.V., Mozhaeva E. Yu. Features of teaching Russian as a foreign language to Chinese listeners at the initial stage of training //Current problems of science and education. – 2018. – № . 4. – С. 38–38.
10. Pomortseva N.V. Teaching Russian as a foreign language in the aspect of linguocultural adaptation: the concept and practical realization // Vovobrosses of russian philology and methodology of tutoring russian language and literature. – 2014. – С. 280–300.

Освоение общей лексики русского языка иностранными учащимися: на материале предмета информатики

Черкашина Елена Леонидовна,

к.филол.н, доцент кафедры «Русский язык как иностранный»,
Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана)
E-mail: bazilik@mail.ru

Жамалетдинов Рустам Ирфанович,

преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»,
Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана (МГТУ им. Н.Э. Баумана)
E-mail: zhamaletdinov@bmstu.ru

В статье представлены технологии разработки урока по русскому языку для иностранных слушателей начального и среднего этапов обучения на материале информатики. Отмечена важность изучения лексики и терминологии по общетеоретическим дисциплинам, в частности, по информатике на начальном и среднем этапах изучения русского языка. Также говорится о необходимости взаимодействия преподавателя-предметника с преподавателем русского языка при разработке учебных материалов по русскому языку. Указано, что отбор учебного материала должен осуществляться с учётом языковых потребностей слушателей. Отмечено, что в учебных пособиях по научному стилю речи не всегда присутствует актуальная для слушателей информация, в связи с чем возникает потребность создавать собственные материалы, которые будут актуальны и необходимы обучающимся. Особое внимание уделяется тексту как средству обучения русскому языку как иностранному. Продемонстрированы предтекстовые упражнения на освоение лексики и послетекстовые упражнения на понимание текста и составление высказывания по иллюстрациям и опорным словам, а также упражнения на формирование навыка аудирования.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, научный стиль речи, коммуникативная компетенция, предтекстовые и послетекстовые упражнения, учебный текст, информатика.

Изучение русского языка иностранцами-нефилологами на подготовительном факультете все больше носит прикладной характер. Потребность в языке вызвана необходимостью решать коммуникативные задачи в учебной и академической деятельности. Изучая русский язык, иностранцы должны ориентироваться на учебно-научный аспект, поскольку помимо русского языка в программу довузовской подготовки входят такие предметы, как математика, физика, информатика и химия. В связи с этим преподавание русского языка должно осуществляться на материале научного стиля речи (НСР). Для того чтобы подготовка к усвоению общетеоретических дисциплин иностранными слушателями была качественной, при формировании языкового материала преподавателю необходимо учитывать актуальность «предметного и тематико-ситуативного содержания и коммуникативных потребностей» слушателей [1, с. 82]. Васильева Т.В. считает, что при обучении иностранцев по программам довузовской подготовки необходимо не только формировать грамматические навыки, но и развивать коммуникативные умения в основном в учебно-научной области [2, с. 76].

Для НСР характерно наличие устойчивых речевых моделей для выражения того или иного значения, которое связано с точностью и стремлением к объективности и краткости при изложении информации [3, с. 193]. В связи с этим иностранными слушателями необходимо знакомить с актуальным набором лексико-грамматических конструкций НСР при изучении русского языка на ранних этапах. В данный момент уже существует определенная база учебников и учебных пособий для обучения НСР, таких как «Русский язык будущему инженеру. Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап)» (Дубинская Е.В. и др.), «Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль) Элементарный курс» (Гладких И.А. и др.), «Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов на материале курса информатики. Начальный этап» (Агеева А.Ю.), «Информатика» (Толстяков Р.Р. и др.) и т.д. Данные учебные пособия знакомят иностранных слушателей, проходящих довузовскую подготовку, с лексикой, используемой в курсе черчения, математики, физики, информатики и химии, с лексико-грамматическим материалом, содержит тексты и задания, позволяющие студентам-иностранцам усвоить общенаучную лексику и терминологию.

Однако темы, представленные в учебных пособиях по НСР, не всегда оказываются нужными

и актуальными, поэтому проблема отбора учебного материала, на основе которого можно разработать уроки по русскому языку, по-прежнему остается открытой. Это связано во многом с тем, что у преподавателей-предметников нет унифицированной структуры подачи материала, хотя программы едины для всех. Кроме того, многие предметники отмечают, что материала по курсу их дисциплин в учебных пособиях по НСР недостаточно, и слушателям нужен дополнительный материал. Все это говорит о том, что оптимизация учебного процесса возможна при тесном и результативном взаимодействии русистов с преподавателями-предметниками. Русисты должны использовать в дополнении к учебникам по НСР и тот материал, который предложен преподавателем-предметником. По мнению Тюменцевой Е.В. и др., совместная деятельность преподавателей РКИ и преподавателей-предметников позволяет выстроить правильный алгоритм обучения, который необходим иностранным слушателям инженерных специальностей [4, с. 48]. Тема и материал урока по русскому языку должен соответствовать материалу, который изучается на уроках по общетеоретическим дисциплинам.

В данной статье рассмотрим технологии разработки урока по русскому языку для иностранных слушателей начального и среднего этапов обучения на материале информатики. Получив учебный материал от предметника, преподаватель русского языка начинает его обрабатывать. Алгоритм разработки урока представлен следующим образом (рис. 1).

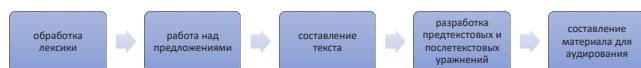


Рис. 1

Одной из трудностей, с которой сталкивается русист при обработке материала, является первоначальная форма его изложения. Преподаватели-предметники на своих уроках чаще всего используют презентации, в которых содержатся краткие формулировки основных положений темы. На первом уроке преподаватель информатики планирует рассказывать студентам о правилах безопасности в компьютерном классе. Перечислены действия, которые запрещается совершать в компьютерном классе, показаны возможные опасности, которые подстерегают пользователей, если они не будут соблюдать правила безопасности, и снова изложены некоторые моменты, из которых можно сделать заключение о том, что разрешено или запрещено делать в компьютерном классе. Следующая информация уже посвящена языку программирования. Материал урока по информатике содержит большое количество новой лексики, поэтому его необходимо разделить на два урока, где первый урок будет посвящен технике безопасности, а второй – языку программирования. Преподавателю русского языка необходимо разделить уроки, посвященные разным тематикам и сконцентриро-

ваться на отдельных темах, поскольку основной задачей урока русского языка в данном случае является формирование у слушателей языковых навыков. После работы с лексикой и составления текста для чтения, преподаватель приступает к разработке языковых предтекстовых и речевых послетекстовых упражнений. Предтекстовые языковые упражнения, у слушателей служат для формирования метаязыковой компетенции и для снятия грамматических, лексических и лексикограмматических трудностей» [5, с. 120]. Приведем примеры предтекстовых упражнений, направленных на поиск слова в словаре, определение части речи слова и способ его словообразования, а также на семантизацию лексических единиц путем их противопоставления и соотнесения с другими словами:

1. Слушайте и повторяйте. Посмотрите незнакомые слова в словаре.

Зарядка (для телефона), смартфон, питание, коммутатор, настройки, правила, порядок, соблюдать, безопасность, данные.

2. Прочитайте однокоренные слова. Выделите в них одинаковый корень. Проанализируйте значение слов с преподавателем.

*Заряжать(ся)/зарядить(ся) – заряд – зарядка
Включать – выключать – отключать – подключать*

3. Составьте возможные словосочетания

<i>системный</i>	<i>компьютера</i>
<i>устройства</i>	<i>напряжения</i>
<i>скачок</i>	<i>администратор</i>

4. Подберите антонимы

<i>внутренний</i>	<i>отсоединять</i>
<i>заряжаться</i>	<i>запрещать</i>
<i>соединять</i>	<i>разряжаться</i>
<i>разрешать</i>	<i>внешний</i>

Анализируя способы образования новых слов, составляя словосочетания, сопоставляя и противопоставляя лексические единицы, обучающийся формирует свой лексический запас, который в дальнейшем будет использован им на уроках информатики.

Большую ценность представляют упражнения на обсуждения того или иного значения слов с преподавателем. Они помогают обучающимся самостоятельно выразить свою точку зрения по заданному вопросу. Например:

Прочитайте словосочетания и обсудите с преподавателем их значение.

*Ставить на зарядку телефон
Отключать питание компьютера*

Наибольшей трудностью при разработке материала для урока является создание текста, который имеет единство замысла, законченность и связность, синтаксическую, логическую структуру и характеризуется отнесенностью к тому или иному стилю» [6, с. 303]. По И.Р. Гальперину

текст – это «произведение речетворческого процесса», которое имеет завершенность, литературную обработку в соответствии с типом этого документа, композиционно связанное и «определенную целенаправленность и прагматическую установку» [7, с. 167]. Поэтому для освоения материала, нужно связать отдельные предложения в единую композиционную структуру и оформить их в логической последовательности, дополнив причинно-следственными связями и обработать в соответствии с учебными целями.

Представить информацию для изучения темы первого слайда в аутентичном виде не представляется возможным, потому что материалы преподавателя информатики представлены в виде назывных предложений – перечня правил безопасности в компьютерном классе. Однако для закрепления изученной лексики и прочих языковых явлений нужен текст, записанный не в виде номинативных предложений, а тезисов, в которых можно выделить субъект и предикат, а также увидеть переход от одной синтагмы к другой. Поэтому преподавателю-русисту необходимо смоделировать текст, в котором была бы композиционная и синтаксическая оформленность и завершенность, на базе оригинального источника. Как отмечает Ягнич А.Я., моделируемые тексты решают определенные задачи обучения, но, являясь искусственными образованиями, должны рассматриваться в учебном процессе как упражнения в чтении [8, с. 96]. В связи с этим в когнитивных целях необходимо предоставить обучающимся возможность увидеть и узнать структуру предложений в русском языке, а также связь между ними, чтобы у обучающихся формировался «запас рецептивных знаков и структур» [8, с. 97] для дальнейшего выполнения коммуникативных задач. Приведем пример текста.

Компьютерный класс является аудиторией, в которой много компьютеров. В компьютерном классе обычно занимаются информатикой, а также выполняют разные задания на компьютере по другим предметам.

Существуют правила внутреннего порядка и безопасности в компьютерном классе, которые нужно соблюдать. Чтобы защитить пользователя от травм во время работы с компьютером и не сломать устройства компьютера, нужно соблюдать правила внутреннего порядка и безопасности.

Что запрещено делать в компьютерном классе? Во-первых, в компьютерный класс нельзя входить в верхней одежде. В кабинете информатики должно быть чисто. Это нужно для нормальной работы компьютера. Во-вторых, в компьютерный класс запрещено приносить еду и напитки. Они могут попасть в клавиатуру и испортить ее. В-третьих, в компьютерном классе нельзя ставить на зарядку смартфоны, так как скачок напряжения может сломать смартфон. В-четвертых, нельзя отключать питание компьютеров и коммутаторов, потому что можно потерять все данные. В-пятых, студентам не следует изменять настройки операционной сис-

темы, потому что этим может заниматься только системный администратор. В-шестых, включать и выключать компьютер без разрешения преподавателя тоже запрещено. Это тоже влияет на работу компьютера.

Правильное использование компьютерного класса – защита от травм пользователя и поломки компьютера.

Как мы видим, в тексте не только перечисляются правила пользования компьютерным классом, но и изложены причины и последствия, по которым нельзя совершать определенные действия в компьютерном классе. Кроме того, помимо правил, преподаватель пишет о том, что такое компьютерный класс и какие занятия можно в нем проводить. Данный текст смоделирован преподавателем-русистом для закрепления лексического материала в контексте. После чтения текста предложены задания на понимание текста и закрепление конструкций НСР. Например:

1. Проверьте, как вы поняли текст. Согласитесь с фразами или опровергните их.

1. В компьютерном классе можно заниматься только информатикой.

2. Соблюдать правила внутреннего порядка и безопасности нужно, чтобы не сломать устройства компьютера.

3. В компьютерном классе можно заряжать телефоны с разрешения преподавателя.

2. Выпишите из текста конструкции что является чем и существует где.

Большую роль в освоении лексики играют продуктивные упражнения. Одним из примеров служит задание на составление текста по опорным словам на основе фотографии:

Посмотрите на фото. Используя слова для справок, скажите, что они делают. Ответьте на вопрос: почему это опасно?

Слова для справок: отсоединять кабель от системного блока, совать (сую, суешь, сует) пальцы в розетку, чинить системный блок инструментами

Визуализация и опорные слова помогают слушателям формулировать мысли, что способствует развитию коммуникативной компетенции и формированию навыков говорения.

Для формирования навыка аудирования студентам может быть предложено упражнение, в котором нужно вставить пропущенные слова.

Прослушайте текст и вставьте пропущенные слова.

Чего нельзя делать в компьютерном классе?

– находиться _____;
– отсоединять _____ провода от _____;

Что можно делать?

– начинать _____ работу _____ только по _____;
– в случае обнаружения _____ позвать преподавателя.

Данное упражнение помогает определить значение услышанных слов, правильно их написать, что в дальнейшем будет являться важнейшим на-

выком при обучении конспектированию лекции уже на продвинутом этапе изучения русского языка.

В заключении отметим, что для успешного освоения русского языка иностранными слушателями-нефилологами на этапе довузовской подготовки необходимо их раннее знакомство с научным стилем речи. Это позволит им увеличить лексический запас и понять структуру предложений. Несмотря на большое количество учебников и учебных пособий по НСР их недостаточно для решения актуальных коммуникативных задач. Необходимо разрабатывать собственные уроки по русскому языку на материале общетеоретических дисциплин. А для этого необходимо тесное и продуктивное сотрудничество русистов с предметниками. При составлении материала русистам следует разделять материал лекций предметников, если он насыщен информационно, поскольку основной целью для русиста является формирование языковых навыков и коммуникативной компетенции.

Таким образом, раннее знакомство с актуальной при изучении информатики лексикой и грамматическими структурами на уроках русского языка помогает иностранцам пополнить свой лексический запас и способствует мотивации для дальнейшего изучения языка, особенно, когда этот материал используется преподавателем информатики. Чтение текста помогает слушателям не только закрепить знания лексики, но и понять структуру предложения и логические связи между предложениями.

Литература

1. Шустикова Т.В. Научный стиль речи: компетентностный подход к обучению на базовом этапе // Полилингвильность и транскультурные практики. 2008. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyy-stil-rechi-kompetentnostnyy-podhod-k-obucheniyu-na-bazovom-etape> (дата обращения: 09.01.2024).
2. Васильева Т.В., Барышникова О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (Инженерный профиль) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 2 (831). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-uchebnogo-protsessa-i-soderzhaniya-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-etape-predvuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 17.01.2024).
3. Красильникова Е.В. Обучение научному стилю речи в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник КГУ. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-nauchnomu-stilyu-rechi-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (дата обращения: 28.12.2023).
4. Тюменцева Е. В., Ионкина Е.С., Харламова Н.В., Харламов О.С. Специфика обучения

иностранцев студентов инженерных специальностей в условиях современного технического вуза // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-inostrannyh-studentov-inzhenernyh-spetsialnostey-v-usloviyah-sovremennogo-tehnicheskogo-vuza> (дата обращения: 10.01.2024).

5. Петрова Л.Г., Калугина Т.В. Комплекс упражнений для развития навыков и умений чтения у иностранных студентов медицинского профиля // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleks-uprazhneniy-dlya-razvitiya-navykov-i-umeniy-chteniya-u-inostrannyh-studentov-meditsinskogo-profilya> (дата обращения: 19.12.2023).
6. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
8. Ягнич А.Я. Аутентичный и адаптированный тексты для профессионально-ориентированного чтения студентов неязыковых вузов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnyy-i-adaptirovannyy-teksty-dlya-professionalno-orientirovannogo-chteniya-studentov-neyazykovyh-vuzov> (дата обращения: 19.12.2023).

MASTERING THE GENERAL VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY FOREIGN STUDENTS: BASED ON THE MATERIAL OF THE SUBJECT OF COMPUTER SCIENCE

Cherkashina E.L., Zhamaletdinov R.I.

Bauman Moscow State Technical University

The article presents technologies of developing a lesson in Russian language for foreign students of primary and secondary stages of studying on the material of informatics. The importance of studying vocabulary and terminology in general theoretical disciplines, in particular, in informatics at the initial and intermediate stages of learning the Russian language is noted. It is also stated about the necessity of interaction between subject teacher and Russian language teacher in the development of teaching materials in Russian language. It is pointed out that the selection of teaching material should be carried out taking into account the language needs of students. It is noted that in the textbooks on the scientific style of speech is not always present relevant information for listeners, in connection with which there is a need to create their own materials that will be relevant and necessary for students. Examples of training materials on informatics are considered and analysed. Special attention is paid to text as a means of teaching Russian as a foreign language. Pre-textual exercises for vocabulary acquisition and post-textual exercises for understanding the text and composing a statement based on illustrations and supporting words, as well as exercises for forming listening skills are demonstrated.

Keywords: Russian as a foreign language, scientific style of speech, communicative competence, pre-textual and post-textual exercises, educational text, informatics.

References

1. Shustikova T.V. Scientific style: a competence-based approach to learning at the basic stage // Polylingualism and transcultural

- al practices. 2008. No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyy-stil-rechi-kompetentnostnyy-podhod-k-obucheniyu-na-bazovom-etape> (date of application: 09.01.2024).
2. Vasilyeva T.V., Baryshnikova O.V. Problems of the organization of the educational process and the content of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training (Engineering speciality) // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. 2019. № 2 (831). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-organizatsii-uchebnogo-protssessa-i-soderzhaniya-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-etape-predvuzovskoy-podgotovki> (date of application: 17.01.2024).
 3. Krasilnikova E.V. Teaching scientific style in the practice of teaching Russian as a foreign language // Bulletin of KSU. 2017. No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-nauchnomu-stilyu-rechi-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo> (date of application: 12/28/2023).
 4. Tyumentseva E. V., Ionkina E.S., Kharlamova N.V., Kharlamov O.S. The specifics of teaching foreign students of engineering specialties in a modern technical university // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. 2017. No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obucheniya-inostrannyh-studentov-inzhenernyh-spetsialnostey-v-usloviyah-sovremennogo-tehnicheskogo-vuza> (date of application: 10.01.2024).
 5. Petrova L.G., Kalugina T.V. A set of exercises for mastering reading skills of foreign medical students // Bulletin of Cherepovets State University. 2011. No.3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompleks-uprazhneniy-dlya-razvitiya-navykov-i-umeniy-chteniya-u-inostrannyh-studentov-meditsinskogo-profilya> (date of reference: 12/19/2023).
 6. Azimov E. G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). – M.: Publishing House IKAR, 2009. – 448 p.
 7. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow: KomKniga, 2006. 144 p.
 8. Yagnich A. Ya. Authentic and adapted texts for professionally oriented reading by students of non-linguistic universities // Training and education: methods and practice. 2015. No.20. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnyy-i-adaptirovannyy-teksty-dlya-professionalno-orientirovannogo-chteniya-studentov-neyazykovyh-vuzov> (date of application: 12/19/2023).

Формирование навыков боевой готовности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии в учебно-воспитательном процессе

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье авторы исследуют процесс формирования боевой готовности курсантов академии к действиям в условиях чрезвычайной ситуации. Выявлены основные компоненты боевой готовности, их характеристика. Определены основные профессиональные знания, умения и навыки которые составляют основу боевой готовности и формируются в ходе учебно-воспитательного процесса. Выявлены сложные умения которые составляют основу профессионального мастерства, а также личные качества сотрудника МЧС необходимые для поддержания боевой готовности. Обоснована служебно-педагогическая система формирования боевой готовности её структура и последовательность формирования навыков боевой готовности. Определены упражнения как основной метод формирования боевой готовности и тренировка как основная форма организации боевой подготовки. Выявлены особенности боевой подготовки сотрудников МЧС. Рассмотрены основные виды боевых действий сотрудников МЧС.

Ключевые слова: боевая готовность, методы подготовки, особенности, виды, умения, навыки.

Актуальность исследования

Служебная деятельность сотрудников МЧС связана с выполнением своих обязанностей в экстремальных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и возможно социального характера. В связи с этим деятельность включает специфические виды труда такие как боевое дежурство в составе караула, повседневный хозяйственный труд, проведение пожарно-технического обследования, тренировки по боевому развёртыванию все виды деятельности требуют от личного состава постоянной боевой готовности к действиям по тушению пожаров, спасению людей, ликвидации аварий и катастроф. Социально-педагогическая категория боевой готовности к действиям в условиях риска выступает как интегральное качество компонентов воспитания, традиций, физической, психологической, профессиональной подготовки, нравственных установок и динамизма. Боевая готовность выступает как профессиональная характеристика личности пожарного, его психологическая готовность к риску, самопожертвованию ради спасения людей. Формирование навыков боевой готовности сложный многогранный управляемый процесс превращения общезначимого, общественного, государственного в лично значимое для пожарного. Формирование навыков боевой готовности требует целенаправленного комплексного воздействия во время учебно-воспитательного процесса на будущих офицеров МЧС. Таким образом цель исследования выявить компоненты боевой готовности и определить эффективные методы формирования боевой готовности курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии.

Процесс формирования навыков боевой готовности начинается с теоритического вооружения курсантов профессиональными знаниями, которые приобретают на предметах профессиональной подготовки, и предметах гуманитарного цикла. Кроме знаний параллельно идёт процесс формирования умений которые станут базой приобретения навыков. На предметах гуманитарного цикла воспитываются духовно-нравственные качества будущего офицера МЧС, воспитывается дань традициям сотрудников МЧС, прививаются качества дисциплинированности, ответственности, уважения к профессии спасателя. Соответственно идёт процесс формирования познавательного интереса, творческого мышления, самоконтроля, что необходимо в чрезвычайной ситуации. Физическая подготовка позволяет курсантам в чрезвычайных ситуациях максимально

напрягать свои физические силы, стойко и упорно противостоять стихии. Идёт процесс психологической подготовки, у курсантов формируется эмоционально-волевая устойчивость, готовность к действиям в нестандартных условиях. В ходе учебно-воспитательного процесса закладываются основы профессионального мастерства, формируются устойчивые знания, умения, навыки боевой готовности, применения боевой техники и оборудования при выполнении служебно-боевых задач. Мастерство это высокий уровень владения техникой и вооружением пожарного подразделения. Для офицера МЧС кроме профессионального мастерства, необходимо владеть и компонентами педагогического мастерства, знать основные методы и приемы воздействия на подчинённых, уметь воспитывать и управлять. Процесс формирования навыков боевой готовности характеризуется: знаниями – как совокупностью информации о пожарно-техническом вооружении, способами применения, тактикой действий, умелым руководством в чрезвычайных ситуациях. Знания о всех авариях и катастрофах, их поражающих факторах, готовность к управлению подразделением в этих ситуациях является одним из факторов боевой готовности. Знания определяют профессиональную пригодность сотрудника МЧС. Вторым компонентом боевой готовности является умение. Умение оценить ситуацию, умение произвести расчёт сил и средств для ликвидации пожара, умение работать с документацией, умение эффективно управлять личным составом. Умение это 80% интеллектуальных действий и 20% двигательных, офицер МЧС должен владеть всеми умениями. Умения формируются на основе знаний, которые закрепляются тренировкой. Третьим компонентом боевой готовности являются навыки. Навык это способность выполнять действие правильно быстро автоматически, но действия находятся под интеллектуальным контролем[5,78]. В ходе учебно-воспитательного процесса у курсантов формируются навыки установки автомобиля на водоисточник, установка трехколенной лестницы, подъем по штурмовой лестнице, использование СИЗ, использование самоспасателя, применения средств пожаротушения. Навыки формируются при помощи тренировок и упражнений во время проведения практических занятий. Таким образом на основе знаний, умений и навыков у курсантов в процессе формирования навыков боевой готовности формируются более сложные умения которые связаны одновременно с управлением подразделением и применением пожарно-технического оборудования, то есть сложные действия которые требуют особого контроля сознания, или экстремальные умения [4,118]. Данные умения в отличие от навыков имеют комплексную структуру, позволяющую использовать ранее приобретенные знания, навыки и опыт, принимать необходимые решения, оперативно вырабатывать новый способ действий с пожарной техникой, оборудованием. Сложные умения – это основа профессионального мастер-

ства пожарного и всесторонней готовности к решению служебно-боевых задач.

Процесс формирования боевой готовности сотрудников МЧС к действиям в экстремальных и чрезвычайных ситуациях имеет свои особенности:

- технико-прикладную направленность, которая предполагает приобретение устойчивых навыков и умений применения аварийно-спасательной техники в любое время суток и в любых погодных условиях;
- тесная связь оперативной работы по ликвидации аварий и катастроф с профилактической работой по их предупреждению и расследованию уже случившихся;
- единство задач по боевой подготовке индивидуальной и коллективной в составе отделения, караула, части;
- техническая, тактическая, спасательная выучка личного состава – основное звено боевой подготовки личного состава подразделений МЧС;
- оснащённость подразделений МЧС пожарно-спасательной техникой инструментом и оборудованием во время проведения всех тактико-специальных учений;
- концентрический характер боевой подготовки сотрудников пожарных подразделений который предполагает формирование навыков применения аварийно-спасательной техники и оборудования с постепенным усложнением условий в которых будет действовать личный состав и с расширением категорий оборудования и инструментов;
- специфика организации и методики формирования боевой подготовки личного состава в обстановке приближённой к реалиям, то есть отработка техники и тактики тушения пожара на каждом объекте, который находится в зоне ответственности, с разработкой карточки пожаротушения объекта.

Формирование навыков боевой готовности личного состава предполагает применения и функционирования служебно-педагогической системы, которая позволяет эффективно обучать, формировать умения и навыки боевой готовности. Основными методами боевой подготовки являются:

- устное изучение техники и тактики проведения аварийно-спасательных работ и тушения пожаров;
- обсуждения изучаемого материала, выявление интереса и проблем данной темы, учитывая сложность и разнообразность информации;
- показ техники и тактических приемов боевой работы, офицер МЧС в совершенстве должен знать и владеть пожарной техникой и вооружением, а также методами обучения;
- упражнение – отработка конкретных видов действий, установка трёхколенной лестницы – упражнение групповое, установка автомобиля на водоисточник – упражнение групповое, развёртывание – упражнение коллективное, подъем по штурмовой лестнице – упражнение инди-

видуальное и т.д. Каждое упражнение вначале отрабатывается по разделениям, потом в комплексе. Упражнение – один из основных методов формирования навыков боевой готовности, применяется на пожарно-строевой подготовке, при индивидуальной, групповой и коллективной подготовке. Пожарно – строевая подготовка предусматривает проведение только практических занятий где отрабатываются упражнения и проводятся тренировки. Тренировка как завершающий этап коллективного действия формирования боевой готовности подразделений МЧС. Отработка нормативов по пожарно-строевой подготовке и тактико-специальной подготовке позволяет доводить до автоматизма действия личного состава и подразделений при проведении боевого развёртывания сил и средств.

Пожарно-тактические учения – завершающий этап формирования навыков боевой готовности, где отрабатываются коллективные действия подразделений по ликвидации чрезвычайных ситуаций на объектах связанных с пребыванием большого количества людей или на опасных производствах которые требуют особого внимания. Теоретический курс по проведению таких мероприятий читается на предметах как «Пожарная тактика» и «Организация аварийно-спасательных работ». Во время пожарно-тактических учений формируется слаженность подразделений, профессиональное мастерство каждого сотрудника совершенствуется. Офицеры приобретают умения и навыки управления подразделениями, изучают район и объекты возможных действий. Пожарно-тактические учения бывают контрольно-проверочные, показательные, опытные и комплексные.

Исходя из форм и методов формирования навыков боевой готовности личного состава и подразделений к действиям, определим основные виды боевых действий и умения сотрудника МЧС: – обработка полученной информации о чрезвычайной ситуации – умение которое позволяет определить номер вызова, какое подразделение привлекается к ликвидации чрезвычайной ситуации; -выезд и следование на пожар – умение которое позволяет проложить кратчайший маршрут движения; – разведка пожара – начинается с получения информации о пожаре и визуальной информации во время движения к пожару и непосредственно проведения разведки на самом объекте пожара – умение анализировать совокупность полученных данных и принимать решения; – спасение людей и имущества – умение определить наличие людей на пожаре, степень угрозы, определить пути спасения, какие средства для этого необходимы; – боевое развёртывание – умение правильно определить главное направление борьбы с пожаром, основные водоисточники, боевое развёртывание происходит одновременно с спасением людей и имущества; – ликвидация горения – умение правильно рассчитать силы и средства необходимые для ликвидации пожара, выбрать позиции для подачи средств пожаротушения; – выполне-

ния специальных работ – умение определить сопутствующие факторы повышающие эффективность ликвидации чрезвычайной ситуации; – сбор и возвращение в подразделение – умение организовать сбор пожарно-технического оборудования и инструмента. Исследования проводимые в академии показывают влияние упражнений и тренировок на формирование навыков боевой готовности и их соотношение, чем меньше времени затрачено на упражнение, комплексную тренировку тем выше степень боевой готовности.

Таким образом в ходе исследования мы определили основные умения и навыки боевой готовности; а также выявили основные методы формирования навыков боевой готовности у сотрудников МЧС, определили основные виды боевой работы подразделений МЧС.

Литература

1. Военная педагогика / под ред. проф. В.Н. Герасимова. М., 1997. 345с.
2. Дьяченко В.Ф., Кандыбович Л.А., Паномаренко В.А. Готовность к действиям в напряжённых ситуациях. Минск, 1985 г.
3. Корчемный П.А., Елисеев А.П. Психологическая устойчивость в чрезвычайных ситуациях. Новогорск, 2000 г.
4. Столяренко А.П. Психологическая подготовка пожарных. М., 1982 г.
5. Педагогика / В.А. Сластенин., В.Ф. Исаев и др. 3-е изд. М. 2000 г.

FORMATION OF COMBAT READINESS SKILLS OF CADETS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire And Rescue Academy EMERCOM of Russia

In the article, the authors investigate the process of formation of combat readiness of cadets of the Academy to act in an emergency situation. The main components of combat readiness and their characteristics are revealed. The main professional knowledge, skills and abilities that form the basis of combat readiness and are formed during the educational process are determined. The complex skills that form the basis of professional skill, as well as the personal qualities of an EMERCOM employee necessary to maintain combat readiness are revealed. The service-pedagogical system of formation of combat readiness, its structure and sequence of formation of combat readiness skills are substantiated. Exercise is defined as the main method of formation of combat readiness and training as the main form of organization of combat training. The peculiarities of combat training of the Ministry of Emergency Situations are revealed. The main types of combat operations of the Ministry of Emergency Situations are considered.

Keywords: combat readiness, training methods, features, types, skills.

References

1. Military pedagogy / edited by prof. V.N. Gerasimov. M., 1997. 345s.
2. Dyachenko V.F., Kandybovich L.A., Ponomarenko V.A. Readiness for action in tense situations. Minsk, 1985.
3. Korchemny P.A., Eliseev A.P. Psychological stability in emergency situations. Novogorsk, 2000.
4. Stolyarenko A.P. Psychological training of firefighters. M., 1982.
5. Pedagogy / V.A. Slastenin., V.F. Isaev et al. 3rd ed. M. 2000.

История развития учебно-методического обеспечения физического практикума физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Якута Алексей Александрович,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»; старший научный сотрудник лаборатории естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»
E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

В статье прослежена эволюция учебно-методических пособий, предназначенных для обеспечения учебного процесса в студенческом физическом практикуме физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Даны краткие характеристики структуры всех таких пособий, созданных в 1909–1991 гг. Проанализированы динамика развития практикума в 1909–2023 гг., тематическое распределение учебных задач практикума по разделам курса общей физики, и определены персоналии, которые внесли существенный вклад в развитие практикума в указанный период. Выявлены общие тенденции развития практикума и показано, что с момента его создания и до настоящего времени эволюция практикума происходила в рамках концепции, сформированной еще на рубеже XIX–XX вв. профессором Императорского Московского университета А.П. Соколовым. Опубликованы архивные фотографии некоторых педагогов, которые в различные периоды внесли значительный вклад в развитие практикума.

Ключевые слова: Московский университет, физика, физический практикум, история образования, история учебника, А.П. Соколов.

В Императорском Московском университете (ИМУ) физический практикум (ФП) для студентов был создан в 1873 г. на базе только что основанной физической лаборатории [46]. История ФП ИМУ с момента основания до 1917 г. подробно освещена в [47]. Ключевую роль в создании этого ФП сыграл выдающийся русский ученый А.Г. Столетов, который и был первым руководителем данной лаборатории. В первые три десятилетия своего существования ФП развивался достаточно медленно – он редко пополнялся новым оборудованием, а количество выполнявших студентами «упражнений», которые затем стали называть «задачами», едва ли превосходило полтора десятка [1, с. 14].

Первое существенное расширение ФП произошло в 1903 г., когда было открыто вновь построенное здание физического института ИМУ. Заведовать ФП («физической лабораторией для начинающих») был назначен профессор А.П. Соколов. К 1909 г. в семи залах ФП могли одновременно заниматься 200 студентов (при проведении занятий в две смены) [20, с. 141], для выполнения были доступны около 80 задач.

Авторы работы [16] отмечают, что можно выделить три основных этапа развития ФП в Московском университете, и начало первого этапа следует отсчитывать именно с 1909 г., когда ФП полностью сформировался «как одна из структур в системе преподавания физики в вузах» [там же, с. 16] и было опубликовано первое в России учебное пособие для занятий студентов в ФП [18]. Второй этап развития ФП, сопровождавший его очередным заметным расширением, начался ровно через 50 лет – в 1953 г. состоялся переезд физического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ФФ МГУ) в новое здание на Ленинских горах. Это дало возможность значительно расширить ФП – если в 1951 г. в нем было около 50 задач и около 100 учебных установок, то в 1968 г. задач насчитывалось уже около 170, а количество действующих установок приближалось к 350 [43, с. 43; 16, с. 17]. Третий этап развития ФП, согласно [16], начался в 1990-х гг.

ФП физико-математического факультета ИМУ (впоследствии – ФФ МГУ) в течение всего своего существования постоянно обновлялся в связи с развитием науки и техники, совершенствованием приборной базы, модернизацией учебного курса общей физики. Однако, эволюция содержания задач данного ФП в период с момента его основа-

ния и до современности в научно-педагогической литературе практически не освещена. К публикациям по данному вопросу можно отнести лишь обзор [47] (он охватывает период до 1917 г.), статьи [10–14], а также антологию [5–9], по которым, однако, невозможно проследить развитие соответствующего ФП за весь период его существования.

Между тем, данный вопрос представляет значительный интерес, поскольку в течение всего XX в. ФП Московского университета являлся своего рода эталоном для других высших учебных заведений нашей страны. В 1940 г. профессор МГУ К.П. Яковлев отмечал, что «... при организации физических лабораторий для студентов в других высших учебных заведениях "Практикум" Соколова с его богатым подбором задач продолжает до настоящего времени оставаться образцом» [41, с. 119]. В архиве физического факультета МГУ сохранились свидетельства о том, что в 1973 г. тогдашний заведующий ФП В.С. Никольский (рис. 1) участвовал в разработке обновленной программы для университетов СССР по общему ФП, опираясь на многолетний опыт функционирования ФП ФФ МГУ [44].



Рис. 1. Валентин Сергеевич Никольский (около 1967 г.) [17]

В связи с обширностью данного вопроса целесообразно рассмотреть эволюцию содержания задач четырех основных разделов ФП ФФ МГУ по отдельности. Но перед этим необходимо изучить историю развития учебно-методического обеспечения данного ФП, то есть соответствующих учебных пособий – это и является целью данной статьи.

Первым изданием, в котором было дано полное описание задач студенческого ФП физико-математического факультета ИМУ, является опубликованное в 1909 г. учебное пособие А.П. Соколова [37]. Выходу этой книги предшествовал

выпуск литографированного пособия [26] того же автора, а идейной базой для постановки многих задач, описанных в данных пособиях, послужило руководство [25]. Пособие предназначалось исключительно для студентов, выполнявших ФП в физической лаборатории ИМУ, и содержало описания 78 задач (23 по общей физике, 4 по акустике, 11 по теплоте, 17 по оптике, 9 по электричеству и магнетизму, а также 14 задач специального ФП – 6 по оптике и 8 по электричеству и магнетизму). В пособии были кратко изложены правила вычисления результатов измерений. Теория приборов и экспериментов почти нигде не приводилась.

В 1926 г. вышло в свет второе издание пособия А.П. Соколова, дополненное и переработанное автором совместно с профессором К.П. Яковлевым (рис. 2) с целью сделать руководство «более универсальным, т.е. пригодным к обслуживанию различных высших учебных заведений, имеющих физические лаборатории» [36, с. XIII]. Часть устаревших задач были исключены или заменены новыми. В переработке издания принимали участие 8 преподавателей, в него были включены описания 65 задач (15 по общей физике, 3 по акустике, 7 по теплоте, 15 по оптике, 18 по электричеству и магнетизму, 7 по явлениям радиоактивности).

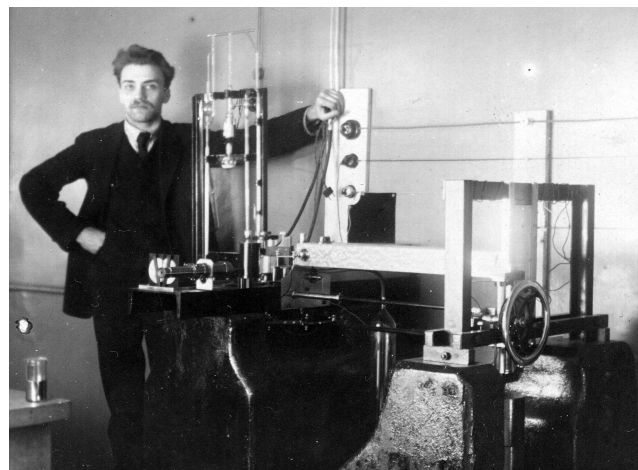


Рис. 2. Константин Павлович Яковлев возле созданного им по заданию П.Н. Лебедева инфракрасного спектрографа (фотография 1911 г.) [17]

Следует отметить, что в данном издании впервые в учебной литературе, предназначенной для студентов, работающих в ФП, появились описания задач, посвященных изучению явлений, связанных с радиоактивностью. Эти описания были заимствованы К.П. Яковлевым из его руководства [28] и включены в раздел «Магнетизм и электричество». Однако, в дальнейшем описания новых задач данной тематики не включались в пособия, а затем и вовсе были изъяты из них, поскольку атомный и ядерный ФП были выделены в отдельные учебно-вспомогательные единицы, и после этого развивались самостоятельно.

Следующее, дополненное и переработанное издание пособия А.П. Соколова вышло в свет в 1937 г. [33]. Потребность в нем была вызвана повышением требований к преподаванию курса и из-

менением набора задач, предлагаемых студентам в ФП. В переработке описаний участвовали 7 преподавателей, а также профессора Г.С. Ландсберг и С.Э. Хайкин. В книгу вошли описания 74 задач (11 по общей физике, 3 по акустике, 15 по теплоте и молекулярной физике, 20 по оптике, 22 по электричеству и магнетизму, 3 по явлениям радиоактивности). Был расширен раздел о проведении измерений и об обработке их результатов.

В 1943 г. был издан первый том нового трехтомного оригинального учебного пособия, посвященного описанию задач ФП ФФ МГУ [30]. Автором этой книги, написанной, безусловно, с опорой на пособия А.П. Соколова, был К.П. Яковлев. Для того, чтобы оценить новизну содержания данного руководства, следует, прежде всего, отметить, что в пособиях [37, 36, 33] ни одна задача формально не была отнесена к разделу «Механика» – соответствующие задачи входили в раздел «Общая физика». Это объясняется тем, что в начале XX в. при преподавании курса опытной физики (так тогда называли курс общей физики) еще не было принято выделять механику в качестве отдельной части данного учебного курса, поскольку механика считалась математической дисциплиной. А.П. Соколов в составленном им в 1897 г. биографическом очерке А.Г. Столетова отмечал, что «В последнее время своей жизни Ал. Гр. мечтал также заняться составлением отдела механики для курса опытной физики, в виду недостатка или неудовлетворительности учебников по этому предмету даже в западноевропейской литературе» [1, с. 22].

Эта задача была решена в полной мере только С.Э. Хайкиным, написавшим к 1940 г. учебник по механике, которая рассматривалась им уже как первый раздел курса общей физики [40, 45]. Поэтому в [30] описания соответствующих задач были сгруппированы в части, которая называлась «Механика и общие свойства тел». В целом данное пособие отражало современные (на тот период) тенденции обновления содержания курса общей физики, намеченные С.Э. Хайкиным, и было значительно расширено по сравнению с предыдущими руководствами. Общее количество включенных в пособие задач возросло более чем в два раза и составило 169. В первом томе содержались описания 41 задачи по механике и общим свойствам тел; во втором томе [31], вышедшем в свет лишь в 1949 г. – 16 задач по акустике, 33 по молекулярным и тепловым явлениям, 43 по электричеству и магнетизму, 30 по оптике и 6 по строению атома. При этом в книге были помещены описания ряда новых задач, выполнение которых требовало применения современных измерительных методов и использования новейшей измерительной техники. Еще одной новацией являлась отдельная большая глава, посвященная физическим измерениям.

В третий том пособия был вынесен широкий круг сведений, которые могут быть полезными при обработке результатов измерений физических величин и при изготовлении элементов эксперимен-

тальных физических установок [32]. Были изложены основные методы интерполирования, основы гармонического анализа, сделано введение в номографию, описаны некоторые приборы для графических измерений и для механических вычислений. Также были приведены основные сведения по лабораторной технике и по обработке материалов, описаны важнейшие фотографические приемы.



Рис. 3. Валентина Ивановна Иверонова (предположительно конец 1940-х – начало 1950-х гг.) [2]

В 1951 г. под редакцией профессора В.И. Ивероновой (рис. 3) был издан очередной вариант сборника описаний задач для ФП ФФ МГУ [35] (в 1953 г. вышло второе издание данного пособия [34], для которого были заново написаны руководства к выполнению ряда задач по разделу «Электричество»). Эта книга содержала описания всего лишь 90 задач (17 по механике, 16 по молекулярной физике, 34 по электричеству, 22 по оптике и 1 по явлениям радиоактивности). По своей структуре и по подбору задач она была ближе к переработанному в 1937 г. пособию А.П. Соколова (естественно, с поправкой на текущее состояние ФП). Вызывают некоторое удивление и столь быстрое обновление учебного пособия, и радикальное сокращение количества описаний задач в нем, и то, что в предисловии составители вовсе не упоминали о трехтомнике К.П. Яковлева, указывая, что последнее издание руководства вышло в свет в 1937 г.

Необходимость столь срочного создания новой версии пособия для ФП ФФ МГУ составители объясняли появлением в лабораториях нового оборудования, существенным расширением и обновлением ФП, повышением требований к студентам, а также утверждением в 1950 г. программы экспе-

риментального обучения студентов ФФ МГУ. В качестве составителей описаний задач, включенных в книгу, были указаны 16 человек.

Причины, побудившие факультет подобным образом подойти к переизданию ключевого пособия для студентов, работавших в ФП, в настоящее время неизвестны. Можно предположить, что одной из таких причин мог быть некий внутренний конфликт на кафедре общей физики – в 1946 г. из университета был вынужден уйти заведующий этой кафедрой С.Э. Хайкин [42], а в 1949 г. на другую кафедру перешел и К.П. Яковлев.

В 1962 г. учебное пособие для ФП было в очередной раз обновлено (составителями были А.Г. Белянкин, Г.П. Мотулевич, Е.С. Четверикова, И.А. Яковлев) [39]. В него были включены описания 139 задач (24 по механике, 26 по молекулярной физике, 46 по электричеству и 43 по оптике). Составители отмечали, что после переезда ФФ МГУ в новое здание ФП был существенно изменен и обогатился новым оборудованием. В связи с этим в ФП было введено в действие много новых задач, а ряд методически устаревших был изъят из использования. Развертыванием ФП в новых помещениях и его модернизацией руководили В.И. Иверонова, В.Г. Зубов (рис. 4), Р.В. Телеснин (рис. 5), а также И.А. Яковлев (рис. 6), который сформировал совершенно новый оптический раздел ФП ФФ МГУ. Список авторов описаний задач ФП содержит 44 фамилии.



Рис. 4. Виктор Геннадиевич Зубов (около 1967 г.) [17]

В 1967–1968 гг. вышло второе, дополненное и исправленное издание данного пособия [29, 38]. В него были включены описания уже 166 задач – добавлены 9 задач по механике, 5 по молекулярной физике, 12 по электричеству, в том числе 7 поставленных Л.П. Стрелковой (рис. 7) задач по распространению электромагнитных волн, и 1 по оптике. Список составителей описаний задач был дополнен фамилиями 6 человек.

Следующее издание описаний задач ФП ФФ МГУ состоялось спустя 20 лет. В 1987–1991 гг. вышли в свет пособия [15, 3, 19], подготовленные П.С. Булкиным (рис. 8), И.И. Поповой, В.И. Козловым (рис. 9), Л.Г. Деденко, Д.Ф. Киселевым, В.К. Петерсоном и А.И. Слепковым. Обновленного пособия по оптике составлено не было.

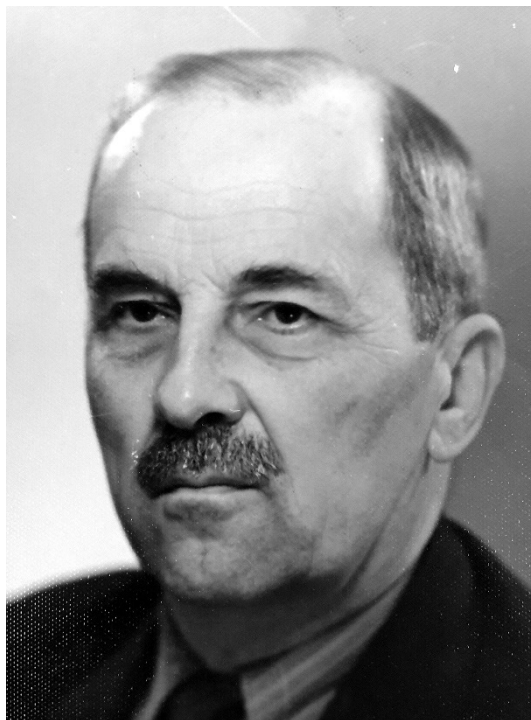


Рис. 5. Роман Владимирович Телеснин (около 1967 г.) [17]



Рис. 6. Иван Алексеевич Яковлев (около 1967 г.) [17]

Авторы отмечали, что за истекший с момента предыдущего издания срок в ФП появился ряд принципиально новых задач. Большинство вклю-

ченых в пособия задач были подвергнуты глубокой технической и методической переработке, при их постановке активно применялись высокоточные современные измерительные методы. Для обработки результатов выполнения многих задач рекомендовалось осуществлять расчеты с использованием ЭВМ ЕС-1010, что являлось новацией для студенческого ФП. Еще одной важной особенностью, отличавшей данное издание от предыдущих, являлось наличие в пособии по механике [19] обширного специального введения, содержащего описание базовых правил математической обработки и оформления результатов физического эксперимента. Всего в три данных пособия были включены описания 90 задач (27 по механике, 27 по молекулярной физике, 36 по электричеству и магнетизму). В качестве авторов описаний задач были указаны 46 человек. Таким образом, с учетом продолжения использования имевшихся описаний задач по оптике, общее количество задач ФП ФФ МГУ составило 134.



Рис. 7. Лидия Павловна Стрелкова в лаборатории электромагнитных волн (около 1967 г.) [17]

В 1990-х гг., как уже было отмечено выше, начался третий этап развития ФП ФФ МГУ. Характерной чертой этого этапа стало активное внедрение в ФП электронно-вычислительной техники, которая использовалась как для обслуживания экспериментальных установок, так и для обработки результатов физических экспериментов. Однако, в тот период выпуск большими тиражами объемных учебных пособий прекратился из-за финансовых затруднений, поэтому студенты и преподаватели использовали ранее изданные пособия. В случае, если в ФП вводилась в строй новая задача, или же модернизировалась имевшаяся ранее, описание для такой задачи издавали небольшим тиражом с помощью офисного копировально-

го аппарата. По мере износа пособий, изданных до 1991 г., приходилось выпускать таким способом описания и для остальных задач. Вследствие этого постепенно появилось около сотни отдельных брошюр, содержащих описания действовавших задач ФП. Среди этих многочисленных изданий следует отметить вышедшее в 1999 г. пособие [27], в которое были включены описания шести полностью обновленных или существенно модернизированных задач по динамике твердого тела [4].



Рис. 8. Петр Сергеевич Булкин в практикуме по молекулярной физике (около 1967 г.) [17]

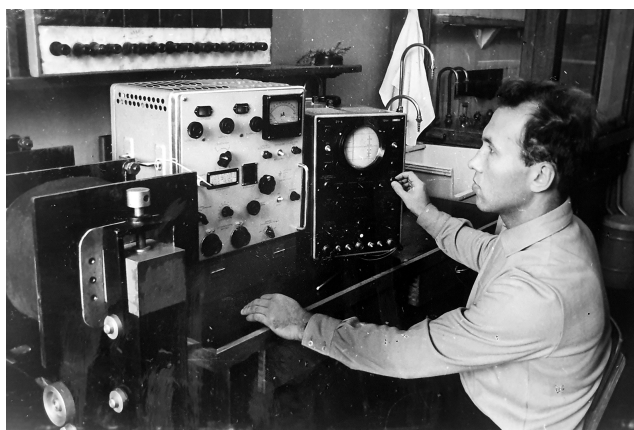


Рис. 9. Владимир Иванович Козлов в практикуме по электромагнетизму (около 1967 г.) [17]

Развитие и совершенствование ФП ФФ МГУ продолжается и в настоящее время под руководством профессора А.М. Салецкого и доцента И.В. Митина. Актуальные версии описаний задач публикуются в электронном виде [21–24]. По состоянию на конец 2023 г. в общем ФП ФФ МГУ действуют 83 задачи (27 по механике, 20 по моле-

кулярной физике и термодинамике, 16 по электромагнетизму и 20 по оптике). Среди них есть как «классические» задачи, которые использовались в ФП еще в середине XX в. (часть из них подверглась глубокой модернизации), так и вновь поставленные задачи, для выполнения которых используются современные электронные датчики физических величин, работающие на линии с компьютером.

На диаграмме (рис. 10) представлено количество задач, которые действовали в ФП ФФ МГУ (до 1918 г. – физико-математического факультета ИМУ) в период с 1909 г. по 2023 г. (без учета задач по явлениям радиоактивности). Задачи сгруппированы по следующим разделам: № 1 – «Общая физика и акустика» (до 1943 г.) / «Механика» (после 1943 г.); № 2 – «Теплота» (до 1926 г.) / «Теплота и молекулярная физика» (до 1949 г.) / «Молекулярная физика»; № 3 – «Электричество и магнетизм»; № 4 – «Оптика». Над каждым столбцом указано, какой процент составляли задачи из данного раздела по отношению к общему числу задач в ФП в соответствующий период.

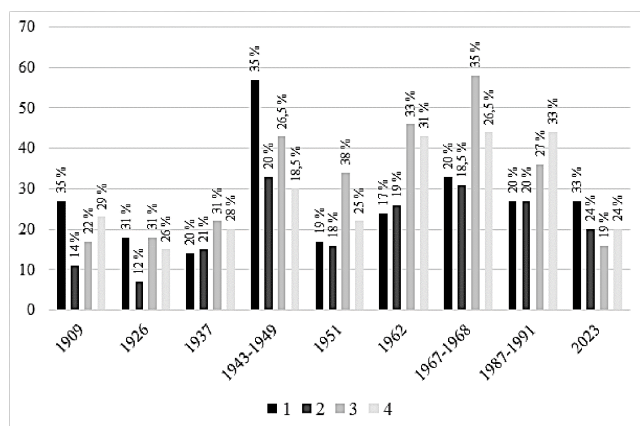


Рис. 10. Распределение задач ФП между разделами №№ 1, 2, 3 и 4

в различные исторические периоды

Из диаграммы следует, что как ФП в целом, так и его различные разделы развивались неравномерно. Наименьшее количество задач (58) было в ФП в 1926 г. – это можно объяснить общим тяжелым состоянием экономики нашей страны после революции 1917 г. и последовавшей за нею гражданской войны. Наибольшее количество задач в ФП действовало в военный и в послевоенный периоды (в 1943–1949 гг.) – несмотря на трудности того времени, руководство страны уделяло большое внимание вопросам развития образования и науки. В начале XX в. наиболее развитыми в ФП были разделы № 1 и № 4, к концу 1930-х гг. – № 3 и № 4, в военные годы – № 1 и № 3, а во второй половине XX в. – вновь разделы № 3 и № 4. В настоящее время наиболее богато представлены задачи в разделе № 1, а меньше всего их в разделе № 3. Минимальное количество задач в разделе ФП действовало в 1926 г. (7 задач в разделе № 2), а максимальное – в 1968 г. (58 задач в разделе № 3).

Проведенный обзор истории развития учебно-методического обеспечения ФП ФФ МГУ позволяет сделать следующие выводы. 1) Основой ФП явились задачи, разработанные А.П. Соколовым в конце XIX в. – начале XX в., описания которых содержатся в [37]. В дальнейшем часть этих задач были исключены из ФП, остальные же были модернизированы, к ним были добавлены новые задачи, но в целом концепция построения ФП сохранилась неизменной. 2) В 1943–1949 гг. К.П. Яковлевым была предпринята попытка радикального изменения содержания ФП, которая, по невыясненным пока причинам, не удалась, и в 1951 г. произошел возврат к концепции ФП А.П. Соколова. 3) Основной движущей силой и идеологами развития ФП в 10-е – 40-е гг. XX в. были А.П. Соколов и К.П. Яковлев; в 50-е – 60-е гг. – В.И. Иверонова, А.Г. Белянкин, В.Г. Зубов, Л.П. Стрелкова, Р.В. Телеснин, Е.С. Четверикова и И.А. Яковлев; в 70-е гг. – А.Н. Матвеев, А.Г. Белянкин, В.С. Никольский и И.А. Яковлев; в 80-е гг. – А.Н. Матвеев, Д.Ф. Киселев, П.С. Булкин, В.И. Козлов; в 90-е гг. – А.М. Салецкий и А.И. Слепков; в первые десятилетия XXI в. – А.М. Салецкий, А.И. Слепков и И.В. Митин. 4) Наибольшее количество задач действовало в ФП в 70-х гг. XX в. 5) Распределение задач ФП по разделам с течением времени изменялось, однако, в наибольшей степени были представлены задачи по электромагнетизму и оптике, и в некоторые периоды – по механике.

Сведения, выявленные и систематизированные при подготовке настоящей статьи, дают возможность организовать изучение эволюция содержания задач ФП ФФ МГУ.

Автор выражает благодарность доценту кафедры общей физики ФФ МГУ заведующему общим ФП И.В. Митину за консультации по истории развития учебно-методического обеспечения практического курса.

Литература

1. Александр Григорьевич Столетов. Биографический очерк, составленный профессором Московского университета А.П. Соколовым. С.-Пб.: Тип. В. Демакова, 1897. 50 с.
2. АРАН. Ф. 641. Оп. 2. Д. 69.
3. Булкин П. С., Попова И.И. Общий физический практикум. Молекулярная физика / Под ред. А.Н. Матвеева, Д.Ф. Киселева. М.: Изд-во МГУ, 1988. 215 с.
4. Васильев Е. И., Нифанов А.С., Салецкий А.М., Слепков А.И. Лаборатория динамики твердого тела в практикуме по общей физике // Физическое образование в ВУЗах. 1999. Т. 5. № 3. С. 114–124.
5. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. Часть 1. Механика. М.: Физический факультет МГУ, 2009. 248 с.
6. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. Часть 2. Молекулярная физика. М.: Физический факультет МГУ, 2010. 172 с.

7. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. Часть 3. Электричество и магнетизм. М.: Физический факультет МГУ, 2012. 252 с.
8. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. Часть 4. Оптика. М.: Физический факультет МГУ, 2012. 180 с.
9. Козлов В.И. Антология общего физического практикума. Часть 5. Атомная и ядерная физика. М.: Физический факультет МГУ, 2014. 170 с.
10. Козлов В. И. К истории общего физического практикума. Атомная и ядерная физика. // Физическое образование в ВУЗах. 2016. Т. 22. № 2. С. 70–76.
11. Козлов В. И. К истории общего физического практикума. Механика. // Физическое образование в ВУЗах. 2011. Т. 17. № 2. С. 84–89.
12. Козлов В. И. К истории общего физического практикума. Молекулярная физика. // Физическое образование в ВУЗах. 2013. Т. 19. № 1. С. 75–81.
13. Козлов В. И. К истории общего физического практикума. Оптика. // Физическое образование в ВУЗах. 2015. Т. 21. № 2. С. 25–30.
14. Козлов В. И. К истории общего физического практикума. Электричество и магнетизм. // Физическое образование в ВУЗах. 2014. Т. 20. № 3. С. 28–33.
15. Козлов В.И. Общий физический практикум. Электричество и магнетизм / Под ред. А.Н. Матвеева, Д.Ф. Киселева. М.: Изд-во МГУ, 1987. 270 с.
16. Митин И. В., Салецкий А.М., Слепков А.И. Общий физический практикум в курсе общей физики // Физическое образование в ВУЗах. 2007. Т. 13. № 4. С. 16–24.
17. Музей физического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Коллекция фотоальбомов структурных подразделений (1967 г.).
18. Никифоров К. Г., Ермакова Т.А. Важнейший этап становления и развития отечественного физического образования // Вестник Калужского университета. 2009. № 2. С. 54–59.
19. Общий физический практикум. Механика / Деденко Л.Г. [и др.]; под ред. А.Н. Матвеева, Д.Ф. Киселева. М.: Изд-во МГУ, 1991. 269 с.
20. Отчет о состоянии и действиях Императорского Московского университета за 1909 год. (Ч. 1-я). М.: Тип. ИМУ, 1910. 502 с.
21. Официальный сайт кафедры общей физики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Описания задач раздела «Механика». URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/mech/index.php> [дата обращения: 14.12.2023].
22. Официальный сайт кафедры общей физики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Описания задач раздела «Молекулярная физика». URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/mol/index.php> [дата обращения: 14.12.2023].
23. Официальный сайт кафедры общей физики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Описания задач раздела «Электричество и магнетизм». [URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/elmag/index.php> [дата обращения: 14.12.2023].
24. Официальный сайт кафедры общей физики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Описания задач раздела «Оптика». URL: http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/opt_labs.php [дата обращения: 14.12.2023].
25. Руководство для практических занятий по физике. С прибавлением: Электрическая и магнитная абсолютная измерительная система. Ф. Кольрауша. С.-Пб.: Изд-е товарищества «Общественная польза», 1875. 212 с.
26. Руководство к упражнениям в общем физическом практикуме физического института Московского университета / Сост. А.П. Соколов при уч. Е.И. Брюсова, Е.А. Гопиуса, В.Д. Зёрнова и др. М.: Типо-лит. Торг. дом В. Иванов и В. Карякин, 1908. 206 с.
27. Салецкий А. М., Слепков А.И. Механика твердого тела. Лабораторный практикум. М.: Физический ф-т МГУ, 1999. 82 с.
28. Специальный практикум по радиоактивности / К.П. Яковлев, пр.-доц. И.М.У. М.: Т-во тип. А.И. Мамонтова, 1913. 97 с.
29. Физический практикум. Механика и молекулярная физика / Сост. А.Г. Белянкин [и др.]; Под ред. В.И. Ивероновой. М.: Наука, 1967. 353 с.
30. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям в физических лабораториях. Т. 1. Механика и общие свойства тел. Упругие колебания. Акустика. / Проф. К.П. Яковлев. М., Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1943. 238 с.
31. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям в физических лабораториях. Т. 2. Молекулярные и тепловые явления. Электричество и магнетизм. Оптика и строение атома. / Проф. К.П. Яковлев. М., Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1949. 394 с.
32. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям в физических лабораториях. Т. 3. Интерполирование и гармонический анализ. Элементы номографии. Лабораторная техника. Таблицы и формулы. / Проф. К.П. Яковлев. М., Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1945. 218 с.
33. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям по физике / Проф. Соколов А.П. 3-е изд., значит. доп. и перераб. / В.Г. Корицким, Е.С. Четвериковой, Е.С. Щепотьевой. М. – Л.: ОНТИ НКТП СССР, 1937. 463 с.
34. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям по физике / Сост. А.Г. Белянкин, Е.С. Четверикова, И.А. Яковлев; Под ред. проф. В.И. Ивероновой. 2-е изд., испр. М.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1953. 634 с.

35. Физический практикум. Руководство к практическим занятиям по физике / Сост. А.Г. Белянкин, Е.С. Четверикова, И.А. Яковлев; Под ред. проф. В.И. Ивероновой. М.; Л.: Гос. изд-во техн.-теорет. лит., 1951. 615 с.
36. Физический практикум. Руководство к практическим работам по физике / Проф. Соколов А.П. 2-е изд., доп. и перераб. / Проф. А.П. Соколовым и проф. К.П. Яковлевым. М., Л.: Гос. изд-во, 1926. 374 с.
37. Физический практикум. Руководство к упражнениям для начинающих в физической лаборатории, состоящей при физическом институте Московского университета / Сост. А.П. Соколов. М.: Тип. Импер. Моск. ун-та, 1909. 293 с.
38. Физический практикум. Электричество и оптика / Сост. А.Г. Белянкин [и др.]; Под ред. В.И. Ивероновой. М.: Наука, 1968. 816 с.
39. Физический практикум: учебное пособие для университетов / Сост.: А.Г. Белянкин [и др.]; под ред. проф. В.И. Ивероновой. М.: Гос. изд-во физико-мат. лит., 1962. 956 с.
40. Хайкин С.Э. Механика. Общий курс физики. Том I. М., Л.: Гос. изд. техн.-теор. литературы, 1940. 372 с.
41. Яковлев К.П. Алексей Петрович Соколов. Очерк жизни и деятельности // Учен. запис. Моск. гос. ун-та, Физика, Юбилейная серия. 1940. Вып. 52. С. 115–123.
42. Якута А.А. История обсуждения в московском университете учебника С.Э. Хайкина «Механика» (1944–1946 гг.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 5 (71). С. 181–197.
43. Якута А. А. К 100-летию со дня рождения героя Великой Отечественной войны профессора Алексея Николаевича Матвеева // Новости науки. Бюллетень физического факультета МГУ. 2022. № 2. С. 38–45.
44. Якута А. А. К 100-летию со дня рождения физика и поэта Валентина Сергеевича Никольского (09.04.1923–31.05.2019) // Новости науки. Бюллетень физического факультета МГУ. 2023. № 2. С. 35–39.
45. Якута А.А. Лекции и учебник С.Э. Хайкина как источник современного содержания курса физической механики в Московском университете // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2021. № 8 (август). ART 2976. URL: <http://emissia.org/offline/2021/2976.htm> [дата обращения: 14.12.2023].
46. Якута А.А. Создание и становление в Московском университете физического практикума (к 150-летию основания) // Физическое образование в ВУЗах. 2023. Т. 29. № 2. С. 5–19. DOI: 10.54965/16093143_2023_29_2_5
47. Якута А.А. Физический практикум Императорского Московского университета с момента основания до 1917 года // Вестник Московского университета. Серия 3: Физика, астрономия.

2023. № 78(6). С. 2361001–1 – 2361001–17.
DOI: 10.55959/MSU0579–9392.78.2361001

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE PHYSICAL LABORATORY FOR STUDENT PRACTICAL LABORATORY WORKS OF THE FACULTY OF PHYSICS OF M.V. LOMONOSOV'S MOSCOW STATE UNIVERSITY

Yakuta A.A.

M.V. Lomonosov's Moscow State University

In article is traced the evolution of educational and methodological tutorials, intended to support of the educational process in the physical laboratory for student practical laboratory works at the Faculty of Physics of Moscow State University named by M.V. Lomonosov's. Brief characteristics of the structure of all such benefits created in 1909–1991 are given. The dynamics of the development of physical laboratory for student practical laboratory works in 1909–2023, the thematic distribution of the educational tasks of this physical laboratory across sections of the general physics course are analyzed, and are identified the personalities who made a significant contribution to the development of laboratory in this period. General trends in the development of the physical laboratory for student practical laboratory works have been identified and it has been shown that from the moment of its creation to the present time, the evolution of the practical laboratory has occurred within the framework of a concept formed by Professor of the Imperial Moscow University A.P. Sokolov at the turn of the 19th-20th centuries. Archival photographs of some teachers who at different periods made a significant contribution to the development of the laboratory have been published.

Keywords: Moscow University, physics, physical practicum, history of education, history of the textbook, A.P. Sokolov.

References

1. Alexander Grigorievich Stoletov. Biographical sketch compiled by Moscow University professor A.P. Sokolov. St. Petersburg: Printing house of V. Demakov, 1897. 50 p.
2. Archive of the Russian Academy of Sciences. Fund 641. Inventory 2. File 69.
3. Bulkin P. S., Popova I.I. General physical workshop. Molecular physics / Ed. A.N. Matveev, D.F. Kiselev. Moscow: MSU Publishing House, 1988. 215 p.
4. Vasiliev E. I., Nifanov A.S., Saletsky A.M., Slepko A.I. Laboratory of solid body dynamics in a workshop on general physics // Physical education in universities. 1999. Vol. 5. No. 3. Pp. 114–124.
5. Kozlov V.I. Anthology of the general physical workshop. Part 1. Mechanics. Moscow: Faculty of Physics of MSU, 2009. 248 p.
6. Kozlov V.I. Anthology of the general physical workshop. Part 2. Molecular physics. Moscow: Faculty of Physics of MSU, 2010. 172 p.
7. Kozlov V.I. Anthology of the general physical workshop. Part 3. Electricity and magnetism. Moscow: Faculty of Physics of MSU, 2012. 252 p.
8. Kozlov V.I. Anthology of the general physical workshop. Part 4. Optics. Moscow: Faculty of Physics of MSU, 2012. 180 p.
9. Kozlov V.I. Anthology of the general physical workshop. Part 5. Atomic and nuclear physics. Moscow: Faculty of Physics of MSU, 2014. 170 p.
10. Kozlov V.I. On the history of the general physical workshop. Atomic and nuclear physics. // Physical education in universities. 2016. Vol. 22. No. 2. Pp. 70–76.
11. Kozlov V.I. On the history of the general physical workshop. Mechanics. // Physical education in universities. 2011. Vol. 17. No. 2. Pp. 84–89.
12. Kozlov V.I. On the history of the general physical workshop. Molecular physics. // Physical education in universities. 2013. Vol. 19. No. 1. Pp. 75–81.
13. Kozlov V.I. On the history of the general physical workshop. Optics. // Physical education in universities. 2015. Vol. 21. No. 2. Pp. 25–30.
14. Kozlov V.I. On the history of the general physical workshop. Electricity and magnetism. // Physical education in universities. 2014. Vol. 20. No. 3. Pp. 28–33.

15. Kozlov V.I. General physical workshop. Electricity and magnetism / Ed. A.N. Matveev, D.F. Kiselev. Moscow: MSU Publishing House, 1987. 270 p.
16. Mitin I. V., Saletsky A.M., Slepkov A.I. General physical workshop in the course of general physics // Physical education in universities. 2007. Vol. 13. No. 4. Pp. 16–24.
17. Museum of the Physics Faculty of the M.V. Lomonosov Moscow State University. Collection of photo albums of structural units (1967).
18. Nikiforov K. G., Ermakova T.A. The most important stage in the formation and development of domestic physical education // Bulletin of Kaluga University. 2009. No. 2. Pp. 54–59.
19. General physics workshop. Mechanics / Dedenko L.G. [et.]; edited by A.N. Matveev, D.F. Kiselev. Moscow: MSU Publishing House, 1991. 269 p.
20. Report on the state and activities of the Imperial Moscow University for 1909. (Part 1). Moscow: Printing house of the Imperial Moscow University, 1910. 502 p.
21. Official website of the Department of General Physics of M.V. Lomonosov's Moscow State University. Descriptions of tasks in the "Mechanics" section. URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/mech/index.php> [access date: 12/14/2023].
22. Official website of the Department of General Physics of M.V. Lomonosov's Moscow State University. Descriptions of tasks in the "Molecular Physics" section. URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/mol/index.php> [access date: 12/14/2023].
23. Official website of the Department of General Physics of M.V. Lomonosov's Moscow State University. Descriptions of the tasks in the section "Electricity and Magnetism". [URL: <http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/elmag/index.php> [access date: 12/14/2023].
24. Official website of the Department of General Physics of M.V. Lomonosov's Moscow State University. Descriptions of tasks in the "Optics" section. URL: http://genphys.phys.msu.ru/rus/lab/opt_labs.php [access date: 12/14/2023].
25. Guide for practical classes in physics. With the addition: Electrical and magnetic absolute measuring system. F. Kohlrausch. St. Petersburg: Publishing house of the "Public Benefit" partnership, 1875. 212 p.
26. Guide to exercises in the general physical workshop of the Physical Institute of Moscow University / Comp. A.P. Sokolov with the participation of E.I. Bryusov, E.A. Gopius, V.D. Zernov and others. Moscow: Typo-lithography Trading House V. Ivanov and V. Karyakin, 1908. 206 p.
27. Saletsky A. M., Slepkov A.I. Solid body mechanics. Laboratory workshop. Moscow: Physical Faculty of MSU, 1999. 82 p.
28. Special workshop on radioactivity / K.P. Yakovlev, pr.-assoc. of Imperial Moscow University. Moscow: A.I. Mamontov's Partnership Printing House, 1913. 97 p.
29. Physical workshop. Mechanics and molecular physics / Comp. A.G. Belyankin [et.]; Ed. V.I. Iveronova. Moscow: Nauka, 1967. 353 p.
30. Physical workshop. Guide to practical exercises in physical laboratories. Vol. 1. Mechanics and general properties of bodies. Elastic vibrations. Acoustics. / Prof. K.P. Yakovlev. Moscow, Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1943. 238 p.
31. Physical workshop. Guide to practical exercises in physical laboratories. Vol. 2. Molecular and thermal phenomena. Electricity and magnetism. Optics and atomic structure. / Prof. K.P. Yakovlev. Moscow, Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1949. 394 p.
32. Physical workshop. Guide to practical exercises in physical laboratories. Vol. 3. Interpolation and harmonic analysis. Elements of nomography. Laboratory technology. Tables and formulas. / Prof. K.P. Yakovlev. Moscow, Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1945. 218 p.
33. Physical workshop. Guide to practical classes in physics / Prof. Sokolov A.P. 3rd ed., that means. add. and processed / V.G. Koritsky, E.S. Chetverikova, E.S. Shchepotyeva. Moscow–Leningrad: ONTI NKTP USSR, 1937. 463 p.
34. Physical workshop. Guide to practical classes in physics / Comp. A.G. Belyankin, E.S. Chetverikova, I.A. Yakovlev; Ed. prof. V.I. Iveronova. 2nd ed., rev. Moscow: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1953. 634 p.
35. Physical workshop. Guide to practical classes in physics / Comp. A.G. Belyankin, E.S. Chetverikova, I.A. Yakovlev; Ed. prof. V.I. Iveronova. Moscow; Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1951. 615 p.
36. Physical workshop. Guide to practical work in physics / Prof. Sokolov A.P. 2nd ed., add. and processed / Prof. A.P. Sokolov and prof. K.P. Yakovlev. Moscow, Leningrad: State Publishing house, 1926. 374 p.
37. Physical workshop. Guide to exercises for beginners in the physical laboratory, located at the Physics Institute of Moscow University / Comp. A.P. Sokolov. Moscow: Printing house of the Imperial Moscow University, 1909. 293 p.
38. Physical workshop. Electricity and optics / Comp. A.G. Belyankin [et.]; Ed. V.I. Iveronova. Moscow: Nauka, 1968. 816 p.
39. Physics workshop: textbook for universities / Compiled by: A.G. Belyankin [et al.]; edited by prof. V.I. Iveronova. Moscow: State Publishing House of Physical and Mathematical Literature, 1962. 956 p.
40. Khaikin S.E. Mechanics. General physics course. Vol. I. Moscow, Leningrad: State Publishing House of Technical and Theoretical Literature, 1940. 372 p.
41. Yakovlev K.P. Alexey Petrovich Sokolov. Essay on life and work // Scientific notes of Moscow State University, Physics, Anniversary series. 1940. Issue 52. Pp. 115–123.
42. Yakuta A.A. History of the discussion at Moscow University of S.E. Khaikin's textbook "Mechanics" (1944–1946) // Domestic and foreign pedagogy. 2020. Vol. 1, No. 5 (71). Pp. 181–197.
43. Yakuta A.A. To the 100th anniversary of the birth of the hero of the Great Patriotic War, Professor Alexei Nikolaevich Matveev // Science News. Bulletin of the Physics Faculty of Moscow State University. 2022. No. 2. Pp. 38–45.
44. Yakuta A.A. On the 100th anniversary of the birth of the physicist and poet Valentin Sergeevich Nikolsky (04/09/1923–05/31/2019) // Science News. Bulletin of the Physics Faculty of Moscow State University. 2023. No. 2. Pp. 35–39.
45. Yakuta A.A. Lectures and textbook by S.E. Khaikin as a source of modern content for the course of physical mechanics at Moscow University // Letters to Emissia. Offline Letters: electronic scientific journal. 2021. No. 8 (August). ART 2976. URL: <http://emissia.org/offline/2021/2976.htm> [access date: 12/14/2023].
46. Yakuta A.A. Creation and establishment of a physical workshop at Moscow University (to the 150th anniversary of its founding) // Physical education in universities. 2023. Vol. 29. No. 2. Pp. 5–19. DOI: 10.54965/16093143_2023_29_2_5
47. Yakuta A.A. Physical workshop of the Imperial Moscow University from its foundation to 1917 // Bulletin of Moscow University. Series 3: Physics, astronomy. 2023. No. 78(6). Pp. 2361001–1 – 2361001–17. DOI: 10.55959/MSU0579–9392.78.2361001

Методы активации научно-исследовательской деятельности на предметах химии и биологии у студентов медицинского колледжа

Яцентюк Юлия Владимировна,
преподаватель, кафедра «Химии», Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: yatsentyukny@bk.ru

Федоровская Людмила Андреевна,
старший преподаватель, кафедра химии, Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: Fedorovskaya-LA@yandex.ru

Згерская Елена Анатольевна,
преподаватель, кафедра «Общей биологии и фармации», Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: Elena_12_77@mail.ru

Ильгильдина Римма Наилевна,
старший преподаватель, кафедра «Общей биологии и фармации», Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: rilgildina@mail.ru

Кравченко Елена Сергеевна,
старший преподаватель, кафедра «Общей биологии и фармации», Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: Lirata@list.ru

В статье рассматриваются особенности сущности и практического применения различных методов активации научно-исследовательской деятельности на предметах химии и биологии у студентов медицинского колледжа. В частности, автор работы исследует отличительные характеристики методов активации научно-исследовательской деятельности именно на предметах химии и биологии, приводит конкретные примеры применения. В заключении автор представляет собственные рекомендации по совершенствованию методологии.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская работа, среднее профессиональное образование, колледж, студенты, химия, биология, методология, методологическая база

В теории и практике научно-исследовательской работы крайне важны для использования разного рода инструменты, подходы, методы, применяющиеся с целью мотивации субъектов реализации исследований, для стимулирования и дальнейшего поступательного развития самих научных исследований. В конечном итоге подобные методы призваны качественно повысить показатели эффективности, результативности самих научных исследований [3; 4].

Итак, прежде всего, рассмотрим сущность методов активации научно-исследовательской деятельности. Они являются ключевым элементом модели организации научно-исследовательской деятельности – в данном случае, студентов, направлены на способствование развитию научного мышления, качественное, системное стимулирование интереса к научной работе и т.д. (рис. 1).

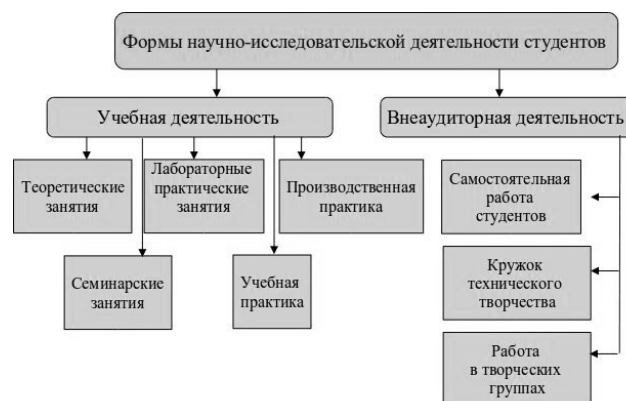


Рис. 1. Модель организации учебно-исследовательской деятельности (на примере студентов)

Методы активации научно-исследовательской деятельности обладают целым комплексом схожих признаков, характеристик, которые кратко рассмотрим далее.

Во-первых, это системность, которая подразумевает, что все применяемые методы активации должны использоваться в совокупности, комплексно, что позволяет обеспечить максимально эффективный, последовательный результат.

Во-вторых, инновационность – крайне важная сегодня характеристика. Невозможно представить современные методологические базы без включения в них разного рода инновационных методик, с помощью которых можно развить креативность, творчество, стимулировать научные открытия [11].

В-третьих, коллаборация. Еще одна из современных, качественно новых характеристик, которая, в частности, подразумевает, что методы активации направлены на сотрудничество, развитие

разных форм взаимодействия для обмена опытом, ресурсами, знаниями, технологиями.

В-четвертых, мультимедийность. Здесь мы рассматриваем активное, даже обязательное в какой-то степени применение различных мультимедийных технологий, без чего сложно представить современные научные исследования. И это действительно одна из важнейших с практической точки зрения характеристик.

В-пятых, нельзя также забывать о том, что каждый из таких методов и все вместе в своей совокупности должны быть направлены на достижение конкретного практического результата, т.е., так называемая «практическая направленность». В этом случае научное исследование имеет свое значение, реальную практическую ценность (рис. 2).



Рис. 2. Сущность, особенности научно-исследовательской деятельности

Таким образом, кратко подытожим вышесказанное. Методы активации научно-исследовательской деятельности – это важная составляющая развития научного потенциала, стимулирования разного рода научных открытий и даже инноваций. По сути, именно эти методы в большей степени отвечают за движение науки вперед, за технический прогресс.

Обратимся непосредственно к предмету настоящего исследования. Учитывая ряд характерных особенностей таких учебных школьных и СПО предметов, как химия и биология, их общий смысл и явную практическую направленность, считаем актуальным назвать в числе методов активации следующие.

Лабораторные работы: заключается в проведении различных практических занятий непосредственно в помещении лаборатории, где студенты самостоятельно выполняют эксперименты, имеют возможность «вживую» наблюдать за их ходом и результатом, анализировать и делать выводы. Это несет в себе большой блок практикоориентированности, позволяет качественно «закрепить» полученные теоретические знания, а также реализовать конкретную исследовательскую цель;

Проектная деятельность: один из самых распространенных методов сегодня. Проектный менеджмент уникален тем, что всесторонне, комплексно развивает студента, формирует системное мышление, обучает работать в команде, выполнять функции прогнозирования, планирования. Один из самых эффективных методов не только

для активации научно-исследовательской работы, но и любой другой профессиональной деятельности;

Кейс-методы: также является достаточно новым, но уже широко распространен на практике. Заключается в том, что научный руководитель предоставляет студентам возможность разбирать, анализировать, выдвигать версии и делать выводы относительно реальных практических ситуаций, которые не смоделированы, а существуют на практике. Также является одним из эффективных практикоориентированных методов [5];

Междисциплинарные проекты: сегодня довольно сложно реализовать какое-то научное исследование в одной, узко направленной области, поскольку синергия, универсальность – один из ярких признаков современности. Это поможет им расширить свои знания и навыки в различных областях и развить навыки сотрудничества и командной работы [9];

Применение современных инструментов, технологий: еще одна характеристика настоящего времени, без которой сегодня представить научно-исследовательскую деятельность невозможно. Выше уже разбирался такой признак, как «мультимедийность», который напрямую связан с данным пунктом. Даже банальное оформление результатов исследования, их представление широкой публике невозможно без минимального применения информационно-коммуникационных технологий, сети Интернет и других. Поэтому при всех имеющихся тезисах о вреде ИКТ для школь-

ников и студентов, тем не менее, необходимо признать, что в качестве методов активации научно-исследовательской деятельности для детей и подростков современные технологии крайне важны и даже необходимы.

Теперь рассмотрим предложенные методы активации, а также некоторые иные на конкретной группе респондентов – обучающихся медицинского колледжа.

Внедрение этих методов активации научно-исследовательской деятельности на предметах химии и биологии поможет студентам медицинского колледжа развить свои научные навыки, интерес к исследованиям и подготовиться к дальнейшей научной работе или профессиональной деятельности в медицинской сфере [6].

Перспективы развития методов активации научно-исследовательской деятельности на предметах химии и биологии у студентов медицинского колледжа являются обнадеживающими и предлагают широкий спектр возможностей для улучшения образовательного процесса. Далее приведем несколько наиболее актуальных практических примеров:

интеграция современных технологий: с развитием информационных и коммуникационных технологий становится возможным внедрение в образовательный процесс новых средств и методов, таких как виртуальные лаборатории, компьютерные моделирования и симуляции. Это позволяет студентам практически применять теоретические знания и развивать навыки работы с современными технологиями, что является важным в современной научной деятельности;

междисциплинарные исследования: студенты медицинского колледжа имеют возможность сотрудничать с другими специалистами, такими как химики, биологи и физиологи, для проведения междисциплинарных исследований. Это позволяет расширить область исследования и развить навыки командной работы, а также способствует развитию новых подходов и методов в научной деятельности;

применение новых методов анализа данных: с появлением новых методов анализа данных, таких как машинное обучение и биоинформатика, студенты могут использовать эти инструменты для обработки и анализа больших объемов данных, полученных в ходе исследований. Это позволяет им получать более точные и достоверные результаты и развивать навыки работы с современными методами анализа данных;

участие в научных конференциях и публикации: предоставление студентам возможности участвовать в научных конференциях и публиковать свои исследования может стать мощным стимулом для развития научно-исследовательской деятельности. Это позволяет им представить свои идеи и получить обратную связь от других ученых, а также делиться своими результатами с научным сообществом;

поддержка научных наставников: важным аспектом развития научно-исследовательской деятельности студентов является наличие опытных научных наставников, которые могут оказывать поддержку, руководство и помощь в проведении исследований. Повышение квалификации преподавателей и научных руководителей в области химии и биологии способствует созданию благоприятной среды для развития научно-исследовательской деятельности студентов [1; 8].

Подводя итог рассмотренному в статье вопросу, кратко обозначим ключевые итоги.

Методы активации научно-исследовательской деятельности важны и актуальны вне зависимости от конкретного направления или применяемой сферы научной работы, поскольку именно они приводят к повышению качества, эффективности научной деятельности, развитию, появлению новых элементов, что в своей совокупности буквально «двигает вперед» научный прогресс. При этом, в зависимости от конкретного направления, используемые методы отличаются, поскольку имеют разную конечную цель применения. Это касается также и методов активации научной деятельности, реализуемых в школах и колледжах [10].

Развитие приведенных выше перспективных направлений активации позволит студентам медицинского колледжа активно участвовать в научных исследованиях, развивать свои навыки и интерес к науке, а также подготовиться к дальнейшей научной или профессиональной деятельности в медицинской сфере.

Литература

1. Блюмин, А.М. Управление знаниями в научно-исследовательской работе: учебник / А.М. Блюмин. – 2-е изд. – Москва: Дашков и К, 2022. – 296 с. – ISBN 978-5-394-04901-9. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1927317> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
2. Буренина, В.И. Практика по получению первичных профессиональных умений, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (учебная практика): учебно-методическое пособие / В.И. Буренина, Л.С. Арсенькина. – Москва: МГТУ им. Баумана, 2020. – 20 с. – ISBN 978-5-7038-5499-0. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2031721> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
3. Даниленко, О.В. Теоретико-методологические аспекты подготовки и защиты научно-исследовательской работы: учебно-методическое пособие / О.В. Даниленко, И.Н. Корнева, Я.Г. Тихонова. – 3-е изд., стер. – Москва: Флинта, 2021. – 182 с. – ISBN 978-5-9765-2711-9. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1280459> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.

4. Методология организации научно–исследовательской деятельности. Коммерциализация и управление интеллектуальной собственностью: учебное пособие / сост. В.В. Кондратьев, И.В. Вишнякова; Минобрнауки России, Казан. нац. исслед. технол. ун–т. – Казань: Изд–во КНИТУ, 2022. – 172 с. – ISBN 978–5–7882–3170–9. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2067270> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
5. Научно–методическая деятельность: учебно–методическое пособие / сост. С.Ю. Махов. – Орел: МАБИВ, 2019. – 123 с. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1510905> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
6. Новоселов, С.В. Теоретическая инноватика: научно–инновационная деятельность и управление инновациями: Учебное пособие / Новоселов С.В., Маюрникова Л.А. – СПб: ГИОРД, 2017. – 416 с. ISBN 978–5–98879–190–4. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/858253> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
7. Оганесян, Л.О. Основы научно–исследовательской деятельности: Учебно–методическое пособие / Оганесян Л.О., Попова С.А. – Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2016. – 40 с.:. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1007521> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
8. Сафронов, А.И. Получение первичных профессиональных умений и навыков научно–исследовательской деятельности: Сборник задач для проведения аудиторных занятий по Учебной практике: учебно–методическое пособие / А.И. Сафронов, Н.Н. Зольникова, В.Г. Новиков. – Москва: РУТ (МИИТ), 2019. – 91 с. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1895043> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
9. Чиченев, Н.А. Организация и выполнение курсовых научно–исследовательских и проектно–исследовательских работ: методические указания / Н.А. Чиченев, Н.В. Пасечник, А.Ю. Зарапин. – Москва: ИД МИСиС, 2006. – 17 с. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1221138> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
10. Чмыханова, С.В. Учебная научно–исследовательская работа: методические рекомендации / С.В. Чмыханова. – Москва: Изд. Дом МИСиС, 2015. – 25 с. – ISBN 978–5–87623–916–7. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1246484> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.
11. Электронно–библиотечная система «Знаниум» [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: <https://znanium.com/> (дата обращения: 11.12.2023). – Режим доступа: по подписке.

METHODS OF ACTIVATION OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE SUBJECTS OF CHEMISTRY AND BIOLOGY AMONG STUDENTS OF THE MEDICAL COLLEGE

Yatsentyuk Yu.V., Fedorovskaya L.A., Zgerskaya E.A., Ilgildina R.N., Kravchenko E.S.

Moscow University of Industry and Finance «Synergy»

This article examines the features of the essence and practical application of various methods of activating research activities in the subjects of chemistry and biology among students of the medical college. In particular, the author of the work explores the distinctive characteristics of the methods of activating research activities specifically on the subjects of chemistry and biology, provides specific examples of application. In conclusion, the author presents his own recommendations for improving the methodology.

Keywords: research activity, research work, secondary vocational education, college, students, chemistry, biology, methodology, methodological base

References

1. Blyumin, A.M. Knowledge management in research work: textbook / A.M. Blyumin. – 2nd ed. – Moscow: Dashkov and K, 2022. – 296 p. – ISBN 978–5–394–04901–9. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1927317> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
2. Burenina, V.I. Practice in obtaining primary professional skills, including primary skills in research activities (educational practice): educational manual / V.I. Burenina, L.S. Arsenkina. – Moscow: MSTU im. Bauman, 2020. – 20 p. – ISBN 978–5–7038–5499–0. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2031721> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
3. Danilenko, O.V. Theoretical and methodological aspects of preparation and defense of scientific research work: educational and methodological manual / O.V. Danilenko, I.N. Korneva, Ya.G. Tikhonova. – 3rd ed., erased. – Moscow: Flinta, 2021. – 182 p. – ISBN 978–5–9765–2711–9. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1280459> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
4. Methodology for organizing research activities. Commercialization and management of intellectual property: textbook / comp. V.V. Kondratiev, I.V. Vishnyakova; Ministry of Education and Science of Russia, Kazan. national research technol. univ. – Kazan: KNRTU Publishing House, 2022. – 172 p. – ISBN 978–5–7882–3170–9. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/2067270> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
5. Scientific and methodological activities: educational and methodological manual / comp. S. Yu. Makhov. – Orel: MABIV, 2019. – 123 p. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1510905> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
6. Novoselov, S.V. Theoretical innovation: scientific and innovative activity and innovation management: Textbook / Novoselov S.V., Mayurnikova L.A. – SPb: GIORД, 2017. – 416 p. ISBN 978–5–98879–190–4. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/858253> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
7. Oganesyana, L.O. Fundamentals of scientific research activities: Educational and methodological manual / Oganesyana L.O., Popova S.A. – Volgograd: Volgograd State Agrarian University, 2016. – 40 p.:. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1007521> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
8. Safronov, A.I. Obtaining primary professional skills and abilities in research activities: Collection of tasks for conducting classroom lessons in educational practice: educational manual / A.I. Safronov, N.N. Zolnikova, V.G. Novikov. – Moscow: RUT (MIIT), 2019. – 91 p. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1895043> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.
9. Chichenev, N.A. Organization and implementation of course research and design research works: methodological instructions / N.A. Chichenev, N.V. Pasechnik, A. Yu. Zарапин. – Moscow: Publishing House MISiS, 2006. – 17 p. – Text: electronic. –

URL: <https://znanium.com/catalog/product/1221138> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.

10. Chmykhanova, S.V. Educational research work: methodological recommendations / S.V. Chmykhanova. – Moscow: Publishing house. House of MISiS, 2015. – 25 p. – ISBN 978-5-87623-916-7. – Text: electronic. – URL: <https://znanium.com/catalog/>

[product/1246484](https://znanium.com/catalog/product/1246484) (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.

11. Electronic library system “Knowledge” [Electronic resource] – Access mode: – URL: <https://znanium.com/> (access date: 12/11/2023). – Access mode: by subscription.

Мотивация, как один из способов освоения дисциплины «Иностранный язык» в строительном вузе

Волохова Вера Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Национальный исследовательский московский государственный строительный университет
E-mail: volokhovavv@yandex.ru

В статье рассматривается мотивация как один из способов достижения положительных результатов в обучении иностранному языку в строительном вузе. Как внутренняя, так и внешняя мотивация влияют на процесс овладения иностранным языком будущими инженерами строительной сферы. Отмечается, что внешняя мотивация включает в себя профессиональную компетентность преподавателя, использование разнообразных методов преподавания и обучения и использование разнообразных форм работы. Возможность влиять на мотивацию студентов посредством проведения проектных работ, викторин, конкурсов, олимпиад, конференций на изучаемом иностранном языке, использование цифровых инструментов на занятиях является основным фактором преподавания данной дисциплины. Повышение мотивации у студентов ведет к лучшему освоению специализированной лексики, формирование предложений из них, понимание текстов на профессиональные темы и воспроизведение содержания, что ведет к расширению общих коммуникативных навыков в профессиональной сфере.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, профессиональная компетенция, методы преподавания, профессиональная коммуникация.

Любой изучаемый иностранный язык проявляется как в устной, так и в письменной форме, может выражаться вербально и не вербально. В НИУ МГСУ студенты 1 курса, примерно 2798 студентов, из которых 2154 студента, изучающих английский язык, изучают дисциплину «Иностранный язык», целью которой согласно рабочей программе является формирование компетенций обучающегося в области устной и письменной иноязычной коммуникации. Главные компетенции УК-4.2 и УК-4.3 нацелены на овладение, во-первых, чтением и пониманием на слух информации делового и профессионального характера на иностранном языке, во-вторых, языковым материалом, необходимым для осуществления деловой и профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке [9]. В связи с этим, преподавание иностранного языка имеет две задачи: с одной стороны, научить языку определенной профессиональной сферы, в данном случае строительной, которая охватывает следующие темы: «Высшее строительное образование»; «Строительные профессии», «Типы зданий», «Строительные материалы», «Основные конструктивные элементы зданий и сооружений», «Техника безопасности на строительной площадке», «Информационные технологии в строительстве», «Экологическое строительство», а с другой стороны, научить иностранному языку [9]. Таким образом, иностранный язык в вузах – это язык обучения словарного запаса и его формулировки в устной и письменной форме.

Как показал теоретический материал [3, 8], трудности в обучении иностранного языка в вузах лежат в четырех областях:

- в морфологии и синтаксисе профессионального языка;
- в типичных языковых структурах;
- в содержании профессиональных текстов;
- в структуре профессиональных текстов.

Так, например, содержание профессиональных текстов зависит от формы представления того или иного предмета (таблицы, наброски, формулы, графики, диаграммы, карты, картинки и т.д.), что сначала кажутся странными, и студентов необходимо познакомить с их обращением.

Для снятия трудностей в изучении иностранного профессионального языка в научной литературе приводятся различные методы обучения [7, 10], однако, в настоящей статье рассмотрим, на наш

взгляд, один из самых значимых методов – повышение мотивации студентов. Мотивация, как следует из этимологии этого слова, рассматривается как «двигатель» успеха в обучении. Мотивацию можно условно разделить на две категории: внутреннюю и внешнюю. Первое закреплено в самом обучаемом, т.е. мотив к обучению присущ студенту, которому уже сама учебная деятельность приносит радость [5]. Студент, изучающий иностранный язык, добровольно и с удовольствием готовится к занятиям и выполняет дополнительные задания, а также участвует во многих внеаудиторных мероприятиях (например, принимает участие не только в кафедральных конкурсах, например, конкурсе стенгазет на иностранном языке и видеороликах, но и во многих всероссийских конкурсах, таких, как «За Россию купно за едино!», организованным ННГАСУ, и международных, например, конкурс эссе «Я – гражданин своей страны»).

Вторая категория, внешняя мотивация, относится к внешним стимулам, которые мотивируют учащегося к учебе. В сфере преподавания иностранного языка, например, это может быть желание учиться за рубежом или получение гранта [5]. Для того, чтобы быть выбранным на курс, например, Летние школы и гранты на обучение в Харбинском политехническом университете, или получить стипендию Президента РФ на обучение за рубежом в 2023–2024 учебном году, стипендию Правительства Китайской Народной Республики, или грант Юнеско по тематике Великого шелкового пути, студент НИУ МГСУ стремится преуспеть, чтобы получать высшие оценки для подтверждения уровня владения английским языком B2-C1.

Из обоих типов мотивации внутренняя мотивация обычно рассматривается как более мощная, чем ее аналог. Студент с внутренней мотивацией учится добровольно, не испытывая чувства принуждения. Внешне мотивированный обучающийся всегда подвергается более или менее легкому давлению [4].

Однако, чтобы уметь общаться в определенной профессиональной сфере на иностранном языке, необходимы следующие навыки:

- самостоятельно получать информацию из иноязычных специализированных текстов и книг [1];
- проводить дискуссии и доклады на изучаемом иностранном языке по профессиональным темам [7].

Для достижения этих целей используются специальные методы, которые облегчают студентам изучение профессиональной лексики, формирование предложений из них, понимание текстов на профессиональные темы и воспроизведение содержания [2]. Таким образом, обучение профессиональному языку расширяет общекommunikative навыки, приобретаемые на уроках иностранного языка в школе, и дает ключевые квалификации. Согласно Бюльманну и Фернс, цель обучения профессиональному языку состоит в том, чтобы вовлечь обучающихся в их профессиональ-

ную область. Под языковой способностью профессионального общения авторы понимают способность обучаемого получать соответствующую информацию и общаться на профессиональном языке. Адекватное понимание в этом контексте означает, что студент способен извлечь максимум информации из текстов с помощью своих языковых знаний, используя рабочие стратегии. Надлежащее понимание означает, что обучающийся может ясно и объективно выражаться на том уровне, на котором он находится в настоящий момент [3].

Для того, чтобы мотивировать студентов НИУ МГСУ в изучении дисциплины «Иностранный язык» мы считаем необходимым выделить следующее: 1) профессиональная компетентность преподавателя; 2) использование разнообразных методов преподавания и обучения; 3) использование разнообразных форм работы. На наш взгляд, профессиональная компетенция преподавателя имеет наибольшее влияние на повышение мотивации студентов к обучению иностранному языку. Мы считаем, преподаватель должен иметь позитивный настрой, быть дружелюбным и искренним. Одной из важных компетенций является то, что лектор должен быть уверенным в себе, что демонстрирует хорошее владение преподаваемым материалом. В первую очередь, прохождение курсов повышения квалификации как по иностранному языку, так и по методике преподавания иностранного языка с использованием современных мультимедийных технологий, позволяет преподавателю с одной стороны, повысить свои знания иностранного языка, с другой стороны, применять новейшие методы преподавания. Учитывая тот факт, что большая часть обучения иностранному языку проходит на языке, независимо от того, какой выбирается форма обучения (сообщение, презентация, обсуждение прочитанного или прослушанного, постановка вопросов и ответы на них), изучаемый иностранный язык всегда используется в качестве средства общения. Таким образом, использование разнообразных методов преподавания и обучения способствует формированию и развитию мотивации к изучению иностранного языка в НИУ МГСУ. Так, например, проектная работа студентов по темам «Дом мечты», «Типы зданий», «Архитектура города», «Мой университет», «Моя будущая профессия», «Строительные материалы», подготовка которой может осуществляться от 20–30 минут как мини-проект и до недели, вызывает наибольший интерес у студентов. Наиболее подробно хотелось бы остановиться на следующем примере для повышения мотивации студентов в изучении иностранного языка – это работа в группе с текстами. Студенты беседуют на уроке по теме, пересказывают друг другу то, что услышали, дискутируют, выражают свое мнение. Метод данной работы с текстом заключается в делении обучающихся на несколько мини-групп. Например, назовем их группами А, В, С, D. Условно в каждой мини-группе по четыре человека. Итак, группа А – это студенты А1, А2, А3 и А4, группа В – это В1,

B2, B3, B4, соответственно группа C – это C1, C2, C3, C4 и группа D – D1, D2, D3, D4. Каждой группе дается задание на определенную тему. Для примера возьмем тему “Строительные материалы”, а каждой группе предложим текст с описанием одного вида строительного материала, например, группе A «Сталь», группе B «Стекло и металлы», группе C «Древесина» и группе D «Кирпич». Сначала основные группы (A, B, C, D) работают над своей задачей: ищут в тексте основные преимущества и недостатки данного строительного материала. Затем группы перемешиваются и образуются новые группы: 1. ABCD, 2. ABCD, 3. ABCD, 4. ABCD. Каждый член новой группы представляет результаты обсуждения основной группы. После обсуждения участники возвращаются в свои основные группы (A1A2A3A4; B1B2B3B4 и т.д.) и рассказывают о том, что они узнали в смешанной группе. В заключении при помощи викторины или ряда вопросов преподаватель может проверить насколько хорошо студенты освоили свой материал и поняли материал других групп. Как показывает практика, с таким методом говорят все. Следующим примером служат олимпиады по иностранному языку и студенческая конференция «Дни студенческой науки», которые ежегодно проходят в НИУ МГСУ и являются важным инструментом повышения мотивации студентов. Следует отметить, что наибольшего результата в повышении мотивации студентов, на наш взгляд, можно достичь, применяя современные образовательные методики, в основе которых лежат мультимедийные и информационно-коммуникационные технологии [6]. Так, например, на занятиях иностранного языка НИУ МГСУ применяются следующие цифровые инструменты для тренировки лексических единиц и грамматических конструкций: iSpring Suite, Mentimeter, Online Test Pad, Mondly, Ted Talks, Memrise, Skyeng, Miro, Sboard, HelloTalk; цифровые технологии для работы с текстами: Wisser.me, Skill-space.ru, taxedo, <https://wordart.com/>; Miro. <https://worditout.com/>; цифровые технологии для обработки и представления информации: <https://learningapps.org/createApp.php>; <https://lingua.com/english/reading/>; <https://www.coolenglish.net/grammar>; www.grammarly.com; www.Puzzle-English.com; Yandex Telemost; Telegram. С другой стороны, использование разнообразных форм работ на занятиях дает возможность каждому преподавателю также оказать положительное влияние на мотивацию обучающихся. В данном случае мы рассматриваем как расположение сидений, например, П-образное расположение столов и стульев, которое подходит для создания хорошей учебной атмосферы в различных ситуациях, так и такие формы работы, как работа в парах и группе, характеризующиеся совместной работой, позитивного влияния друг на друга, что приводит к повышению мотивации студентов.

Из всего вышесказанного следует, что одной из важных предпосылок успешного овладения дисциплины «Иностранный язык» в строитель-

ном вузе является мотивация. Поскольку мотивация – это абстрактная, очень сложная, динамичная и многомерная конструкция, мы определяем мотивацию как процесс, в котором студент ставит различные цели или желания и стремится к их достижению. Поскольку мотивация оказывает существенное влияние на успех обучения, мы рассматриваем ее как важный фактор процесса обучения. Процесс преподавания дисциплины «Иностранный язык» в НИУ МГСУ направлен, прежде всего, на подготовку студентов к профессиональной практике, используя при этом возможность влиять на мотивацию обучающихся посредством самой педагогической практики для достижения поставленной цели изучаемого предмета. Лучшее понимание профессиональных терминов составляет значительную часть преподавания иностранного языка в вузе. Каждый студент проходит процесс постепенного превращения повседневного языка в профессиональный язык. Преподавание данного предмета в основном направлено на профессиональное общение, которое использует соответствующий язык в учебной ситуации, закрепляет, практикует и тренирует определенные языковые структуры, поощряет, поддерживает и помогает студентам говорить структурировано и свободно с помощью речевых средств, тренирует понимание на слух, помогает при чтении текстов и тренирует понимание прочитанного, насколько это возможно, избегает лингвистических ошибок и, таким образом, укрепляет языковую и профессиональную осведомленность.

Литература

1. Алешугина Е.А., Волохова В.В. Проектирование содержания иноязычной подготовки по направлению «Информационные системы и технологии» // Современное педагогическое образование, 2023. – № 1. – С. 86–88.
2. Баишева Л.М. Современные методы и средства обучения для повышения мотивации бакалавров технического вуза // Проблемы современного педагогического образования, 2022. – № 74–3. – С. 21–23.
3. RosemarieBuhlmann/ AnneliesFearnс. Handbuch des Fachsprachenunterrichts // Berlin – München, 1987. – S. 34.
4. Игнаткина И.В. Роль мотивации при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в техническом вузе // Проблемы педагогики, 2017. – № 2 (25). – С. 67–69.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 508 с.: С. 500–507.
6. Мясникова Т.С. Использование современных образовательных технологий как средство мотивации обучающихся на занятиях по иностранному языку для специальных целей в медицинском вузе // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: материалы 8-й международной научно- практической и образова-

тельной конференции, Тверь, 2020 – С. 173–179.

7. Опара А.А., Волохова В.В. Формы и методы обучения иностранному языку в техническом вузе в рамках модульно-циклового системы // Балтийский гуманитарный журнал, 2021. – Т. 10. – № 1 (34). – С. 200–204.
8. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Повышение мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук, 2021. – Т. 3. – № S (81). – С. 70–73.
9. Волохова В.В., Дриженко М.А., Костюкович Е.Ю, Метелькова Л.А. Рабочая программа «Иностранный язык» 08.03.01. Бакалавриат // НИУ МГСУ, 2022. – 24 с.
10. Шевцова Г.В., Москалец Л.Е.: Мотивационный аспект при обучении лексике профессионального общения // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2022. – № 2 (220). – С. 116–124.

MOTIVATION AS ONE OF THE WAYS TO MASTER THE “FOREIGN LANGUAGE” DISCIPLINE AT A CONSTRUCTION UNIVERSITY

Volokhova V.V.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

The article examines motivation as one of the ways to achieve positive results in teaching a foreign language at a construction university. Both internal and external motivation influence the process of mastering a foreign language by future construction engineers. It is noted, that extrinsic motivation includes the professional competence of the teacher, the use of a variety of teaching and learning methods and the use of various forms of work. The ability to influence the motivation of students through project work, quizzes, competitions, olympiads, conferences in the foreign language being studied, and the use of digital tools in the classroom is the main factor in teaching this discipline. Increasing motivation among students

leads to better mastery of specialized vocabulary, the formation of sentences from them, understanding of texts on professional topics and reproduction of content, which leads to the expansion of general communication skills in the professional field.

Keywords: internal motivation, external motivation, professional competence, teaching methods, professional communication.

References

1. Aleshugina E.A., Volokhova V.V. Designing the content of foreign language training in the direction of “Information systems and technologies” // Modern pedagogical education, 2023. – No. 1. – pp. 86–88.
2. Baisheva L.M. Modern methods and means of teaching to increase the motivation of bachelors of a technical university // Problems of modern pedagogical education, 2022. – No. 74 3. – pp. 21–23.
3. RosemarieBuhlmann/ AnneliesFearn. Handbuch des Fachsprachenunterrichts // Berlin – München, 1987. – S. 34.
4. Ignatkina I.V. The role of motivation in teaching a professionally oriented foreign language at a technical university // Problems of pedagogy, 2017. – No. 2 (25). – pp. 67–69.
5. Ilyin, E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. – St. Petersburg: Peter, 2000. – 508 pp.: pp. 500–507.
6. Myasnikova T.S. The use of modern educational technologies as a means of motivating students in foreign language classes for special purposes at a medical university // Medical discourse: issues of theory and practice: materials of the 8th international scientific, practical and educational conference, Tver, 2020 – pp. 173–179.
7. Opara A.A., Volokhova V.V. Forms and methods of teaching a foreign language at a technical university within the framework of a modular-cycle system // Baltic Humanitarian Journal, 2021. – Т. 10. – No. 1 (34). – P. 200–204.
8. Orlova L.G., Kornilova E.S. Increasing motivation to study a foreign language among students of non-linguistic universities // Current problems of the humanities and socio-economic sciences, 2021. – Т. 3. – No. S (81). – pp. 70–73.
9. Volokhova V.V., Drizhenko M.A., Kostyukovich E. Yu., Metelkova L.A. Work program “Foreign language” 03/08/01. Bachelor’s degree // NRU MGSU, 2022. – 24 p.
10. Shevtsova G.V., Moskalets L.E.: Motivational aspect in teaching vocabulary of professional communication // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2022. – No. 2 (220). – pp. 116–124.

Педагогический потенциал средств спортивно-оздоровительного туризма в процессе воспитания толерантности у студентов

Тубольцева Анастасия Давыдовна,

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета
E-mail: tuboltseva1962@mail.ru

Заярная Наталья Ивановна,

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

Клименко Василий Александрович,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта Дальневосточного государственного университета путей сообщения
E-mail: vasilij_klimenko@mail.ru

Малиновский Сергей Константинович,

к.п.н., доцент кафедры общепрофессиональных и гуманитарных дисциплин Хабаровского института инфокоммуникаций (филиал) ФГОБУ ВО СибГУТИ
E-mail: tuboltseva1962@mail.ru

Актуальность проблемы заключается в важности воспитания толерантности у школьников, которая отражена в Национальной доктрине образования, где подчеркивается, что наша система образования должна воспитывать у молодежи понимание национального и религиозного разнообразия наряду с уважением к обычаям и культурам различных этнических групп. Воспитание толерантности среди студентов университетов становится сегодня задачей общества и главным приоритетом для высших учебных заведений.

Решение проблемы воспитания толерантности особенно важно в современной России с ее разнообразным этническим населением и множеством религиозных верований. Эта важность усиливается текущим историческим моментом, который отмечен потрясениями, затрагивающими ключевые общественные институты. В среде молодых людей, особенно в период подросткового возраста, негативное поведение, такое как враждебность, озлобленность, агрессивность и сопротивление уникальности других, становится все более распространенным. Это создает острые проблемы. В этой связи мы предприняли попытку исследования ключевых аспектов воспитания толерантности, используя педагогический потенциал средств спортивно-оздоровительного туризма.

Ключевые слова: воспитание, толерантность, студенческая среда, исследование, личность, эксперимент, анкетирование, формирование, туристская подготовка, спортивно-оздоровительный туризм, группа.

Толерантность – это не просто уважение ценностей и убеждений, которые важны для другого человека; это также признание и принятие собственного внутреннего мира. Это включает в себя наши личные системы ценностей, цели, стремления, эмоциональную жизнь и опыт все важнейшие компоненты успешной социализации человека. Несмотря на обширный объем теоретических исследований в этой области, практическое применение стратегий и методов для формирования толерантного поведения у обучающихся остается актуальной проблемой. Это часто усугубляется нехваткой квалифицированных специалистов, занимающихся социальными и образовательными инициативами в этой области.

Признание внутренней ценности и автономии другого человека является фундаментальной предпосылкой не только для социальной адаптации и интеграции, но и для самого выживания индивидов в современной среде. Развитие компетенций в проведении позитивного диалога, достижении взаимопонимания и содействии сотрудничеству предусмотрено Федеральным государственным образовательным стандартом, который рассматривает эти навыки как важнейшие результаты образования.

Необходимость изучения проблемы толерантности проистекает из наблюдаемых тенденций нетерпимости среди молодежи, включая открытую агрессию, неприятие различий, групповой конформизм, замкнутость и привычку классифицировать людей как «мы против них».

Изучение психологической и педагогической литературы выявляет устойчивый интерес к этому предмету, однако специфика того, как прививается толерантность студентам университетов, досконально не изучена. Сопоставление результатов исследований показывает, что, хотя педагогические науки накопили значительные знания, есть возможности для их использования при учете образовательных возможностей, присущих мультикультурной среде университета.

Преподаватели сталкиваются с несколькими проблемами, пытаясь повысить толерантность студентов в университетах. К ним относится необходимость согласования актуальности обновления педагогического содержания, методов и организационных подходов с отсутствием всеобъемлющей, целостной программы, посвященной воспитанию толерантности.

Чтобы исследовать этот вопрос, в исследовании использовалась взаимосвязь аналитических методов, включая ретроспективный анализ и си-

стематизацию и эмпирических методов, таких как изучение и обобщение педагогического опыта в области воспитания толерантности, дополненного экспресс-опросником «Индекс толерантности» (разработан Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым, Л.А. Шайгерова), а также дополнительные опросники А. Меграбяна и Н. Эпштейна и опросник социальности М.И. Рожкова.

Толерантная личность определяется как человек, чьи межличностные отношения основаны на таких качествах, как эмпатия, дружелюбие, искренность, конструктивное разрешение конфликтов и самосознание [2].

В области психологии и педагогики понятию толерантности не хватает четкого определения, хотя оно часто используется в дисциплинах социологии и психологии. Точка зрения А. Асмолова разбивает толерантность на три взаимосвязанных компонента: устойчивость, терпимость и допустимое отклонение [1].

На протяжении всей опытно-экспериментальной работы акцент делался на стратегиях и методах сотрудничества, направленных на воспитание терпимости среди учащихся. Эти подходы поощряют студентов к:

- охвату различных ментальных рамок, перспектив, мнений и культур;
- изменению социальных точек зрения;
- достижению самосознания.

Примечательно, что термин «толерантность» кажется чуждым и в чем-то новым для нашей страны, часто ассоциируясь с западными концепциями. В советскую эпоху диалога вокруг толерантности, особенно в сфере межэтнических отношений, практически не существовало. Только после распада Советского Союза и последующей трансформации экономического, социального, политического и культурного ландшафта общества понятие толерантности приобрело актуальность, изменив традиционный взгляд на межэтнические взаимодействия. Система образования, существовавшая во времена СССР, поощряла развитие дружеских связей между различными этническими группами, не привнося никаких негативных коннотаций, основанных на национальной идентичности [4, с. 25].

Межэтническая толерантность включает в себя признание индивидом культурного многообразия различных этнических групп, а также понимание коллективной системы ценностей и норм поведения [5]. Учитывая разнообразный национальный состав студентов университета, в который входят, в частности, выходцы из Казахстана, Китая, Кореи и других стран, в профессиональной практике важно учитывать этнический аспект, то есть ситуации, охватывающие лиц из разных этнических групп, и их разрешение. Постулируется, что связи между этническими группами значительно укрепляются благодаря совместным усилиям и совместному образовательному опыту людей разных национальностей [3, с. 10].

Опытно-экспериментальная работа, направленная на повышение уровня толерантности у сту-

дентов второго курса, проводилась на базе факультета физической культуры Тихоокеанского государственного университета.

Основная работа по формированию толерантности осуществляется в университете уже с первых дней обучения (аудиторные занятия лекционные и семинарские, спортивно-оздоровительные, спортивно-массовые мероприятия, все виды учебных практик, постоянно и неуклонно сопровождается соблюдением педагогических принципов обучения).

Длительные многодневные путешествия, будь то водные приключения, походы на природу или лыжные пробежки, представляют собой сложное образовательное действие. В этом путешествии соблюдаются всеобъемлющие методологические принципы и стандарты, которые охватывают этапы планирования, исполнения и завершения. Благодаря таким структурированным инициативам, направленным на развитие конкретных навыков, студенты демонстрируют замечательную способность справляться со сложными задачами и умело выполнять свои обязанности.

На начальном этапе педагогического эксперимента, используя методику М.И. Юсупова, мы оценили базовый уровень эмпатии, определяемый как способность опосредованно переживать чувства других людей и выражать эмоциональную отзывчивость их ситуациям. Исследования доказали, что эмпатия повышает качество межличностных отношений и способствует социально ответственному поведению.

По результатам проведенного анкетирования нам удалось выявить, что у двух студентов из группы наблюдается чрезмерно высокий уровень эмпатийности (они набрали 87 и 90 баллов), сопереживание имеет болезненный характер. Люди с высоким уровнем эмпатии обычно чутко реагируют на настроение собеседника, плохо чувствуют себя в присутствии «тяжелых» людей, при этом, часто испытывают чувство вины, опасаясь причинить людям какую-то неприятность. Такие студенты в условиях водного похода нуждаются в постоянной связи с родными и близкими, Они очень ранимы и часто держатся вне группы.

Высокая эмпатийность наблюдалась только у 10% опрошенных студентов. Данные студенты способны повести за собой группы, быть капитаном команды, но при этом легко выходят из равновесия и нуждаются в постоянной поддержке преподавателя. Оптимальный уровень – 40%, набрав от 37 до 62 баллов. Низкий уровень – у 30% опрошенных студентов. У 15% опрошенных эти проявления личности не развиты, они держатся особняком, испытывают сложности в общении с однокурсниками, не находят взаимопонимания и поддержки.

Важно подчеркнуть дух товарищества и уважение к природе, которые возможно воспитать у обучающихся даже во время самых коротких походов. Участники открывают для себя чудеса природного мира, расширяя свой взгляд на окружающую сре-

ду во время этих путешествий. Путешествия предоставляют бесценную возможность познакомиться с ландшафтом нашей планеты, знакомя студентов с множеством природных тайн и красот.

Более того, участие в таких походах дает студентам необходимые навыки для самостоятельности. Каждый участник похода несет ответственность за поддержание жизнеспособности группы на протяжении всего путешествия. Это включает в себя ориентирование на местности, преодоление трудностей, разбивку кемпингов, приготовление пищи, починку снаряжения и одежды, а также составление плана путешествия. В ходе этого процесса участники не только справляются с основными хозяйственными задачами, но и развивают способность сотрудничать, устанавливать распорядок дня, прививать самодисциплину и синхронизировать свои усилия с коллегами. Путешествуя, они также развивают такие качества, как целеустремленность, спортивное рвение и дух состязания.

Участие в туристических мероприятиях способствует развитию качеств, которые необходимы современному обществу. Развиваются такие качества, как храбрость, решительность, терпение, трудолюбие и активный образ мышления. Туризм выделяется как ключевой социальный институт, формирующий всесторонне развитых, сознательных и инициативных личностей.

Проблемы, связанные с преодолением природных трудностей и препятствий, играют важную роль в формировании навыков выживания, которые включают следующее:

- адекватное реагирование на опасные для жизни ситуации;
- принятие быстрых решений и действия в соответствии с ними;
- поддержание усилий и интенсивности работы с помощью силы воли;
- неуклонное достижение целей.

Особенно важно понимать, что участие в таких походах в первую очередь отражает приверженность коллективным интересам, сдерживание личных желаний, которые могут вступать в противоречие с общественными нормами.

На протяжении всей экспедиции крайне важно поддерживать решимость студентов. Это влечет за собой постепенное повышение сложности тренировочных упражнений, задействование быстрой волевой реакции в соревнованиях по технике туризма, укрепление уверенности в выполнении заданий и акцент на мероприятиях, которые развивают выносливость, способность противостоять непредвиденным трудностям и ориентироваться в сложных случаях.

Поведение лидера в значительной степени влияет на благополучие группы в плане психологического климата. На маршруте указания лидера являются абсолютными для участников, а эффективность и пунктуальность этих команд обеспечивают успешность похода. Лидер должен вызывать уважение, быть готовым прийти на помощь в лю-

бой кризисной ситуации и обладать эмоциональной стойкостью, решительностью и последовательностью.

Во время похода не прямое взаимодействие между педагогом и студентом играет важную роль в воспитании толерантности. Роль педагога должна заключаться в создании среды, способствующей формированию толерантной личности, что, в свою очередь, стимулирует личностный рост каждого отдельного студента.

В содержание туристской подготовки включен цикл из семи занятий.

Использование различных организационных форм позволяло поддерживать постоянный интерес у участников похода.

Занятия проводились в вечернее время, во время отдыха и были организованы вокруг костра, особое внимание было уделено студентам, показавшим низкий уровень толерантности, в ходе диагностического обследования. В данных условиях педагогу необходимо аккуратно регулировать межличностные отношения, их общение, совместные действия – подсказывая и направляя. Важно обеспечить психологическую защищенность и поддержку тех, кого не принимает группа, воспитывая уважение всех людей независимо от их материального благосостояния. Особенно это актуально в условиях многонационального коллектива, плохое знание русского языка часто приводит к избирательности в общении, национальной изолированности групп.

Создание комплекса игр-упражнений для студентов, направленного на формирование толерантности, представляется актуальным видом деятельности преподавателя во время проведения водного туристского похода. Эта инициатива охватывает несколько образовательных целей, которые включают:

- повышение способности индивидов к чуткому пониманию в контексте личных и коллективных отношений;
- содействие росту самоуважения наряду с признанием врожденной ценности других людей;
- совершенствование коммуникативных способностей, которые служат укреплению связей в обществе;
- углубление знаний о межкультурной динамике и толерантном отношении среди представителей различных этнических групп.

Методологические инструменты, используемые в рамках этой образовательной программы, включают коммуникативные игры, основанные на общении, структурированные образовательные мероприятия и практику ролевого моделирования. Эти инструменты играют решающую роль в достижении целей и задач тренинговой программы и обогащении общего опыта обучения. Для их решения ежедневно, в течение всего водного похода проводились тематические игры-упражнения-тренинги такие как:

- «Найди свою пару».
- «Сигнал».

- «Пересядьте те, кто».
- «Круг доверия».
- «Пять добрых слов».
- «Мои лучшие качества и достижения».
- «Мои лучшие качества».
- «Мои достижения».
- «Моя индивидуальность».

По завершении работы мы применили те же диагностические инструменты, которые применялись в начале исследования. Учитывая первоначально установленные качественные показатели вышеуказанных уровней, эти инструменты были использованы еще раз в конце исследования для оценки прогресса.

При проведении педагогического исследования мы использовали эмпирический метод. Диагностические методики были следующими:

- Тест «Насколько вы толерантны?» (разработан О.И. Тушкановой), направленный на определение уровня толерантности по отношению к сверстникам в контексте общения или сотрудничества.
- Анкета для оценки уровня принятия других людей с использованием шкалы Фейя, была проведена с целью определения уровня толерантности учащихся.

Исследование развития толерантности среди студентов по диагностике О.И. Тушкановой дало следующие выводы:

- Незначительная доля, составляющая 13%, продемонстрировала низкий уровень толерантности, отражающий недостаток позитивной оценки своей этнической идентичности и сравнительно негативное отношение к другим этническим группам, следовательно, демонстрируя усилия по повышению статуса своей собственной группы.
- Средний уровень толерантности наблюдался у 69,6% опрошенных лиц.
- Высокий коэффициент толерантности был обнаружен у 17,4% участников исследования, что указывает на то, что эта подгруппа обладает отчетливыми чертами толерантности в их личности.

При тщательном изучении данных, полученных в ходе исследования, стало очевидно, что средний уровень толерантности повсеместно характеризует студентов – участников водного похода.

Опросник, основанный на шкале Фейя, показал, что всего 4,4% участников группы отметили низкое принятие других, набрав от 0 до 30 баллов. Около трети, или 30,4% студентов, попали в группу среднего уровня принятия других с тенденцией к низкому, набрав 30–45 баллов. У большинства, 52,2%, средний уровень приемлемости склонялся к высокому, с оценками в пределах 45–60 баллов. Примечательно, что 13% молодых людей достигли высокого уровня принятия других, набрав 60 баллов или выше.

Из этих результатов видно, что преобладающей тенденцией в группе является средний или высокий уровень принятия других, что характери-

зует студентов Высшей школы физической культуры и безопасности жизнедеятельности успешность Тем не менее, остаточная доля нетерпимости оправдывает сохраняющуюся потребность в целенаправленных социально-педагогических и психолого-педагогических инициативах высших учебных заведений по воспитанию толерантности среди молодежи.

Следовательно, диагностика толерантности учащихся проясняет определенные аспекты, которые следует учитывать при воспитании толерантного поведения. К ним относятся усилия по привитию толерантности которые должны быть устойчивыми, методически структурированными и повсеместными на протяжении всего образовательного пути. При разработке подходов к воспитанию толерантности следует учитывать уникальные индивидуальные, возрастные и гендерные особенности молодежи. Кроме того, учащиеся, проявляющие нетерпимость, требуют индивидуального внимания и вмешательства.

В наше время целью образования должно быть не только формирование у учащихся широкого мировоззрения, но и содействие росту их моральных ориентиров, что имеет глубокие последствия для будущего нации и общества.

Литература

1. Комогоров, П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза: Автореф.дисс. канд. пед. наук / П.Ф. Комогоров. Курган, 2000.
2. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.
3. Шевхужева А.Ф., Арова О.З. Формирование культуры межнациональных отношений в студенческой среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11795> (дата обращения: 10.06.2022).
4. Гаршин Н.А. Деформация толерантности в условиях «общества риска»: дис. ... канд. филос. наук. Воронеж, 2021. 183 с
5. Хохлова О.Н. Формирование толерантности в молодежной среде. Культура межэтнического взаимодействия / О.Н. Хохлова, Д.В. Гризловская. – Тверь: Тверской государственный университет, 2015. – 121 с.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF SPORTS TOURISM IN THE PROCESS OF EDUCATION OF TOLERANCE AMONG STUDENTS

Tuboltseva A.D., Zayarnaya N.I., Klimenko V.A. Malinovsky S.K.

Pacific State University, Far Eastern State University of Railways, Khabarovsk Institute of Info Communications (branch) FSOBU HE SibBGUTI

The relevance of the problem lies in the importance of fostering tolerance among schoolchildren, which is reflected in the National Doctrine of Education, which emphasizes that our education system should educate young people to understand national and religious diversity along with respect for the customs and cultures of

various ethnic groups. The education of tolerance among university students is now becoming a public task and a top priority for higher education institutions.

The solution to the problem of fostering tolerance is especially important in modern Russia with its diverse ethnic population and many religious beliefs. This importance is reinforced by the current historical moment, which is marked by shocks affecting key public institutions. Among young people, especially during adolescence, negative behaviors such as hostility, bitterness, aggressiveness and resistance to the uniqueness of others are becoming more common. This creates acute problems. In this regard, we attempted to study key aspects of tolerance education using the pedagogical potential of sports and recreation tourism.

Keywords: education, tolerance, student environment, research, personality, experiment, survey, formation, tourist training, sports and health tourism, group.

References

1. Komogorov, P.F. Formation of tolerance in interpersonal relations of university students: Autoref.diss. cand. ped. Sciences/P.F. Komogorov. Mound, 2000.
2. Workshop on age psychology: textbook/Ed. L.A. Golovey, E.F. Rybalko. – SPb.
3. Shevkhezhev A.F., Arova O.Z. Formation of culture of interethnic relations in the student community//Modern problems of science and education. 2014. № 1. [Electronic resource]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11795> (accessed date: 10.06.2022).
4. Garshin N.A. Deformation of tolerance in the conditions of a "risk society": dis... cand. filos. sciences. Voronezh, 2021. 183 s
5. Khokhlova O.N. Formation of tolerance in the youth environment. Culture of Interethnic Interaction/ON Khokhlova, D.V. Grizovskaya. – Tver: Tver State University, 2015. – 121 s.

Интерактивные методы обучения в профессиональной подготовке специалистов транспортно-логистической сферы

Козлов Анатолий Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, Тюменский
индустриальный университет, филиал г. Ноябрьск
E-mail: tvtianikin@mail.ru

Исследователи предпринимают попытки пересмотра содержания образования. Ключевой проблемой педагогической практики в вузах нашей страны является доминирование конвенциональных педагогических технологий и инструментов. Модернизация российского высшего образования ориентирована не только на изменение обучающего контента, но и на изменение подходов к методикам его представления, изучения, усвоения, фиксации в памяти, применении в практике.

В статье рассмотрена сущность интерактивного подхода к обучению, а также его отличия от пассивного (репродуктивного) и активного методов. Отмечается наличие разрыва между вузовской теорией и практикой профессиональной деятельности. Представлено определение практикоориентированного обучения и компетентностного подхода в дидактике. Выявлена специфика профессионального труда в транспортной и логистической отраслях. Рассмотрены формы работы с учащимися, обучающимися по соответствующим специальностям. Отмечена роль симуляционных методов в проведении занятий и обозначены примеры введения деловых ролевых игр в процесс обучения в вузе.

Ключевые слова: транспорт, логистика, менеджмент, вуз, интерактивный метод обучения, активный метод обучения, симуляция, ролевая игра, деловая игра, кейс-метод.

Современная дидактика высшей школы находится на этапе активных преобразований. Исследователи предпринимают попытки пересмотра содержания образования. Ключевой проблемой педагогической практики в вузах нашей страны является доминирование конвенциональных педагогических технологий и инструментов. Модернизация российского высшего образования ориентирована не только на изменение обучающего контента, но и на изменение подходов к методикам его представления, изучения, усвоения, фиксации в памяти, применении в практике.

Большинство исследователей-теоретиков и практикующих педагогов склоняются к мысли о необходимости расширения арсенала методических приемов с целью активизации деятельности студентов. Вне зависимости от специализации подготовки, ключевыми недостатками вузовского обучения выступают следующие: (1) преобладание пассивных методов обучения, при которых педагог транслирует новое знание, а обучающиеся являются его реципиентами, что приводит к низкому качеству запоминания и к теоретизированности обучения; (2) слабая связь между реалиями профессиональной жизни специалиста и изучаемыми в вузе теоретическими темами; и, как результат влияния первых двух факторов – (3) отсутствие интереса к профессии и мотивации к учебной деятельности, (4) распространенность установки о том, что вряд ли после окончания вуза нужно будет идти работать по профессии. На общественом уровне это приводит к тому, что российские вузы готовят плеяды выпускников, которые получают высшее образование лишь в качестве формальности, но не заинтересованы в построении профессиональной карьеры в соответствующей области. По данным исследования от 2018 г., только около 53% студентов высших и средних специальных учебных заведений планируют работать по специальности; 20% однозначно указывают, что их не привлекает профессия, и еще 27% затруднились ответить [8]. Согласно опросу, проведенному в 2021 г., более 35% российских выпускников, окончивших вузы в последние 5 лет, не работают по специальности. В целом по специальности никогда не работали 43% россиян [9]. В попытках сблизить теорию с практикой и актуализировать обучающие практики вузы организуют занятия с представителями профессии в качестве приглашенных лекторов; проводятся стажировки, организуется производственная практика [2, с. 5229]. Тем не менее, все это не дает ощутимых положительных результатов – точечные или крат-

ковременные практикоориентированные мероприятия не могут изменить общий методологический подход к подготовке будущих специалистов.

Таким образом, педагоги, руководители учебных учреждений и исследователи все чаще говорят о необходимости отказа от репродуктивных подходов обучения. Студент не должен быть пассивным объектом педагогического воздействия – он должен уметь самостоятельно идентифицировать проблемное поле, поставить задачи, осуществить поиск нужной информации, проверить и критически переосмыслить ее, выработать оптимальное решение. Именно так строится алгоритм ежедневной профессиональной деятельности у большинства квалифицированных кадров на предприятиях.

Кроме того, практикоориентированное обучение предполагает возрастание роли т.н. *soft skills* – тайм-менеджмента, лидерства, проблемного мышления, адаптивности, коммуникации. Большинство специалистов, особенно в рассматриваемой нами сфере транспорта и логистики, ежедневно вынуждены организовывать собственную работу, ориентироваться на сжатые сроки при выполнении задач, осуществлять поиск нужной информации, обмениваться мнениями с сослуживцами, внешними партнерами и руководителями, участвовать в дискуссиях. Профессионал в своем деле должен быть социально активным, инициативным, творческим, уметь и руководить, и подчиняться. Именно поэтому, как отмечают С.В. Хусаинова и О.Н. Устюжина, необходимо вырабатывать оптимальные формы обучения, методы и приемы, которые смогут сместить акцент с теории на практику, а со знаний – на компетенции [11, с. 182].

Достижение этих и других целей вузовского обучения возможно посредством перехода к интерактивным методам обучения. Рассмотрим сущность этой категории. М.И. Егшатын и Е.Р. Титова определяют интерактивный метод обучения следующим образом: подход к организации учебного процесса, при котором «практически каждый учащийся оказывается вовлечен в процесс познания», «каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности» [4, с. 4]. Интерактивный метод, по мнению авторов, представляет собой новый этап в развитии вузовской педагогики, пришедший на смену методам пассивного и активного обучения (Таблица 1):

Согласно М.А. Фозиловой, интерактивность следует понимать как «включение студентов в общую групповую деятельность, в процессе которой происходит переориентация внимания с собственного «Я» на другого человека». Ключевым отличием интерактивного метода выступает интенсификация процессов развития когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы личности [10, с. 693].

С.В. Хусаинова и О.Н. Устюжина предлагают следующую дефиницию интерактивного обучения: «специальная форма организации познаватель-

ной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают» [11, с. 183]. Ключевыми условиями интерактивного подхода к обучению Ф.А. Тиллабаева называет (1) обмен знаниями, идеями, способами деятельности; (2) атмосферу доброжелательности и взаимной поддержки; (3) более широкое целеполагание: в процессе обучения студенты не только получают новую информацию но и развивают аналитические и коммуникативные навыки [7, с. 220].

Таблица 1. Сущностные черты пассивного, активного и интерактивного подходов к обучению

Пассивный метод	Активный метод	Интерактивный метод
Взаимодействие учащихся и преподавателя, при котором основным действующим лицом выступает преподаватель. Преподаватель транслирует знания и управляет ходом занятия, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей (директивный метод организации занятия). Формами связи педагога и учащихся выступают устные и письменные опросы, проверка домашних заданий, контрольные и тесты.	Взаимодействие учащихся и преподавателя, при котором которой преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока. Учащиеся выполняют функцию не пассивных слушателей, а активных участников процесса познания.	Интерактивный подход ориентирован на более широкое и глубокое взаимодействие учеников с педагогом, друг с другом и с образовательным контентом. Подход основывается на доминировании активности учащихся в процессе обучения.

Примечание: источник – собственная разработка по данным [4, с. 4]

М.А. Фозилова отмечает, что интерактивный подход есть непереносимое условие реализации компетентностной парадигмы в дидактике, согласно которой осуществляется осознанный отказ от «знаниевого» подхода в пользу компетентностного, с присущей ему ориентацией на эффективную деятельность в условиях многофакторной среды, а также на стимулирование профессионального и личностного роста обучающихся [10, с. 694].

Первой попыткой внедрить интерактивные методы обучения в вузах можно считать семинарские занятия [10, с. 693]. Ф.А. Тиллабаева приводит следующий перечень форм и методов интерактивного обучения (Таблица 2):

В транспортно-логистической сфере внедрение интерактивного подхода особенно актуально, что обусловлено спецификой данной сферы деятельности. Современные транспортно-логистические структуры – компании и государственные ведомства, функционируют в условиях междисциплинарной, мультифакторной и многоуровневой среды.

Таблица 2. Современные формы и методы интерактивного обучения

Формат	Методы
Дискуссионный	Диалог, групповая дискуссия, разбор реальных ситуаций и ситуаций морального выбора.
Игровой и симуляционный	Дидактические и творческие игры, в том числе деловые игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры; моделирование.
Тренинговый	Коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности.
Смешанный	Сочетание нескольких вышеописанных методов.
Экспериментальный	Квесты, веб-квесты, виртуальная и дополненная реальность и проч.

Примечание: источник – собственная разработка по данным [7, с. 220]

Ориентация на компетенции и практические навыки должна быть свойственна любым вузовским программам в данной области. Для того, чтобы сократить разрыв между теорией и практикой, вузы организуют тренинги и тематические встречи с представителями транспортного бизнеса, стимулируют научно-исследовательскую работу студентов (выполнение проектов, публикация научных статей по тематикам перевозочного процесса, организации работы транспортной инфраструктуры, отраслевым ИТ-технологиям и проч. [5, с. 115]. Тем не менее, этих мер оказывается недостаточно, и многие выпускники, к сожалению, оказываются невостребованными на рынке труда. При поступлении на работу они обладают довольно объемным массивом разнонаправленных знаний, но не могут применить их на практике, и руководителям логистических и транспортных компаний приходится переучивать молодых специалистов.

Е.Е. Панфилова и К.С. Соколов говорят об априорной сложности логистической и транспортной сфер, о разностороннем влиянии, которое производственные процессы оказывают на деятельность субъекта. Предприятия, занятые транспортными и логистическими услугами, оперируют колоссальным объемом входящих и исходящих сведений, в бизнес-деятельности этих компаний сочетаются как материальные, так и информационные потоки и ресурсы. Деятельность транспортно-логистических компаний сопряжена с процессами закупки, транспортировки, хранения, складирования, управления запасами, сбытом и иными организационными, ресурсными, финансовыми, правовыми и нормативными аспектами [6, с. 7].

Рассмотрим конкретные методы обучения, которые могут быть эффективны в обучении будущих специалистов в области транспорта и логистики. Как указано в Таблице 2, одним из направлений реализации интерактивных методов выступают игровой и симуляционный методы.

В обучении будущих менеджеров, специалистов по ВЭД, таможенным вопросам, экспедито-

ров и др. крайне полезным может оказаться такой метод, как деловая игра. Деловая игра – достаточно универсальный метод, применяемый на любом уровне образовательной системы: в среднем, среднем специальном, высшем образовании, а также в программах повышения квалификации и переподготовки.

Согласно определению Ф.А. Тиллабаевой, деловая игра – это «моделирование реальной ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью (коммуникабельность, инициативность, умение находить нестандартные решения)» [7, с. 221]. Смежным понятием является термин «имитационная игра» (метод, максимально отражающий характерные черты профессиональной действительности).

Таблица 3. Примеры симуляционных (ролевых) интерактивных методов обучения будущих специалистов в области транспорта и логистики

Проблемное поле	Описание симуляции
Управление цепями поставок	Ролевые игры, в которых студенты учатся управлять процессами цепей поставок, принимать решения по закупке, производству, хранению и доставке грузов/товаров, а также реагировать на изменения рыночных условий.
Запасы	Участники симуляции получают роли специалистов, ответственных за запасы и складирование товаров. Обучающиеся должны управлять уровнем запасов в зависимости от меняющегося спроса и других переменных условий.
Выбор поставщика	Обучающимся предлагается взять на себя роли представителей компаний, нуждающихся в новых поставщиках, и самих поставщиков. Требуется оценить преимущества и недостатки каждого поставщика, ценовую политику, логистические и законодательные аспекты сотрудничества в каждом из поставщиков.
Оптимизация транспортных маршрутов	Участники планируют оптимальные маршруты для доставки товаров, учитывая различные факторы, такие как расстояние, стоимость перевозки, время доставки и другие ограничения.
Кризисная ситуация	Участники сталкиваются с кризисной ситуацией (например, непредвиденная задержка в поставке, поставка бракованной продукции, задержка транспорта на границе, непропуск груза через границу). Обучающиеся, принимающие на себя роли логистов, таможенников и проч. специалистов и должностных лиц, должны разработать стратегию реагирования на кризис и минимизировать ущерб.

Примечание: источник – собственная разработка

Эти и другие ролевые (симуляционные) формы работы позволяют погрузиться в конкретные профессиональные ситуации, в основе которых могут лежать как чисто профессиональные проблемы (к примеру, недопоставка требуемого гру-

за, ошибки в декларировании товара, изменения законодательного массива, регламентирующего трансграничную транспортную активность и проч.), так и проблемы, встречающиеся в любой профессиональной сфере: конфликты в коллективе, конфликты с поставщиками, дефекты стиля и методов руководства, неэффективное распределение обязанностей и функций между кадрами и т.п.). Симуляция как метод обучения в данном контексте весьма близка к кейс-методу [3, с. 208], но при применении кейсов разыгрывать ситуацию по лицам не требуется, что, соответственно, не так сильно «погружает» обучающихся в процесс решения проблемной ситуации.

В целом подобные занятия обладают рядом преимуществ и оптимально встраиваются в идею о развитии компетенций, а не знаний. Разыгрывание типичных профессиональных ситуаций, навыков или умений позволяет отработать действия студентах в заданных предметно-социальных условиях, максимально приближенных к реальным. Ключевым преимуществом симуляций, по нашему мнению, выступает междисциплинарный характер обучения. Сегодня в вузах, осуществляющих подготовку в областях логистики и транспорта, применяется дисциплинарный подход, в контексте которого обучающиеся усваивают разрозненные знания по каждой из дисциплин. Профессиональная деятельность специалиста такого разделения не имеет, и в рамках одной профессиональной задачи ему приходится обращаться к различным областям знания одновременно. Любая профессия, безусловно, междисциплинарна и требует целостного видения проблемы.

Тем не менее, при внедрении симуляционных методов работы существуют риски, связанные со стеснительностью обучающихся, излишней театризацией, присущей любым методам, где требуется разыгрывать ситуацию по лицам. Педагог не должен пускать ролевую игру на «самотек» – его задача заключается в модерировании процесса симуляции, коррекции поведения участников игры. Педагог, таким образом, «становится менеджером процесса обучения, имеет возможность оказывать адресную помощь студентам» [1, с. 9].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- (1) Интерактивный метод представляет собой новый этап в развитии вузовской педагогики, пришедший на смену методам пассивного и активного обучения. Интерактивный метод обучения представляет собой такой подход к организации учебного процесса, при котором учащийся оказывается вовлечен в процесс познания, в обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивный подход предполагает широкое взаимодействие учеников с педагогом, друг с другом и с образовательным контентом. Подход основывается на доминировании активности учащихся в процессе обучения.
- (2) Обучение будущих логистов о включает в себя целый комплекс дисциплин, охватывающих

как теоретические основы, так и практические аспекты логистической деятельности: основы логистики, управление цепями поставок, транспортные системы и технологии, управление запасами и складское хозяйство, информационные системы в логистике.

- (3) Ролевые (симуляционные) формы работы позволяют погрузиться в конкретные профессиональные ситуации, в основе которых могут лежать как чисто профессиональные проблемы, так и проблемы, встречающиеся в любой профессиональной сфере. Деловая игра – один из интерактивных методов обучения, сущность которого заключается в моделировании реальной ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью.

Литература

1. Андрюхина, Т.Н. Применение интерактивных форм обучения при подготовке специалистов автомобильного транспорта / Т.Н. Андрюхина // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Педагогическая наука. – 2014. – № 1 (21). – С. 6–10.
2. Афанасьева, Е.Д. Стажировка обучающихся образовательных организаций, как содействие трудоустройству / Е.Д. Афанасьева // Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». – 26–27 января 2023 г. – Оренбург. – С. 5227–5229.
3. Бабаян, А.В. Использование кейс-стади в процессе преподавания дисциплины «Менеджмент» студентам СПО / А.В. Бабаян // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 4. – С. 203–211.
4. Егшатын, М.И. Интерактивные методы обучения / М.И. Егшатын, Е.Р. Титова // Евразийский научный журнал. – 2022. – № 6. – С. 4–5.
5. Костров, В.Н. Концептуальный подход к формированию и развитию транспортно-экспедиционных компетенций / В.Н. Костров, Н.В. Мордовченков, А.А. Сироткин // Научные проблемы водного транспорта. – 2019. – № 61. – С. 113–120.
6. Панфилова, Е.Е. Информационные технологии в логистике / Е.Е. Панфилова, К.С. Соколов // СИЛА систем. – 2019. – № 4 (13). – С. 6–12.
7. Тиллабаева, Ф.А. Интерактивные методы обучения как разновидность активных методов / Ф.А. Тиллабаева // Экономика и социум. – 2021. – № 2–2 (81). – С. 219–222.
8. Трудоустройство по специальности // HH.ru. – 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hh.ru/article/21826>. – Дата доступа: 13.11.2023.
9. Федотова, Е. Почему так много россиян работают не по специальности / Е. Федотова // Ведомости. – 2021 [Электронный ресурс]. – Режим

доступа: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2021/09/06/885470-rabotayut-spetsialnosti>. –

Дата доступа: 13.11.2023.

10. Фозилова, М.А. Интерактивные методы обучения в вузе / М.А. Фозилова // Экономика и социум. – 2022. – № 9 (100). – С. 692–694.
11. Хусаинова, С.В. Сущность интерактивных методов и форм обучения / С.В. Хусаинова, О.Н. Устюжина // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 10 (76). – С. 181–185.

INTERACTIVE LEARNING METHODS IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE TRANSPORT AND LOGISTICS FIELDS

Kozlov A.V.

Tyumen Industrial University

The article discusses the essence of the interactive approach to learning, as well as its differences from passive (reproductive) and active methods. It is noted that there is a gap between university theory and professional practice. A definition of practice-oriented learning and a competency-based approach in didactics is presented. The specifics of professional work in the transport and logistics industries are revealed. The forms of work with students studying in relevant specialties are considered. The role of simulation methods in conducting classes is noted and examples of introducing business role-playing games into the learning process at a university are indicated.

Keywords: transport, logistics, management, university, interactive teaching method, active learning method, simulation, role play, business game, case method.

References

1. Andryukhina, T.N. Application of interactive forms of training in the training of automotive transport specialists / T.N. Andryukhi-

na // Vestn. Myself. state tech. un-ta. Ser. Psychological and pedagogical Sciences. – 2014. – No. 1 (21). – P. 6–10.

2. Afanasyeva, E.D. Internship for students of educational organizations as assistance in employment / E.D. Afanasyeva // All-Russian scientific and methodological conference “University complex as a regional center of education, science and culture.” – January 26–27, 2023 – Orenburg. – pp. 5227–5229.
3. Babayan, A.V. Using case studies in the process of teaching the discipline “Management” to students of secondary vocational education / A.V. Babayan // Crede Experto: transport, society, education, language. – 2019. – No. 4. – pp. 203–211.
4. Egshatyan, M.I. Interactive teaching methods / M.I. Egshatyan, E.R. Titova // Eurasian scientific journal. – 2022. – No. 6. – P. 4–5.
5. Kostrov, V.N. Conceptual approach to the formation and development of transport and forwarding competencies / V.N. Kostrov, N.V. Mordovchenkov, A.A. Sirotkin // Scientific problems of water transport. – 2019. – No. 61. – pp. 113–120.
6. Panfilova, E.E. Information technologies in logistics / E.E. Panfilova, K.S. Sokolov // POWER of systems. – 2019. – No. 4 (13). – P. 6–12.
7. Tillabaeva, F.A. Interactive teaching methods as a type of active methods / F.A. Tillabaeva // Economics and society. – 2021. – No. 2–2 (81). – pp. 219–222.
8. Employment by specialty // HH.ru. – 2018. [Electronic resource]. – Access mode: <https://hh.ru/article/21826>. – Access date: 11/13/2023.
9. Fedotova, E. Why do so many Russians work outside their specialty / E. Fedotova / Vedomosti. – 2021 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2021/09/06/885470-rabotayut-spetsialnosti>. – Access date: 11/13/2023.
10. Fozilova, M.A. Interactive teaching methods at university / M.A. Fozilova // Economics and society. – 2022. – No. 9 (100). – pp. 692–694.
11. Khusainova, S.V. The essence of interactive methods and forms of teaching / S.V. Khusainova, O.N. Ustyuzhina // Theory and practice of modern science. – 2021. – No. 10 (76). – pp. 181–185.

Развитие современной системы подготовки легкоатлетов. Анализ зарубежной литературы

Корнишина Светлана Николаевна,

доцент кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: kornishinas@mail.ru

Корнишин Игорь Иванович,

к.пед.н., доцент кафедры физической культуры, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева
E-mail: igorkornishin@mail.ru

Головина Вера Анатольевна,

к.пед.н., профессор кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: v-stilerxty@mail.ru

Головина Виктория Викторовна,

доцент кафедры физического воспитания, Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева
E-mail: vikagolovina86@mail.ru

Современная система тренировки сложилась благодаря творческому поиску тренеров, экспериментам самих бегунов, специальным исследованиям учёных. Происходит проникновение передовых идей в систему тренировки бегунов различных стран, проводятся фундаментальные исследования, не только объясняющие преимущества или недостатки отдельных методов тренировки, но и показывающие направление дальнейшего развития методики. Как результат этого – значительное улучшение национальных и мировых рекордов. Цель исследования состояла в том, чтобы рассмотреть различные методики тренировки ведущих спортсменов мира, выявить основную составляющую улучшения результатов, предложить лучший подход к подготовке легкоатлетов, бегунов на средние дистанции. В ходе исследования были проанализированы научные публикации отечественных и зарубежных специалистов в области лёгкой атлетики, в частности бегунов на средние дистанции. Анализ этих исследований говорит о значительном увеличении плотности достижений. Ознакомление с их тренировочной работой позволяют выделить целый ряд особенностей, характерных для современной системы подготовки бегунов. По мнению авторов переход к скоростному изменению некоторых компонентов тренировочной нагрузки, прогнозирование результатов с использованием нейронных сетей, универсализм и временной показатель подготовки спортсменов к решающим стартам являются основополагающими моментами современной подготовки бегунов на средние дистанции.

Ключевые слова: легкая атлетика, средние дистанции, методика тренировки, прогнозирование, универсализм, физическая нагрузка.

Большие тренировочные объёмы, высокая скорость бега в сочетании с большими тренировочными объёмами, правильное сочетание длительного непрерывного бега с бегом на отрезках, обоснованность применения больших объёмов бега круглый год для тренировки средневикиков и стайеров и разнообразие средств в достижении этих объёмов приобретает всё большую необходимость для достижения нужных параметров физической подготовки. Одно из важнейших направлений в подготовке в последнее время уделяется сменой места проведения тренировки, т.е. психологическое снятие напряжения, эмоциональная смена стадиона, спортивной базы повышают работоспособность, а в дальнейшем улучшение результатов.

Тренировка сегодняшнего бегуна не является секретом для широкого круга специалистов. Средства и методы, которыми пользуются лучшие бегуны мира, быстро становятся известными благодаря новым информационным технологиям:

- российские и международные научные журналы, специализированные научные базы, индексы цитирования (РИНЦ – российский индекс научного цитирования, Web of Science, Scopus) – всё это позволяет в доступном формате делиться информацией, научные исследования и обоснованность той или иной новинки быстро становятся достоянием специалистов;
- разработанные типовые программы спортивной подготовки легкоатлетов для этапов: тренировочного (спортивной специализации), совершенствования спортивного мастерства, высшего спортивного мастерства на сайте: ru-sathletics.info, всероссийской федерации лёгкой атлетики – ВФЛА, представленные для обучения и реализации легкоатлетических тренировочных планов;
- всероссийская ассоциация летних олимпийских видов спорта, входящая в состав олимпийского комитета России с предоставлением последних новейших программ, научных разработок, в том числе и в лёгкой атлетике, всероссийские форумы, круглые столы, конференции;
- появление в различных странах большого числа выдающихся спортсменов, их встречи на соревнованиях и на совместных тренировках;
- возникновение научных групп и научных центров, международных научных объединений, научно-исследовательские институты и центры подготовки спортсменов в зарубежных странах;
- международные конференции, симпозиумы, личные встречи;

- установление длительных и прочных контактов между бегуном, тренером, врачом, учёным;
- появление нового тренера, специалиста нового поколения, тренера-учёного;
- использование в тренировочном процессе технологий искусственного интеллекта, например: использование искусственных нейронных сетей для прогнозирования результатов [6];
- современные инструменты продвижения спортивных и научных достижений в социальных медиа.

Мировая практика выработала определённый весоростовой стандарт, в который укладываются почти все сильнейшие бегуны мира и возраст достижения наивысших результатов. Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что конституционные особенности и возраст не имеют решающего значения для установления мировых рекордов. Наиболее важным фактором являются показатели времени (в годах), затраченного на достижения высокого результата, и показатели времени сохранения достигнутого результата. Наиболее благоприятный возраст для высших достижений в беге – 24–30 лет. Как правило, первый период 4–6 лет, второй – 5–8 лет.

Отсюда необходимость тщательного многолетнего планирования тренировочного процесса и управления им. Немаловажно определить главную цель и задачу тренировочного процесса, включить стратегическое и оперативное планирование, применять конкретные средства и методы для выполнения тренировочных объёмов с использованием нужной интенсивности беговой нагрузки, модифицировать тренирующее воздействие в зависимости от состояния спортсмена.

Последнее возможно лишь при наличии обратной информативной связи. Это вызвало, в свою очередь, чёткое планирование мезо- и микроциклов, новые методы прогнозирования MATLAB, что привело к сглаживанию границ между периодами тренировки, к более равномерному распределению тренировочной и соревновательной нагрузок в годовом цикле. При этом наблюдается два подхода к соревнованиям: выступление бегунов как в зимних, так и летних соревнованиях и планирование основных стартов только в летний период. Какой подход лучше – практика показывает, что это зависит от множества факторов. Одним из главных факторов успешного выступления является рационально составленный макроцикл многолетней подготовки, связанной с развитием физических качеств, спортивного мастерства и совершенства.

Большое количество ответственных стартов с сильнейшими соперниками показывает, что всё многообразие тактических вариантов укладывается в две задачи: бег на выигрыш и бег на результат, на рекорд. При определённых обстоятельствах эти варианты объединяются. Поэтому в числе победителей бегуны, способные на протяжении всей дистанции поддерживать высокую скорость

и способность увеличить её на второй половине дистанции [1].

Проблема многоступенчатости крупнейших соревнований потребовали специальной подготовки, так как старты стали ежедневными. При этом в каждом последующем круге встречаются бегуны равных возможностей, а это требует выступлений на всё более высоком уровне.

В последнее время наряду со специализацией бегунов всё более наблюдается широкая универсализация. Это вызвано, с одной стороны, попыткой улучшить или проверить свои скоростные возможности или способности к длительному бегу на соревнованиях с более сильным противником, а с другой стороны, этот универсализм является следствием современной системы подготовки бегунов. Почти все сильнейшие бегуны мира пришли в спорт через большую (по километражу) беговую тренировку (исключение может составлять некоторая часть бегунов, сочетающая выступления на средних дистанциях с бегом на 400 метров и спринтеров).

В связи с этим следует отметить, что понятие оптимальные объёмы тренировочной нагрузки с каждым годом изменяются в сторону увеличения. Если раньше нагрузка, равная 160 км в неделю была максимальной, то сейчас это оптимальная величина, в зависимости от специализированной дистанции спортсмена. Поскольку практика сильнейших бегунов говорит о постоянно растущих объёмах, то возникает вопрос до какой величины они могут вырасти. Хотя сейчас уже понятно, что дальнейшее увеличение объёма нерационально и сильнейшие бегуны на фоне больших объёмов переходят к скоростному изменению некоторых компонентов. Необходима интенсификация тренировочного процесса. А это вызывает необходимость более тщательного изучения реакций организма на нагрузку и с помощью анализа поступающей информации более точной её дифференцировки.

На основе изучения последних новейших информационных данных по подготовке спортсменов легкоатлетов, бегунов на средние дистанции можно сделать выводы для реализации улучшения результатов, физических качеств и уровня спортивных достижений:

1. Решающее значение для установления мировых рекордов являются показатели времени (в годах), затраченного на достижения высокого результата, и показатели времени сохранения достигнутого результата.
2. Определение узловых пунктов, обуславливаемых основными спортивными событиями и подготовкой к ним.
3. Необходимая интенсификация тренировочного процесса. Оптимальная величина нагрузки, в зависимости от специализированной дистанции.
4. Переход к скоростному изменению некоторых компонентов тренировочного процесса, в связи

- с нерациональным увеличением объёмов тренировок.
5. Универсализм является следствием современной системы подготовки бегунов.

6. Прогнозирование индивидуальных результатов в тренировочном и соревновательном процессе с использованием искусственных нейронных сетей MATLAB на рисунке 1.

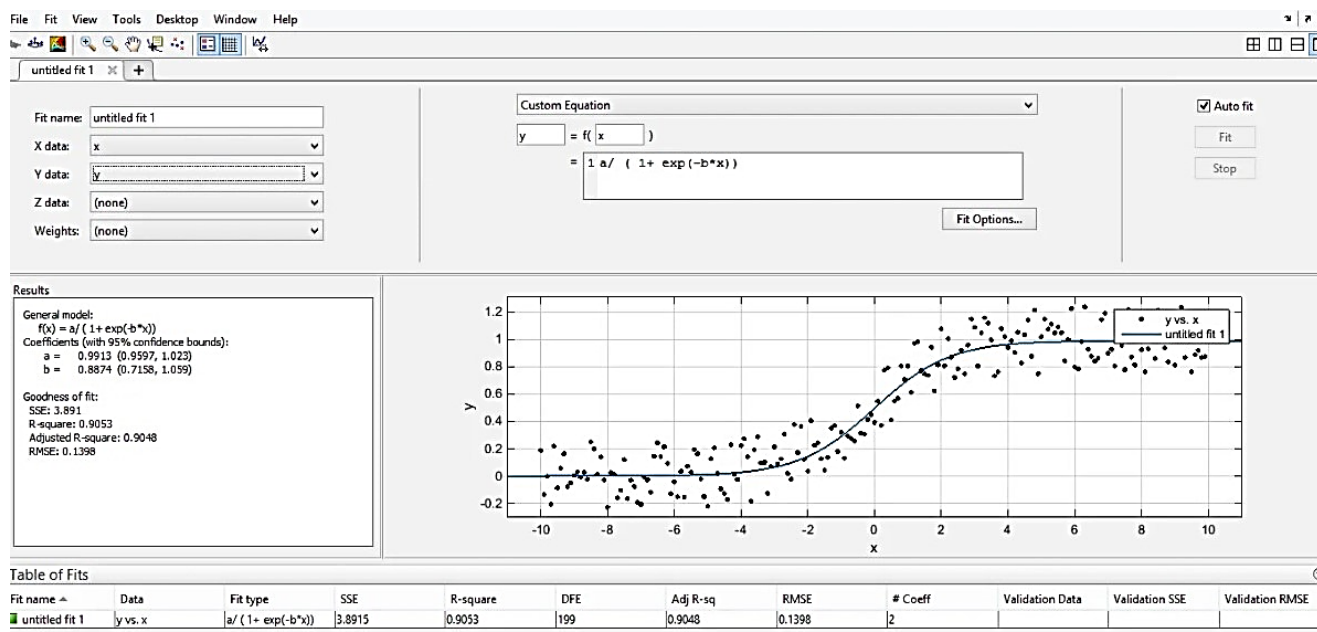


Рис. 1. График прогнозирования результатов спортсменов в зависимости от заданных параметров увеличения объёмов тренировок и тренировочных нагрузок

Используя этот метод прогнозирования, представляется возможность сформировать план подготовки спортсменов к важнейшим стартам, а также определить рост тех или иных физических качеств во временном отрезке. Погрешность расчётов возможна только от возникающих форсмажорных обстоятельств, в том числе и генетических показателей, не зависящих от формул вычисления и введённых заданных параметров.

Литература

1. Кеннелли М. Влияние периодизации и распределения интенсивности тренировок на результативность бега на средние и длинные дистанции: систематический обзор / М. Кеннелли, А. Касадо, Дж. Сантос-Консехеро // Международный журнал спортивной физиологии и производительности. – 2017. – [Онлайн]. – URL: <https://www.researchgate.net/profile/Jordan-Santos>. свободный. – (Дата обращения: 12.01.2024).
2. Троуэлл Д. Взаимосвязь между производительностью и биомеханикой у бегунов на средние дистанции / Д. Троуэлл, Э. Филлипс, П. Сондерс, Дж. Боначчи // Спортивная биомеханика. – 2019. – [Онлайн]. – URL: <https://www.researchgate.net/profile/DanielleTrowell/publication>. свободный. – (Дата обращения: 12.01.2024).
3. Хэнли Б. Чемпионы – спортсмены с нелегким трудом, а не иноходцы: анализ квалификационных характеристик бегунов на средние дистанции Олимпийских игр и чемпионатов мира IAAF / Б. Хэнли, Ф. Дж. Хеттин-га // Журнал

спортивных наук. – 2019. – 36 (22). – Стр. 2614–2620.

4. Добре А.Г. Важность технического анализа для улучшения результатов в легкой атлетике в беге на длинные дистанции / А.Г. Добре, К. Мереута, Ф.Э. Григоре // Анналы Галатского университета «Дунареа де Жос», выпуск XV. – 2019. – Том 2. – С. 14–18.
5. MATLAB. Пакет прикладных программ для решения технических вычислительных задач. – R2022b – 2022. – [Онлайн]. – URL: <https://www.mathworks.com/>. свободный. – (Дата обращения: 12.01.2024).
6. Крутиков А.К. Компьютерные технологии и технологии искусственного интеллекта как инструмент прогнозирования спортивных результатов в легкой атлетике / А.К. Крутиков, В.Д. Подковырин // Актуальные проблемы и современные тенденции развития легкой атлетике в России и в мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященная памяти профессора Г.В. Цыганова (24 мая 2019 года). – Казань: Поволжская ГАФКСИТ, 2019. С. 256–261.
7. Таблица рекордов. Мировые рекорды по бегу среди мужчин и женщин. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://beguza.ru/>. свободный. – (Дата обращения: 12.01.2024).
8. Корнишина С.Н. Оптимизация тренировочного и восстановительного процессов спортсменов-легкоатлетов в годичном цикле подготовки / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин // В сборнике: Физическая культура и спорт в высших

учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики. Материалы национальной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург. – 2021. – С. 282–285.

9. Корнишина С.Н. Специфика тренировки, противодействие утомлению и основные физиологические процессы в тренировочном цикле подготовки легкоатлетов / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин, В.А. Головина // В сборнике: вызовы современности и стратегии развития общества в условиях новой реальности. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Л.К. Гуриева, З.Ш. Бабаева [и др.]. Москва. 2022. С. 13–17.
10. Корнишина С.Н. Развитие методики мотивации волевых усилий спортсменов в соревновательном периоде: оценка воздействия на достижения в разных видах спорта / С.Н. Корнишина, И.И. Корнишин, В.А. Головина, В.В. Головина // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 133–136.

THE DEVELOPMENT OF A MODERN TRAINING SYSTEM FOR ATHLETES. ANALYSIS OF FOREIGN LITERATURE

Kornishina S.N., Kornishin I.I., Golovina V.A., Golovina V.V.

Russian University of Chemical Technology name's D.I. Mendeleev,
Russian state Agrarian University – Moscow agricultural Academy name's
K.A. Timiryazev

The modern training system has developed thanks to the creative search for trainers, experiments by the runners themselves, and special research by scientists. Advanced ideas are being introduced into the training system of runners from different countries, fundamental research is being conducted, not only explaining the advantages or disadvantages of individual training methods, but also showing the direction of further development of the technique. As a result, there is a significant improvement in national and world records. The purpose of the study was to consider various training methods of the world's leading athletes, identify the main component of improving results, and propose a better approach to training athletes and middle-distance runners. The research analyzed scientific publications of domestic and foreign experts in the field of athletics, in particular middle-distance runners. The analysis of these studies indicates a significant increase in the density of achievements. Familiarization with their training work allows us to identify a number of features characteristic of the modern system of training runners. According to the authors, the transition to a rapid change in some components of the training load, the prediction of results using neural networks, universalism and the time indicator of athletes' preparation for decisive starts are the fundamental points of modern training of middle-distance runners.

Keywords: athletics, middle distances, training methods, forecasting, universalism, physical activity.

References

1. Kenneally, M. The Effect of Periodization and Training Intensity Distribution on Middle- and Long-Distance Running Performance: A Systematic Review / M. Kenneally, A. Casado, J. Santos-Concejero // International Journal of Sports Physiology and Performance. – 2017. – [Online]. – URL: <https://www.researchgate.net/profile/Jordan-Santos>. free. – (Date of application: 12.01.2024).
2. Trowell, D. The relationship between performance and biomechanics in middle-distance runners / D. Trowell, E. Phillips, P. Saunders, J. Bonacci // Sports Biomechanics. – 2019. – [Online]. – URL: <https://www.researchgate.net/profile/DanielleTrowell/publication>. free. – (Date of application: 12.01.2024).
3. Hanley, B. Champions are racers, not pacers: An analysis of qualification patterns of Olympic and IAAF World Championship middle distance / B. Hanley, F.J. Hettin-ga // Journal of Sports Sciences. – 2019. – 36 (22). -Pp. 2614–2620.
4. Dobre, A.-G. The importance of technical analysis for improving performance in athletics in long distance running / A.-G. Dobre, C. Mereuta, F.-E. Grigore // The annals of “dunarea de jos” university of Galati fascicle XV. – 2019. -Vol. 2. – Pp. 14–18.
5. MATLAB. Package of application programs for solving technical computing problems. – R2022b – 2022. – [Online]. – URL: <https://www.mathworks.com/>. free. – (Date of application: 12.01.2024).
6. Krutikov A.K. Computer technologies and artificial intelligence technologies as a tool for predicting sports results in athletics/ A.K. Krutikov, V.D. Podkovyrin// Actual problems and current trends in the development of athletics in Russia and in the world: materials of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation dedicated to the memory of Professor G.V. Tsyganov (May 24, 2019). – Kazan: The Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, 2019. pp. 256–261.
7. Table of records. World records in running among men and women. [electronic resource]. – Access mode: <https://beguza.ru/>. free. – (Date of application: 12.01.2024).
8. Kornishina S.N. Optimization of training and recovery processes of athletes in the annual training cycle / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin // In the collection: Physical culture and sports in higher education institutions: current issues of theory and practice. Materials of the national scientific and practical conference. – St. Petersburg. – 2021. – pp. 282–285.
9. Kornishina S.N. Specifics of training, resistance to fatigue and basic physiological processes in the training cycle of athletes / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina// In the collection: challenges of modernity and strategies for the development of society in a new reality. Collection of materials of the VI International Scientific and Practical Conference. Editorial board: L.K. Gurieva, Z. Sh. Babaeva [and others]. Moscow. 2022. pp. 13–17.
10. Kornishina S.N. Development of methods of motivation of volitional efforts of athletes in the competitive period: assessment of the impact on achievements in various sports / S.N. Kornishina, I.I. Kornishin, V.A. Golovina, V.V. Golovina // Modern pedagogical education. – 2022. – No.4. – pp. 133–136.

Выявление направлений совершенствования образовательного процесса в системе высшего образования: формирование профессиональных компетенций специалистов по международному туризму

Арсений Роман Михайлович,

кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой туризма и гостиничного дела Российская международная академия туризма
E-mail: arseniy-roman@mail.ru

Туризм подвержен колебаниям, связанным с геополитической нестабильностью в мире. Экономические санкции в отношении России позволили переориентировать рынок выездного туризма на внутренний. Появилось множество направлений внутри страны: одни нарастили потоки туристов, другие сформировали их с нуля. Несмотря на то, что путешествия за границу резко ограничились, часть российских туристов по-прежнему предпочитает отдыхать за границей. Туроператоры хоть и переориентировались на формирование внутреннего туристского продукта, все же предлагают и международные программы, находят новые рынки и направления. Для этого в условиях геополитической нестабильности специалисту в сфере международного туризма важно быть гибким и оперативно реагировать на быстро изменяющиеся условия. В статье приводится ранжирование компетенций в подготовке будущих специалистов и подходы к их формированию.

Ключевые слова: международный туризм, геополитическая нестабильность, профессиональная деятельность, специалист международного туризма, профессиональное туристское образование, компетенция, ранжирование.

Последние годы туризм стремительно меняется под воздействием мировых событий. Существенное влияние оказала пандемия новой коронавирусной инфекции Covid-19 и ее последствия. Возникающие в различных уголках мира военные и политические события также накладывают отпечаток на организацию туристских потоков. И если в этих условиях в России стремительно стал развиваться внутренний туризм, то международный – испытывает затруднения. Согласно действующему законодательству, международный туризм представляет собой въездной или выездной туризм [12 1]. Несмотря на ограничения интерес российского потребителя туристских услуг к выездным направлениям сохраняется. Как отмечает в своей работе Кабанова Е.Е., организация отдыха за рубежом – еще пока системообразующее направление в отечественном туристском бизнесе. Тем не менее, ряд таких факторов, как высокие цены, экономические санкции, нестабильная геополитическая обстановка ограничивают туристские потоки или вовсе их останавливают [5 2].

После пандемии отдых российских туристов за границей значительно снизился. В 2022 году за рубеж выехало 22,5 млн россиян. Отметим, что до пандемии, в 2019 году этот показатель составлял 45,3 млн. За 9 месяцев 2023 года зарубежный отдых предпочли 19,7 млн туристов. Среди популярных направлений остаются Турция, Абхазия, Египет, ОАЭ, Таиланд [11 3]. К этому списку добавились новые направления – Венесуэла, Маврикий, Хайнань (КНР). Согласно результатам опроса, проведенного Фондом общественного мнения, в нынешних условиях лишь 29% респондентов поехали бы в отпуск за рубеж. Среди направлений, отмеченных участниками опроса, лидируют Турция, Мальдивы и ОАЭ. При этом геополитическая нестабильность повлияла на планы 15% опрошенных россиян: 5% из них отметили, что выросли цены, 3% отменили поездку, еще 3% потеряли работу и не планируют отдых. 2% респондентов считают, что в сложившихся условиях путешествия за рубеж небезопасны, 1% опрошенных заявили, что не смогли поехать отдыхать из-за закрытых аэропортов на южном направлении. При этом 43% участников опроса отметили, что ситуация, в целом, не повлияла на их планы [2 4].

Испытывая то одни, то другие ограничения, туроператоры вынуждены оперативно перестраивать свою работу, отказываться от прежних направлений, открывать новые. Так, в декабре 2023 года туроператор «Tez tour» в условиях ослабления российской валюты и обострения ближневосточного конфликта вынужден был отказаться от блоков мест на авиарейсах в Египет, туроператор «Anex tour» ограничил полетную программу в эту страну из ряда городов [10 5]. Некоторые туристы отказываются в сложившихся условиях проводить отпуск в Египте и перебронируют свой отдых на другие направления. При этом растет количество предложений на остров Хайнань, на Кубу, в Таиланд. Благодаря усилиям властей Шри-Ланки по стимулированию въездных потоков, увеличивается количество рейсов в эту страну из 7 государств, включая Россию.

Специалисты, работающие в сфере международного туризма, при формировании, продвижении и реализации туристского продукта должны обладать целым спектром компетенций, которые предусмотрены в ходе подготовки таких специалистов в учебных заведениях. Перечисленные ранее проблемы оказывают влияние на специалистов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в сфере международного туризма. Ситуация на международном рынке требует от них особой гибкости в формировании туристского продукта, организации обслуживания и продажах.

Современные студенты, обладая телекоммуникационными устройствами и постоянным доступом в глобальную сеть Интернет, легко находят информацию, а в ходе взаимодействия с увлеченным преподавателем обращают внимание на те особенности и тенденции развития туристской индустрии, которые являются ключевыми в условиях геополитической нестабильности. Чтобы выяснить, какие компетенции для самих обучающихся наиболее приоритетны, в декабре 2023 года было проведено исследование, в котором приняли участие 118 студентов Российской международной академии туризма, обучающихся на разных формах по направлению подготовки «Туризм».

Представим универсальные и общепрофессиональные компетенции для подготовки бакалавров направления «Туризм», определенные Приказом Министерства образования и науки РФ от 08.06.2017 № 516 [9 6].

Универсальные компетенции:

- УК-1 Способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.
- УК-2 Способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.
- УК-3 Способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.

- УК-4 Способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).
- УК-5 Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.
- УК-6 Способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.
- УК-7 Способность поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.
- УК-8 Способность создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов.
- УК-9. Способность принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности.
- УК-10. Способность формировать нетерпимое отношение к проявлениям экстремизма, терроризма, коррупционному поведению и противодействовать им в профессиональной деятельности.

Общепрофессиональные компетенции [9 6]:

- ОПК-1. Способность применять технологические новации и современное программное обеспечение в туристской сфере.
- ОПК-2. Способность осуществлять основные функции управления туристской деятельностью.
- ОПК-3. Способность обеспечивать требуемое качество процессов оказания услуг в избранной сфере профессиональной деятельности.
- ОПК-4. Способность осуществлять исследование туристского рынка, организовывать продажи и продвижение туристского продукта.
- ОПК-5. Способность принимать экономически обоснованные решения, обеспечивать экономическую эффективность деятельности организаций избранной сферы профессиональной деятельности.
- ОПК-6. Способность применять нормативно-правовую базу в соответствии с Законодательством РФ и международного права при осуществлении профессиональной деятельности.
- ОПК-7. Способность обеспечивать безопасность обслуживания потребителей и соблюдение требований заинтересованных сторон на основании выполнения норм и правил охраны труда и техники безопасности.
- ОПК-8. Способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности.

В качестве *профессиональных компетенций* представим установленные программой бакалавриата в Российской международной академии туризма, сформированные на основе профессионального стандарта 04.005 Экскурсовод (гид), а также на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников.

- ПК-1 Способность организовать работу исполнителей, принимать решения об организации туристской деятельности.
- ПК-2 Способность проектировать объекты туристской деятельности.
- ПК-3 Способность разрабатывать экскурсионные программы для экскурсионных групп и индивидуальных туристов.
- ПК-4 Способность разрабатывать бизнес-планы создания и развития существующих и новых предприятий (направлений деятельности, продуктов) и оценивать их эффективность.
- ПК-5 Способность разрабатывать и применять технологии обслуживания туристов с использованием технологических и информационно-коммуникативных технологий.
- ПК-6 Способность к продвижению туристского продукта с использованием современных технологий.
- ПК-7 Способность организовать процесс обслуживания потребителей на основе нормативно-правовых актов, с учетом запросов потребителей и применением клиентоориентированных технологий.
- ПК-8 Способность к проведению экскурсий с использованием приемов информационно-экскурсионной работы.
- ПК-9 Способность осуществлять внутренние и внешние профессиональные коммуникации.
- ПК-10 Способность находить, анализировать и обрабатывать научную информацию в сфере туризма.

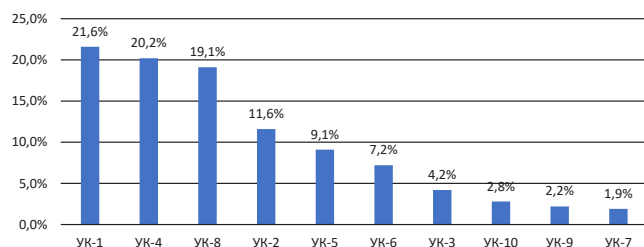


Рис. 1. Ранжирование универсальных компетенций

По результатам ранжирования (рис. 1) большинство обучающихся на первые позиции среди универсальных компетенций определили УК-1 (21,6%), УК-4 (20,2%) и УК-8 (19,1%). В сложившихся условиях, по мнению, опрошенных, важно уметь искать достоверную информацию, в том числе визуальную [1 7], осуществлять ее критический анализ и использовать ее в принятии управ-

ленческих решений для достижения поставленных профессиональных задач. В учебном плане для формирования этой компетенции могут быть представлены такие дисциплины, как «Философия», «Информатика», «Информационные технологии в туристской индустрии», «Методы исследовательской деятельности», «Инновации в туризме и гостеприимстве». При этом важно учитывать окружающие условия, оценивать уровень безопасности и предпринимать все меры для обеспечения необходимых условий для сохранения жизни и здоровья туристов и экскурсантов, их имущества. Важно в современных условиях рационально использовать ресурсы окружающей природной среды и организации в целях обеспечения устойчивости. В учебном плане данную компетенцию могут формировать дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» или «Обеспечение безопасности туризма», позволяющие создать у выпускника понимание целостной системы безопасности туризма, актуальной в современных условиях [3 8]. Немаловажной компетенцией для специалиста в международном туризме является осуществление деловой коммуникации как на русском, так и иностранных языках. О формировании компетенций в области межкультурной коммуникации у будущих специалистов международного туризма в своих трудах пишут Мошняга Е.В. [7 9], Джененко О.В. [4 10], Пирогова О.В. [8 11] и др. По результатам дополнительного опроса студенты выделили наиболее актуальные, по их мнению, в современных условиях языки. Среди них оказались английский, испанский и китайский языки. В учебном плане Российской международной академии туризма вкупе с практико-ориентированным подходом в обучении студентов предусмотрено изучение не только дисциплины «Русский язык и культура речи», но и дисциплин «Иностранный язык», «Профессиональный иностранный язык», «Второй иностранный язык», Третий иностранный язык». Кроме того, в формировании данной компетенции участвуют дисциплины «Технологии и организация деловых мероприятий (MICE)», «Дипломатический протокол и этика деловых отношений».

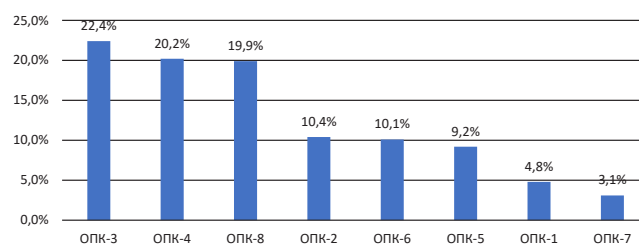


Рис. 2. Ранжирование общепрофессиональных компетенций

Приоритетными для специалиста по международному туризму из числа общепрофессиональных компетенций студенты отметили ОПК-3 (22,4%), ОПК-4 (20,2%) и ОПК-8 (19,9%). Результаты ранжирования представлены на рисунке 2. Прежде всего, продукт международного туроператора должен быть качественным. Он должен со-

ответствовать международным стандартам, быть тщательно продуманным, комфортным и безопасным для потребителя. Именно такую компетенцию опрошенные студенты определили на первое место. Для формирования этой компетенции в учебном плане могут быть предусмотрены дисциплины «Проектирование траектории профессионального развития», «Культура сервиса в туризме и гостеприимстве», «Стандартизация и сертификация в туристской индустрии» и др.

Чтобы продукт соответствовал современным условиям и запросам потребителей, важно досконально изучить рынок, оценить конкурентов и ассортимент уже предлагаемых на рынке продуктов. А для стимулирования продаж важно организовать грамотное продвижение новых предложений, включая технологии digital-продвижения [6 12]. Об этом вторая компетенция в рейтинге. Формирование этой компетенции обеспечивают дисциплины «Основы туризма», «Маркетинговые исследования в туризме и гостеприимстве», «Технологии турагентской деятельности» и др.

На третью позицию среди приоритетных компетенций студенты определили применение современных информационных технологий и инноваций, позволяющих оптимизировать операционную деятельность туристского предприятия. В учебном плане формирование компетенции может быть представлено дисциплиной «Информационные технологии в туристской индустрии» или аналогичными дисциплинами.

Среди профессиональных компетенций (рис. 3) наиболее приоритетными студенты определили ПК-1 (20,3%), ПК-4 (20,8%), ПК-9 (19,2%). В условиях экономической и политической нестабильности главное – гибкость.

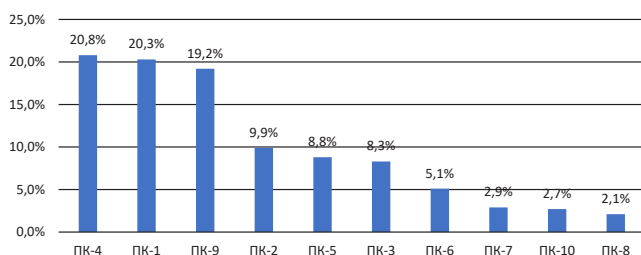


Рис. 3. Ранжирование профессиональных компетенций

Специалист по международному туризму должен уметь учитывать ситуацию, организовывать работу исполнителей, оперативно принимать решения по преобразованию бизнеса, выходу на новые рынки, смене контрагентов, туристских направлений и потоков. При этом снова важную роль играют профессиональные коммуникации как внутренние, так и внешние. Опрошенные тесно связали между собой эти три компетенции в обозначенных условиях. Формированию таких компетенций помимо изучения иностранных языков будут способствовать дисциплины «Бизнес-планирование в туризме и гостеприимстве», «Технологии туроператорской деятельности», «Презентация турпродукта (на английском языке)» и др.

Таким образом, в условиях геополитической нестабильности для достижения эффективных экономических показателей деятельности туристского предприятия специалисту в области международного туризма важны компетенции, связанные со способностью подстраиваться под стремительно меняющиеся условия, умение вести эффективную коммуникацию и оперативно принимать бизнес-решения, чтобы предложить рынку востребованный в сложившихся условиях продукт и качественно организованный отдых.

Литература

1. Федеральный закон от 24 ноября 1996 г. N132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/136248/paragraph/234:0>.
2. Кабанова Е.Е. Влияние экономических санкций на развитие российского туризма // Экономическое развитие России. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekonomicheskikh-sanktsiy-na-razvitie-rossijskogo-turizma-1>;
3. Федеральная служба государственной статистики. Туризм. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/turizm>;
4. В России 43% опрошенных туристов заявили, что СВО не повлияла на их отдых во время отпуска. URL: <https://argumenti.ru/tourism/2022/07/781404>;
5. Тез тур прекращает чартеры в Египет из-за ситуации на Ближнем Востоке. URL: https://aif.ru/travel/tez_tour_prekrashchaet_chartery_v_egipt_iz-za_situacii_na_blizhnem_vostoke;
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 г. N516 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм»;
7. Афанасьев О.Е. Использование технологий туристской инфографики в образовательном процессе / О.Е. Афанасьев // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса, 2015. Т. 9, № 4. С. 55–63;
8. Вобликов В.М. Функционально-компетентностная модель содержания обучения в области безопасности туризма в вузе /В.М. Вобликов // Вестник РМАТ, 2021. № 4. С. 77–85;
9. Мошняга Е.В. Концептное пространство межкультурной коммуникации в системе международного туризма: Диссертация доктора философских наук. М., 2011, 525с.;
10. Джененко О.В. Лингводидактический потенциал аутентичных видеоресурсов в формировании профессиональной иноязычной аудитивной компетенции в области международного туризма /О.В. Джененко// Педагогика. Вопросы теории и практики. М.: Издательство «Грамота», 2020, Т. 5, № 2, С. 170–175;

11. Пирогова О.В. Формирование профессиональных компетенций специалистов сферы туризма в соответствии с международными и российскими стандартами / О.В. Пирогова // Вестник Национальной академии туризма, 2020. № 2 (54), С. 38–40;
12. Клейман А.А., Бабанчикова О.А. Стратегия управления адаптацией продвижения турпродукта к новым трендам туристского рынка / А.А. Клейман, О.А. Бабанчикова // Пятый международный экономический симпозиум. Материалы международных научных конференций. СПб: Скифия-принт, 2021. С. 912–918.

IDENTIFICATION OF DIRECTIONS FOR IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL TOURISM

Arseniy R.M.

Russian International Academy for tourism

Tourism is subject to fluctuations due to geopolitical instability in the world. Economic sanctions against Russia have made it possible to reorient the outbound tourism market to the domestic one. Many destinations have emerged within the country: some have increased the flow of tourists, others have created them from scratch. Despite the fact that travel abroad has been sharply limited, some Russian tourists still prefer to vacation abroad. Although tour operators have refocused on creating a domestic tourism product, they still offer international programs and find new markets and destinations. To do this, in conditions of geopolitical instability, it is important for a specialist in the field of international tourism to be flexible and quickly respond to rapidly changing conditions. The article provides a ranking of competencies in the training of future specialists and approaches to their formation.

Keywords: international tourism, geopolitical instability, professional activity, international tourism specialist, professional tourism education, competence, ranking

References

1. Federal Law of November 24, 1996 N132-FZ “On the fundamentals of tourism activities in the Russian Federation.” URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/136248/paragraph/234:0>.
2. Kabanova E.E. The influence of economic sanctions on the development of Russian tourism // Economic development of Russia. 2023. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekonomicheskikh-sanktsiy-na-razvitie-rossiyskogo-turizma-1>;
3. Federal State Statistics Service. Tourism. URL: <https://rosstat.gov.ru/statistics/turizm>;
4. In Russia, 43% of tourists surveyed said that SVO did not affect their vacation during their vacation. URL: <https://argumenti.ru/tourism/2022/07/781404>;
5. Tez Tour ceases charters to Egypt due to the situation in the Middle East. URL: https://aif.ru/travel/tez_tour_prekrashchaet-chartery_v_egipet_iz-za_situacii_na_blizhnem_vostoke;
6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 8, 2017 N516 “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of study 43.03.02 Tourism”;
7. Afanasyev O.E. The use of tourism infographic technologies in the educational process / O.E. Afanasyev // Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service, 2015. Vol. 9, No. 4. pp. 55–63;
8. Voblikov V.M. Functional-competence model of training content in the field of tourism safety at a university / V.M. Voblikov // RMAT Bulletin, 2021. No. 4. pp. 77–85;
9. Moshnyaga E.V. Conceptual space of intercultural communication in the system of international tourism: Dissertation of the Doctor of Philosophy. M., 2011, 525 pp.;
10. Dzhenenko O.V. Lingvodidactic potential of authentic video resources in the formation of professional foreign language auditory competence in the field of international tourism / O.V. Jenenko // Pedagogy. Questions of theory and practice. M.: Publishing house “Gramota”, 2020, T.5, No. 2, pp. 170–175;
11. Pirogova O.V. Formation of professional competencies of tourism specialists in accordance with international and Russian standards / O.V. Pirogova // Bulletin of the National Academy of Tourism, 2020. No. 2 (54), pp. 38–40;
12. Kleiman A.A., Babanчикова O.A. Management strategy for adapting the promotion of tourism products to new trends in the tourism market / A.A. Kleiman, O.A. Kabanчикова // Fifth International Economic Symposium. Materials of international scientific conferences. St. Petersburg: Skifia-print, 2021. pp. 912–918.

Образовательное пространство вуза как фактор трансформации экосистемы цифрового общества

Гладилина Ирина Петровна,

доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: gladilinaip@edu.mos

Климкович Евгения Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: klimkovich.ev@mail.ru

Бондаренко Анна Сергеевна,

аспирант, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: ugmzmag@yandex.ru

Образование – один из ключевых факторов трансформации экосистемы цифрового общества. Данный феномен требует глубокого изучения. При этом, изучать необходимо не только происходящие изменения, но и их результаты в ближней и дальней перспективе. Экспоненциальное развитие технологий искусственного интеллекта в сочетании с процессами их конвергенции ведет к переосмыслению самой сущности социально – экономического уклада нашего общества, что способствует развитию не только имеющихся сфер деятельности, но и создает множество новых возможностей и направлений. Для реализации новых целей требуются абсолютно другие подходы к решению вопросов кадрового обеспечения, в том числе и подготовки педагогов высшей школы. Задача первичного обучения, повышения квалификации специалистов всех направлений осложняется тем фактом, что необходимо не только обучить новые кадры, но еще и переучить имеющихся специалистов, а это совсем другие и подходы, и инструменты. Технологии искусственного интеллекта могут стать огромным подспорьем преподавателю и при обучении теоретической части учебной дисциплины, и при проведении практических занятий, и при организации исследовательской деятельности.

Ключевые слова: образование; цифровая трансформация; цифровое общество; экосистема; подготовка кадров.

Образование – один из ключевых факторов трансформации экосистемы цифрового общества. Данный феномен требует глубокого изучения. При этом, изучать необходимо не только происходящие изменения, но и их результаты в ближней и дальней перспективе. Экспоненциальное развитие технологий искусственного интеллекта в сочетании с процессами их конвергенции ведет к переосмыслению самой сущности социально – экономического уклада нашего общества, что способствует развитию не только имеющихся сфер деятельности, но и создает множество новых возможностей и направлений[1]. Для реализации новых целей требуются абсолютно другие подходы к решению вопросов кадрового обеспечения, в том числе и педагогов высшей школы. Педагоги должны очень быстро и очень качественно привычному и отработанному содержанию не только дать новую «упаковку», но и наполнить новым смыслом. Задача подготовки кадров всех направлений осложняется тем фактом, что необходимо не только обучить новые кадры, но еще и переучить имеющихся специалистов, а это совсем другие и подходы, и инструменты.

Анализ педагогических новаций показывает, что одним из сегодняшних трендов в работе университетов стали метавселенные. При этом ряд источников использование метавселенных провозгласил как ключевое направление развития [2;8;9]. Целые подразделения и факультеты «переезжают» из очного формата в виртуальный или сразу открываются в метавселенной. К примеру, Токийский университет (Todai) запустил Metaverse School of Engineering. Проект реализует программы, в которых обучение происходит в виртуальном кампусе. Слушатели и преподаватели присутствуют на занятиях в виде аватаров независимо от географического положения. Цель проекта – предоставить современную образовательную среду, рассчитанную на людей любого возраста, места жительства. По прогнозам проект привлечет дополнительный интерес к инженерной сфере и ускорит развитие кадров в этой области. Отечественный потенциал образовательных проектов, связанных с метавселенными, можно рассмотреть на примере НЕЙМАРК.MetaVerse. Это виртуальный образовательный центр, где слушатели из разных точек страны посещают лекции, проводят лабораторные работы и осуществляют цифровые проекты. Метаространство позволило запустить работу центра в виртуальном мире раньше окончания строительства физического кампуса и уже привлекает абитуриентов. В НЕЙМАРК мож-

но проходить обучение на сложном оборудовании, тренировать навыки публичных выступлений, проводить совещания и защищать проекты.

Образовательное цифровое пространство достаточно быстро развивается. Успеваем ли мы – преподаватели вузов – за темпами развития? А ведь мы должны работать на опережение, а не догонять. Тренды и тенденции научно-технологического развития, политика технологического прорыва страны по достижению технологического и экономического суверенитетов, обеспечения ее импортнезависимости и др. основаны не только на тех специалистах, которые решают эти задачи «здесь и сейчас», но и на будущих поколениях специалистов цифровой эпохи, а именно их мы сегодня обучаем; и не обращать внимания на стремительный рост популярности обучения цифровым профессиональным навыкам не представляется возможным.

Таким образом, в эпоху цифровизации важным компонентом образовательного процесса ВУЗа становится работа студента и преподавателя с информационными ресурсами и инновационными технологиями, причем как в рамках образовательных программ, так и за их пределами [4;5]. Речь идет не просто о деятельности по формированию компетенций, расширению пула знаний и навыков, а и об интеграции этих знаний и навыков в текущем моменте в образовательную среду ВУЗа, что может значительно обогатить как непосредственно образовательный процесс, сделать его более интересным и современным, соответствующим современным требованиям системы образования, так и сформировать или значительно модернизировать образовательное пространство университетов.

Отметим, что отправной точкой такой деятельности может стать не только работа в рамках образовательных дисциплин. Напротив, на наш взгляд развитие деятельности по овладению мастерством использования цифровых технологий и искусственного интеллекта на современном этапе возможна больше как экспериментальная и не должна интегрироваться в непосредственно в образовательный процесс без необходимой апробации и получения положительных результатов использования технологий. То, что те или иные технологии существуют и успешно применяются в различных сферах, еще не являются достаточным основанием для внедрения их в образовательный процесс.

Вместе с тем, необходимо отметить, что игнорирование использования инноваций может негативно отражаться на образовательной среде университета, что еще раз подтверждает тезис о том, что освоение и внедрение технологий, в том числе, искусственного интеллекта необходимо, но при должной апробации и в соответствии с целями и задачами, прогнозируемыми результатами образовательного процесса.

Апробация и обоснование необходимости использования инновационных технологий может

проходить в процессе воспитательной или проектной работы со студентами. Так, например, с 2020 года в Университете Правительства Москвы на кафедре социально-гуманитарных дисциплин и истории права создана экспериментальная площадка, одним из направлений деятельности которой является работа с цифровыми ресурсами и интеграция их в образовательные процессы – Центр социально-культурного проектирования. Основная миссия центра – поиск, развитие, поддержка, ресурсное обеспечение, внедрение инициированных студенческим сообществом идей и инициатив. Одной из первых успешно реализованных центром практик стала апробация и внедрение ряда игровых онлайн проектов (онлайн-квизов) в период пандемии на цифровых ресурсах университета. Сегодня это уже одно из основных направлений деятельности центра. Кроме того, в контентную часть онлайн-игр успешно интегрированы практики «взаимодействия» с искусственным интеллектом. Еще одной интересной практикой работы с цифровыми технологиями является проект «Культурный променад», реализуемый при поддержке Департамента культурного наследия города Москвы. Студентами создается контент в формате влога о культурном наследии столицы, который размещается на информационных ресурсах и социальных сетях департамента.

Интересным фактом является то, что до начала старта проектов каждый из участников (преподаватели, студенты) не обладал достаточным уровнем компетентности в области использования цифровых технологий. Однако в ходе совместной групповой работы каждый смог овладеть ими или повысить их уровень. Сегодня успешные практики, разработанные в ходе совместной проектной деятельности, апробированные технологии, показавшие положительные результаты (интерес и вовлеченность студента, повышение качества работы, более эффективное распределение деятельности во времени) внедрены и непосредственно в образовательные процессы, например, используются в ряде преподаваемых дисциплин (куар-коды, быстрые электронные опросы, «взаимодействие» с нейросетями и GPT- чат боты и другие).

К, сожалению, понимание того, что цифровые ресурсы, такие как GPT нейротехнологии могут приносить эффективные способы решения многих проблем образовательного процесса не всегда обоснованно. Больше появляется информации о вреде, который выражается в создании сгенерированных текстов. Сгенерированные тексты – это действительно очень важная проблема, и мы работаем со студентами, объясняя как правильно использовать нейросети. Не все преподаватели готовы признать факт возможности получения недостающих знаний и навыков от студента, но это тема отдельного разговора. Отметим лишь кратко, что в классической концепции опыт в традиционном понимании передается от старшего более опытного поколения к младшему. Однако, еще в середине 20 века исследовательницей Маргарет

Мид были выявлены префигуративные культуры, возникшие в результате развития электронной коммуникативной сети, внутри которых опыт способен передаваться не только от более старших к более младшим, но и от младших к старшим. Культура современных обществ по своей сути префигуративна, а, следовательно, совместное обучение преподавателя и студента в рамках образовательного процесса само по себе уже является нормой. И отвергать этот факт сегодня – значит наносить ущерб эффективности образовательного процесса и системе образования в целом.

Соединение навыков работы молодежи с цифровыми ресурсами с профессионализмом и социальным опытом преподавателя даст гораздо больший (синергетический) эффект освоения образовательных программ, позволит преподавателям ВУЗов расширить спектр знаний и навыков, сформировать компетенции как у студентов, так и у преподавателей в сфере работы с различными информационными ресурсами и инновационными цифровыми технологиями. Что позволит создавать единое образовательное пространство, отвечающее потребностям современного этапа развития системы высшего образования и образовательной среды в целом.

При проведении со студентами внеучебной работы необходимо использовать такие приемы, формы, методы и технологии, которые позволили бы сделать этот процесс максимально эффективным и полезным. В нашей практике такими элементами служат инструменты геймификации.

Анализ собственного педагогического опыта авторов, опыта коллег позволяет применение цифровых технологий в образовании условно разделить на несколько направлений:

- развитие творческих способностей студентов;
- повышение уровня мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс;

Например, при помощи программы для написания сценариев, управляемой искусственным интеллектом, студенты черпают новые креативные идеи и смотрят на привычные им вещи под другим углом. И это позволяет им постоянно изменять и улучшать свои проекты, поскольку искусственный интеллект в данном случае выходит за рамки привычной работы студентов. По такому же принципу студенты используют и программы, в которых искусственный интеллект позволяет генерировать картинки, что позволяет студентам создавать анимированные диаграммы и схемы для своих презентаций, а также создавать новый и разнообразный контент для социальных сетей.

При помощи программ, основанных на начальном уровне программирования, студенты создают собственные анимированные и интерактивные игры, презентации и проекты. Такие программы служат механизмом не только для креативной работы студентов, но и позволяют им идти в ногу со временем. Теперь презентация и защита разработанных студентами проектов – это не только конкурс, но и своего рода конференция, на кото-

рой студенты демонстрируют новые способы использования искусственного интеллекта в проектировании. Задача таких конкурсов – это поиск, развитие и поддержка талантливых студентов по созданию проектов с использованием технологий искусственного интеллекта.

Стоит отметить, что применение искусственного интеллекта в высшей школе поддерживается и со стороны государства. Так, например, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации запустило конкурс «НейроСтудент», в котором студенты при помощи искусственного интеллекта представляли собирательный образ своего университета.

Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь) запустило платформу ФГАИС «Молодежь России», позволяющую регистрироваться молодежи на региональные, окружные и федеральные мероприятия и форумы, подавать заявки на грантовые конкурсы, что способствует вовлечению молодежи в реализацию государственной молодежной политики. Данная платформа позволяет вести учет молодежной активности студентов в цифровом формате без помощи или участия человека. Рейтинг участия студента в социально-культурных мероприятиях формируется автоматически.

Программы на основе искусственного интеллекта позволяют создавать: игрофицированные задания (викторины, квизы и другие популярные форматы игр для получения и оценки знаний студентов); игровые симуляции (упрощенные модели реальных ситуаций или процессов); деловые игры (создание игр с полноценным игровым циклом, например, разработка образовательной игры с сюжетной линией и задачами).

Как показывает опыт, технологии искусственного интеллекта могут стать огромным подспорьем преподавателю и при обучении теоретической части учебной дисциплины, и при проведении практических занятий, и при организации исследовательской деятельности. Беседы со студентами магистерских программ и ведущими обучением преподавателями вуза – представителями классического профессорско – преподавательского состава, а также привлеченными преподавателями – представителями работодателя, позволили выявить такие парадигмальные противоречия:

- Во время обучения все магистранты активно отрабатывают практику, но за периметром обучения постоянно забывают о ней и возвращаются к старым шаблонам поведения. И эта задача сегодня приобрела особую остроту: как доведенный до автоматизма навык изменить либо абсолютно по – другому переформировать.
- Магистранты учатся использовать технологии искусственного интеллекта в специально созданной для них образовательной среде, а на рабочем месте сталкиваются с незнакомыми проблемами. Для решения этой задачи мы особый акцент делаем на содержании практи-

ко – ориентированной части каждой учебной дисциплины образовательной программы.

Разработать практико-ориентированную часть учебных дисциплин образовательной программы сегодня непросто:

- необходим грамотный анализ запроса работодателей;
- нужно понимать, в какой момент подкреплять теорию действием, сколько практики должно быть в обучении; как подобрать задания, интересные всем студентам конкретной учебной группы;
- так как результативность обучения – процесс пролонгированный, то очень важно понимать, когда и с какой целью приходиться к обучающимся с обратной связью.

Необходимая часть практико – ориентированного обучения – это работа с личным профессиональным опытом магистрантов, анализ положительного опыта специалистов отрасли. И технологии искусственного интеллекта позволяют внести новые аспекты в эту работу [5].

Основные задачи обсуждения профессионального опыта:

- критически проанализировать свой опыт, опыт коллег;
- определить основные проблемные зоны профессиональной деятельности, которые требуют развития;
- научиться «слышать» различные мнения и точки зрения и давать им объективную характеристику.

Согласно модели теории обучения через опыт (Experiential Learning Theory, ELT) Дэвида Колба[7], процесс обучения состоит из четырех стадий и может начинаться с любой из них, но чаще всего с немедленного или конкретного опыта, который и станет основой для наблюдений и осмысления.

Осмысление усваивается и превращается в абстрактные концепции, из которых делают выводы для дальнейших действий. Полученные знания используются в качестве руководства при создании нового опыта (табл. 1).

Таблица 1

Стадии обучения на базе получения опыта	
Рефлексивной наблюдение	Планирование следующих шагов, проверка знаний и навыков, полученных из опыта
Активное экспериментирование	Оценка того, что происходит, мысли или разговор об опыте
Фактический опыт	Новое действие, получение нового опыта
Абстрактная концептуализация	Прохождение к выводам, научение из опыта

И как свидетельствуют данные опроса магистрантов и преподавателей именно инструменты искусственного интеллекта позволяют быстро решать вопросы поиска и анализа большого объема информации. Искусственный интеллект по мнению Ст. Даггэна (2020) «сыграет ключевую роль в реализации идеи персонализированного обуче-

ния – адаптации обучения, его содержания и темпа к конкретным потребностям каждого учащегося» [3].

Литература

1. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года»). – [Электронный ресурс]. – <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-490-10102019/> (дата обращения: 15.01.2024).
2. Измайлова А.А. Метавселенная как новая экономическая система // *Modern Economy Success*. – 2021. – № 6. С. 175–179.
3. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – С. 45.
4. Катханова Ю.Ф., Юй Си, Корягин А.И. Искусственный интеллект в образовательном пространстве // Константинова Л.В., Ворожихин В.В., Петров А.М., Титова Е.С., Штырно Д.А. Генеративный искусственный интеллект в образовании: дискуссии и прогнозы. Открытое образование. 2023;27(2):36–48
5. Уколов В.Ф., Трофименко О.В. Управление искусственным интеллектом в сфере высшего образования в целях повышения качества знаний и снижения рисков обучения // *Вестник университета*. 2023. № 5. С. 21–26.
6. Обучение через опыт. – [Электронный ресурс]. – <https://sberuniversity.ru/edutech-club/lab/glossary/913/> (Дата обращения 12.01.2024).
7. Стили обучения и познания (Д. Колб). – [Электронный ресурс]. – <https://brainmod.ru/manual/career-guidance/kolb-learning-style/> (Дата обращения 12.01.2024).
8. Metaverse – образование будущего, которое уже наступило. – [Электронный ресурс]. – <https://vc.ru/future/695711-metaverse-obrazovanie-budushchego-kotoroe-uzhe-nastupilo> (Дата обращения 12.01.2024).
9. Кто и как встраивает метавселенные в обучение сегодня: актуальный опыт и рабочие кейсы. – [Электронный ресурс]. – <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/metavselennaya-modnoe-slovo-ili-obrazovatel'naya-tekhnologiya-budushchego/kto-i-kak-vstraivaet-metavselennyye-v-obuchenie-segodnya-aktualnyy-opyt-i-rabochie-keysy/> (Дата обращения 12.01.2024).

THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY AS A FACTOR IN THE TRANSFORMATION OF THE DIGITAL SOCIETY ECOSYSTEM

Gladilina I.P., Klimkovich E.V., Bondarenko A.S.

Moscow City University of Management of the Moscow Government named after Yu.M. Luzhkov

Education is one of the key factors in the transformation of the digital society ecosystem. This phenomenon requires in-depth study. At the same time, it is necessary to study not only the changes taking place, but also their results in the near and long term. The exponential development of artificial intelligence technologies, combined with the processes of their convergence, leads to a rethinking of the very essence of the socio-economic structure of our society, which contributes to the development of not only existing areas of activity, but also creates many new opportunities and directions. To achieve new goals, completely different approaches to solving staffing issues are required, including the training of higher education teachers. The task of primary training and advanced training of specialists in all areas is complicated by the fact that it is necessary not only to train new personnel, but also to retrain existing specialists, and these are completely different approaches and tools. Artificial intelligence technologies can be of great help to the teacher both when teaching the theoretical part of the academic discipline, and when conducting practical classes, and when organizing research activities.

Keywords: education; digital transformation; digital society; ecosystem; personnel training.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation dated October 10, 2019 N490 "On the development of artificial intelligence in the Russian Federation" (together with the "National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the period until 2030"). – [Electronic resource]. – <https://www.zakonrf.info/ukaz-prezident-rf-490-10102019/> (date of access: 01/15/2024).
2. Izmailova A.A. Metaverse as a new economic system // Modern Economy Success. – 2021. – No. 6. P. 175–179.
3. Artificial intelligence in education: Changing the pace of learning. UNESCO IITE Policy Brief / Stephen Duggan; ed. S. Yu. Kn-yazeva; lane from English: A.V. Parshakova. – Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2020. – P. 45.
4. Katkhanova Yu.F., Yu Xi, Korygin A.I. Artificial intelligence in the educational space // Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M., Titova E.S., Shtykho D.A. Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. Open education. 2023;27(2):36–48
5. Ukolov V.F., Trofimenko O.V. Managing artificial intelligence in the field of higher education in order to improve the quality of knowledge and reduce the risks of learning // Bulletin of the University. 2023. No. 5. pp. 21–26.
6. Learning through experience. – [Electronic resource]. – <https://sberuniversity.ru/edutech-club/lab/glossary/913/> (Date of access: 01/12/2024).
7. Learning and cognitive styles (D. Kolb). – [Electronic resource]. – <https://brainmod.ru/manual/career-guidance/kolb-learning-style/> (Date of access: 01/12/2024).
8. Metaverse – education of the future that has already arrived. – [Electronic resource]. – <https://vc.ru/future/695711-metaverse-obrazovanie-budushchego-kotoroe-uzhe-nastupilo> (Date of access: 01/12/2024).
9. Who and how is integrating metaverses into learning today: current experience and working cases. – [Electronic resource]. – <https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/metavselennaya-modnoe-slovo-ili-obrazovatel'naya-tehnologiya-budushchego-kto-i-kak-vstraivaet-metavselennye-v-obuchenie-segodnya-aktualnyy-opyt-i-rabochie-keysy/> (Accessed 01/12/2024).

Профессионально-ориентированные ролевые игры, как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза

Ехалова Юлия Евгеньевна,

старший преподаватель, кафедра языковой коммуникации,
ФГБОУ ВО «Российский университет медицины» Минздрава
России
E-mail: jned@mail.ru

Эффективные модели обучения иностранному языку в той или иной степени сосредоточены на моделировании процесса реального общения. Одним из способов подобного моделирования выступает ролевая игра. В статье рассмотрены основные черты современного подхода к обучению иностранному языку. Выделена такая педагогическая технология, как ролевая игра. Представлена дефиниция ролевой игры. Определены главные параметры профессионально-ориентированных ролевых игр в обучении иностранному языку. Представлен алгоритм организации и проведения ролевой игры. Описаны преимущества использования профессионально-ориентированных ролевых игр в медицинском вузе при изучении иностранного языка. Выработаны векторы коммуникационного взаимодействия участников ролевой игры по иностранному языку в медицинском вузе, представлены примеры сценариев и лексического материала для игр.

Ключевые слова: медицинский вуз, ролевая игра, иноязычная коммуникативная компетенция, сценарий, межкультурная компетенция, коммуникация, иностранный язык.

На сегодняшний день мы наблюдаем существенные изменения в подходах к обучению иностранному языку. Вместо того, чтобы передавать обучающимся теоретические знания о чужеродной языковой системе, педагоги стремятся к тому, чтобы научить их прикладным навыкам и умениям, требуемым для реализации коммуникативной деятельности с использованием средств иностранного языка. На первый план выходят иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенции.

Как отмечают С.Ю. Иванова и Н.В. Капура, смена дидактической парадигмы в преподавании иностранных языков актуализировала ряд обязательных принципов формирования иноязычной межкультурной компетенции: (1) принцип речевой направленности процесса обучения; (2) принцип акцента на устной коммуникации; (3) принцип соответствия характера учебных заданий особенностям речевой деятельности на иностранном языке; (4) принцип моделирования реальных ситуаций межкультурного общения; (5) принцип осознанности и самостоятельности обучающихся; (6) принцип модульности; (7) принцип посильности – соответствия уровня сложности заданий уровню знаний и навыков обучающихся; (8) принцип учета индивидуальных потребностей [5, с. 461].

Обилие принципов, которые следует учитывать при конструировании образовательных траекторий, существенно осложняет задачу педагога и сужает спектр возможных педагогических технологий. Достаточно сложно выработать такую модель обучения иностранному языку, которая смогла бы обеспечить соответствие всем вышеобозначенным требованиям [15], [16], [17], [18]. Одной из немногих технологий, которые отвечают всем заявленным принципам, выступает профессионально-ориентированная ролевая игра.

Как отмечает С.В. Кузнецова с соавт., в современном понимании обучение иностранному языку должно моделировать процесс реального общения. Модель процесса общения должна обладать параметрами, которые свойственны «реальной» коммуникативной ситуации: проблемный характер, личностная маркированность коммуникативной деятельности участников общения, эмоциональность взаимоотношений речевых партнеров, использование прагматически оптимальных речевых средств [8, с. 106]. Именно ролевая игра способна реализовать все эти свойства коммуникативной деятельности.

В современной научной литературе содержится множество дефиниций ролевой игры применительно к изучению иностранного языка. В некоторых дефинициях подчеркивается в первую очередь

коммуникативная направленность подобной формы работы с учащимися, в других отмечается, что ролевая игра есть сочетание индивидуальных, парных и групповых усилий, направленных на разрешение проблемной ситуации. Психологи, в свою очередь, отмечают мотивационный потенциал ролевых игр.

Обобщив определения ролевой игры, представленные в современной русскоязычной научной литературе, можно прийти к следующей дефиниции: ролевая игра представляет собой: (1) вид учебной деятельности, направленной на воссоздание и усвоение социального опыта, а также

«предметного и социального содержания профессиональной и других видов деятельности, моделирования систем отношений» [10, с. 9]; (2) речевую деятельность – игровую и учебную – в процессе которой обучающиеся выполняют отведенные им роли; (3) в контексте изучения иностранного языка – модель межличностного общения, по своим исходным условиям вызывающую потребность в общении на иностранном языке.

Сущностными чертами и преимуществами профессионально-ориентированных ролевых игр выступают следующие (Таблица 1).

Таблица 1. Основные параметры профессионально-ориентированных ролевых игр в обучении иностранному языку

Параметр	Содержание
Отсутствие последствий и рисков, присутствующих реальной коммуникации	Коммуникативная деятельность в заданном амплуа доставляет удовольствие и не угрожает личности – ее психоэмоциональному статусу, самооценке.
Возможность развития неподготовленной устной речи	В ролевой игре происходит тренировка неподготовленной речи; но при этом обучающийся, чтобы разрешить проблемную ситуацию, применяет известные ему структуры, языковые единицы, интонации, невербальные средства общения, тренируя на практике изученный ранее языковой материал. Ролевая игра позволяет обучить «говорить в любой ситуации на любую тему» [7, с. 275].
Высокая степень ответственности обучающегося и снижение роли педагога в процессе обучения	Ролевая игра выступает технологией обучения языку «с низким вводом и высоким выводом» [7, с. 275]: та стадия игры, которая сконцентрирована на педагоге, очень коротка (по сущности, в задачу учителя входит лишь объяснение условий игры и изредка – модерация ее развития); большую часть игры учащиеся действуют самостоятельно.
Сближение с профессиональной практикой	Профессионально-ориентированные ролевые игры сокращают разрыв между вузовским обучением и реальной профессиональной практикой: уже в вузе студенты сталкиваются с прообразами реальных жизненных ситуаций, не имеющих готовых, шаблонных решений, и учатся разрешать их.
Развитие «мягких» навыков	Ролевая игра развивает навыки командной работы, учит приходить к компромиссам. Многие виды профессиональной деятельности напрямую связаны с командной работой, поэтому крайне полезно разыгрывать ситуации, требующие коллективного взаимодействия, сотрудничества, распределения полномочий и ответственности. Кроме того, в ряде профессий (учителя, воспитатели, врачи и проч.) крайне важны личностные качества специалистов: эмоциональный интеллект, эмпатия, активное слушание и проч. Ролевые сценарии, предлагающие разворачивание чрезвычайных ситуаций «в реальном времени», учат студентов управлять стрессом, принимать быстрые решения и адаптироваться к динамизму внешней среды. Кроме того, ролевые игры формируют навыки планирования, учат тайм-менеджменту, самоанализу и рефлексии.
Возможность адаптации игры к теме занятия/ модуля	Сценарии ролевых игр могут быть адаптированы к потребностям и уровню знаний студентов, а также к конкретной учебной теме – так, чтобы учащиеся натренировали недавно пройденный материал.

Примечание: источник – собственная разработка по материалам [10, с.10]; [7, с. 275]

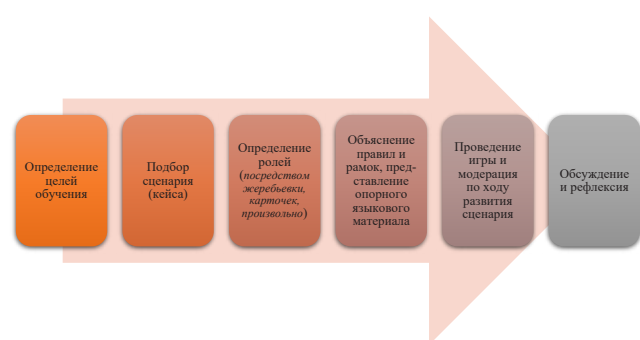


Рис. 1. Этапы проведения профессионально-ориентированной ролевой игры в рамках изучения иностранного языка

Примечание: источник – собственная разработка

Алгоритм организации и проведения ролевой игры достаточно универсален (Рисунок 1).

Как показывает текущая педагогическая практика, особенно часто ролевые игры применяются в обучении юристов, продавцов, менеджеров, маркетологов и в иных специализациях, относящихся к типу «человек – человек». Одной из таких выступает профессия врача, следовательно, профессионально-ориентированные ролевые игры могут применяться и в подготовке будущих медиков.

Все чаще исследователи говорят об актуализации практико-ориентированных аспектов преподавания во время аудиторной работы, о необходимости смещения фокуса на обучение построенное

нию взаимоотношений между врачом и пациентом в рамках клинических разборов, ситуационных задач, ситуаций, имитирующих всевозможные клинические ситуации. Г.А. Ашурбаева и Е.В. Филиппова указывают: внедрение проблемных (ситуационных) методов в практику обучения будущих врачей позволяет в будущем снижать частоту неверных профессиональных решений с 32% до 21% и в целом повышает уровень качества знаний выпускников медицинских вузов [2, с. 120].

Безусловно, в медицинском вузе изучение иностранного языка должно осуществляться с «оглядкой» на профессиональную деятельность. Следовательно, языковой материал и ситуации коммуникации, которые будут представлены учащимся, должны быть связаны с медицинской деятельностью. «Медицинским» ролевым играм присущи все те же свойства и характеристики, описанные нами выше, но, при этом, следует отметить: их результаты должны оцениваться не только с позиции использования средств языка, но и с позиции врачебной практики. Т.А. Баева и К.И. Кубачева отмечают: ключевым отличием студенческих ролевых игр для будущих медиков выступает потребность в соблюдении правил профессионального поведения, заложенных в роли. Учащиеся и педагог должны не только анализировать качество иноязычной коммуникации, но и критически подходить к исполнению взятых на себя ролей [3, с. 205].

Ролевая игра может быть реализована в двух формах: контролируемая и свободная ролевая игра. Контролируемая ролевая игра проводится на базе изученного текстового материала (диалоги и тексты), в процессе обсуждения которого прорабатываются нормы речевого этикета и ключевая лексика. Творчество в такой игре носит репродуктивно-продуктивный характер: учащиеся воспроизводят готовые фрагменты иноязычной коммуникации и расширяют их собственными вариантами развития диалогов. При проведении свободной ролевой игры требуется более высокий уровень знания языка; в таком случае педагог лишь озвучивает характер проблемной ситуации, а учащиеся сами конструируют сценарий и самостоятельно подбирают для ее вербализации требуемые языковой материал.

Важно, чтобы ролевая игра – как контролируемая, так и свободная, отличалась недостаточностью входных данных о ситуации – недостаток информации предлагается восполнить усилиями участников игроков. Так достигается необходимая степень реалистичности, вносится элемент неожиданности, импровизации [14]. Следует тренировать различные типы профессиональных ситуаций – таким образом можно охватить широкий спектр терминов, связанных с тем или иным аспектом профессиональной деятельности. С.И. Магомедова предлагает следующие типичные ситуации речевого общения по теме «Медицина»: вызов врача, в регистратуре поликлиники, на приеме у врача, сда-

ча анализов, в аптеке, прохождение вторичного медицинского осмотра [9, с. 161]. Основными направлениями коммуникационного взаимодействия участников ролевой игры могут быть следующие (см. табл. 2).

По мере расширения словарного запаса и формирования коммуникативных навыков ролевая игра может быть использована повторно, с усложнением сценарного плана: так, к примеру, Н.К. Королькова с соавт. говорит о том, что одну и ту же ситуацию можно смоделировать по-разному – «изменив результаты обследований, предоставив информацию о сопутствующей патологии», кроме того, можно ввести нестандартную ситуацию (сломался диагностический прибор, пациент отказывается от госпитализации и т.д.) [6, с. 186].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Эффективные модели обучения иностранному языку в той или иной степени сосредоточены на моделировании процесса реального общения [13]. Одним из способов подобного моделирования выступает ролевая игра. Ролевая игра в обучении иностранному языку представляет собой: (1) вид учебной деятельности, направленной на воссоздание и усвоение социального опыта, а также предметного и социального содержания профессиональной деятельности; (2) речевую деятельность – игровую и учебную – в процессе которой обучающиеся выполняют отведенные им роли; (3) модель межличностного общения, вызывающая потребность в использовании иностранного языка.
2. Основные параметры профессионально-ориентированных ролевых игр в обучении иностранному языку – отсутствие последствий и рисков, присущих реальной коммуникации, возможность развития неподготовленной устной речи, высокая степень ответственности обучающегося и снижение роли педагога в процессе обучения, сближение с профессиональной практикой, развитие «мягких» навыков, возможность адаптации игры к теме занятия/ модуля.
3. В медицинском вузе изучение иностранного языка должно осуществляться с учетом специфики профессиональной деятельности [12]. Существуют различные векторы коммуникационного взаимодействия участников ролевой игры по иностранному языку в медицинском вузе: врач – врач, врач – пациент, врач – научное сообщество, врач – родственник пациента и проч. Для каждого из таких взаимодействий требуется специфический языковой материал и коммуникативные формулы. Разыгрывание разнообразных сценариев поможет обучающимся не только расширить лексический запас и усвоить этикетные, разговорные и иные формулировки, но и заранее подготовиться к реалиям профессиональной среды.

Таблица 2. Векторы коммуникационного взаимодействия участников ролевой игры по иностранному языку в медицинском вузе

Направления коммуникации	Пример сценария	Содержание ролевой игры	Языковой материал
Врач общей практики – пациент	Первичный прием пациента	Студенты играют роли врача и пациента в ситуации первичного обращения за медицинской помощью. Один студент играет роль врача-диагноста, задает вопросы о симптомах и проводит осмотр, а другой – пациента, отвечая на вопросы и описывая свои ощущения.	Наименования симптоматики: chills ‘озноб’, fever ‘высокая температура, лихорадка’, headache ‘головная боль’ и т.п. Наименования диагнозов: flu ‘простуда’, influenza ‘ОРВИ’, fracture ‘перелом’. Наименования частей тела: lobe ‘доля’, artery ‘артерия’.
Врач общей практики – пациент	Вторичный прием пациента	Ситуация повторного приема; уточнение симптоматики и корректировка диагноза и лечения.	
Врач скорой помощи – пациент	Экстренная ситуация	Ролевая игра может имитировать неотложную ситуацию – сердечный приступ, потерю сознания, критическое учащение пульса. Студенты могут разыграть сценарий с первичным (предварительным диагнозом), принятием экстренных мер, доставкой пациента в учреждение здравоохранения.	Наименование симптоматики. Лексика, связанная с проведением реанимационных мероприятий: resuscitation ‘реанимационные мероприятия’, intensive care unit ‘реанимация (отделение)’, cardiac arrest ‘остановка работы сердечной мышцы’ и т.п.
Врач – врач	Врачебный консилиум	Группа студентов играет роли врачей, обсуждающих диагноз и план лечения для «сложного» пациента. Дискуссия может включать в себя анализ лабораторных данных, медицинских исследований и обмен мнениями.	Лексика, связанная с дифференциальной диагностикой и наименованием сложных, в т.ч. терминальных заболеваний: clinical death ‘клиническая смерть’, chronic disease ‘хроническое заболевание’.
Врач – родственник пациента	Консультация	Студенты могут разыграть ситуацию, где врач общается с родственниками пациента о результатах проведенной операции, о предстоящем лечении. Врач предоставляет информацию о состоянии здоровья и объясняет план лечения. Родственник задает уточняющие вопросы.	Актуализация лексики, связанной с выражением эмпатии, ориентированной на сохранение психоэмоционального равновесия собеседника: take all possible measures ‘предпринять все возможные меры’. Особые медицинские эвфемизмы: unfavorable outcome ‘неблагоприятный исход’.
Врач – пациент	Консультация онлайн или по телефону	Студенты могут разыгрывать роли врача и пациента в ситуации консультации по Сети или по телефону. Это требует ясной и точной передачи информации без визуального осмотра, что может быть иметь место в профессиональной практике.	Фразы с указанием действий, которые должен произвести пациент. Тренировка по замене сложных медицинских формулировок на более понятные для пациентов – examine the oral cavity ‘осмотрите полость рта’ – look inside your mouth ‘посмотрите себе в рот’; rheum ‘выделения из слизистой (носа)’ – runny nose ‘насморк’.
Врач – научное медицинское сообщество	Медицинский конгресс или конференция	Группа студентов может провести ролевую игру, имитирующую медицинский конгресс или конференцию. Каждый студент представляет различные медицинские специальности и представляет результаты собственных исследований.	Базисом для ролевой игры могут быть реальные исследования и статьи на конференции, написанные студентами ранее – в переведенном виде. Научная терминология: laboratory test subjects ‘испытуемые в лабораторном исследовании’; DNA samples ‘образец ДНК’.
Врач – врач (супервайзер)	Ситуация этического выбора	Студенты в ходе игры могут рассмотреть какой-либо этический вопрос медицинской практики – принятие решения о лечении, об отказе от лечения, об эвтаназии, о ситуации донорства и т.п.	Лексика, затрагивающая этические аспекты медицины: euthanasia ‘эвтаназия’ incurable disease/terminal illness ‘неизлечимое заболевание’.

Примечание: источник – собственная разработка с использованием материалов [1, с. 15], [4, с.45], [6, с. 186], [11, с. 34], [15], [17].

Литература

1. Артемьева, О.А. Новые подходы в обучении английскому языку: учебно-ролевые игры и проекты профессиональной направленности / О.А. Артемьева // Вестник ТГТУ. – 2005. – № 4. – С. 992–1000.
2. Ашурбаева, Г.А. Инновационные методики в педагогике медицинского вуза / Г.А. Ашурбаева, Е.В. Филиппова // МНКО. – 2021. – № 4 (89). – С. 119–121.
3. Баева, Т.А. Деловые и ролевые игры в обучении студентов медицинского вуза иностранному языку / Т.А. Баева, К.И. Кубачева // Ев-

- разийский научный журнал. – 2016. – № 11. – С. 208–213.
4. Дмитриева, Д.Д. Применение игр в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Д.Д. Дмитриева // БГЖ. – 2020. – № 1 (30). – С. 43–46.
 5. Иванова, С.Ю. Ролевая игра как прием управления процессом обучения китайских студентов английскому языку / С.Ю. Иванова, Н.В. Капура // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1–2. – С. 460–465.
 6. Молдахмедова, З.К. Значение ролевых игр в обучении английскому языку в высших учебных заведениях / З.К. Молдахмедова // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 12–2 (81). – С. 9–10.
 7. Королькова, Н.К. Ситуационно-ролевые игры как метод обучения клиническим дисциплинам / Н.К. Королькова, Л.З. Медведева, Т.К. Волкович, В.В. Пристуга, М.В. Морхат // Вестник ВГМУ. – 2012. – № 2. – С. 184–188.
 8. Косимова, Д.Т. Влияние ролевой игры на обучение английскому языку / Д.Т. Косимова // Экономика и социум. – 2018. – № 9 (52). – С. 274–276.
 9. Кузнецова, С.В. Методы ролевой и деловой игры в обучении студентов неязыковых специальностей вуза английскому языку / С.В. Кузнецова, Х.Ж. Хайрова, Е.В. Шепелева // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 38. – С. 106–114.
 10. Магомедова, С.И. Формирование коммуникативной компетенции в процессе изучения темы «медицина» при обучении арабскому языку / С.И. Магомедова // МНКО. – 2023. – № 5 (102). – С. 160–163.
 11. Шарипова, Ф. И. К вопросу о психологической мотивации будущих медиков на занятиях английского языка / Ф.И. Шарипова // Современное образование (Узбекистан). – 2021. – № 4 (101). – С. 32–36.
 12. Бердичевский, А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: Учебное пособие для повышения квалификации преподавателей иностранного языка в вузах и для магистрантов – будущих преподавателей вузов / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020. – 368 с. – ISBN 978–5–9765–3816–0. – EDN JVOLRP.
 13. Григорьева, Е.Я. Реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию романских языков в системе подготовки магистратуры / Е.Я. Григорьева, Е.И. Черкашина // Rhetma. Рема. – 2019. – № 3. – С. 133–147. – DOI 10.31862/2500–2953–2019–3–133–147. – EDN HANDWQ.
 14. Диалектика современного межкультурного иноязычного образования: векторы и смыслы: Методологический опыт научной школы «Межкультурное языковое образование в 21 веке» / В.А. Гончарова, И.Н. Столярова, Е.В. Васильева [и др.]. – Москва: Издательский дом «БИБЛИО-ГЛОБУС», 2018. – 254 с. – ISBN 978–5–907063–16–7. – DOI 10.18334/9785907063167. – EDN VPBKVQ.
 15. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / Е.Г. Тарева, А.В. Анненкова, О.А. Гаврилюк [и др.]. – Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2020. – 272 с. – ISBN 978–5–4469–1737–2. – EDN JRGICT.
 16. Практикум профессионального общения / Н.В. Языкова, В.А. Гончарова, О.О. Корзун [и др.]; Отв. ред.: Н.В. Языкова, С.Н. Макеева. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – 163 с. – ISBN 978–5–89191–090–4. – EDN ENEEKL.
 17. Васичева, Н.Ю. Формирование коммуникативной компетенции на уроках немецкого языка / Н.Ю. Васичева, М.Э. Рябова // Германистика: филология и лингводидактика: Сборник научных статей / Науч. редактор О.И. Короленко, сост. и отв. ред. Е.В. Бирюкова, Д.А. Флененко, редколлегия: Е.Г. Борисова [и др.]. Том Выпуск 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2023. – С. 156–169. – EDN UJTEYM.
 18. Рябова, М.Э. Профессиональная картина мира: методологические аспекты / М.Э. Рябова // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика: Коллективная монография. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2020. – С. 58–67. – EDN KBLRAT.

PROFESSIONALLY ORIENTED ROLE-PLAYS AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Ekhlova Yu.E.

Russian University of Medicine

Effective models of teaching a foreign language are, to one degree or another, focused on modeling the process of real communication. One of the ways of such modeling is role-playing game. The article discusses the main features of the modern approach to teaching a foreign language. Such pedagogical technology as role-playing game is highlighted. The definition of role-playing game is presented. The main parameters of professionally oriented role-playing games in teaching a foreign language are determined. An algorithm for organizing and conducting a role-playing game is presented. The advantages of using professionally oriented role-playing games in a medical school when studying a foreign language are described. Vectors of communication interaction between participants in a role-playing game in a foreign language at a medical university have been developed, and examples of scenarios and lexical material for games are presented.

Keywords: medical university, role play, foreign language communicative competence, scenario, intercultural competence, communication, foreign language.

References

1. Artemyeva, O.A. New approaches to teaching English: educational role-playing games and professional projects / O.A. Artemyeva // Vestnik TSTU. – 2005. – No. 4. – pp. 992–1000.

2. Ashurbaeva, G.A. Innovative methods in pedagogy at a medical university / G.A. Ashurbaeva, E.V. Filippova // MNKO. – 2021. – No. 4 (89). – pp. 119–121.
3. Bayeva, T.A. Business and role-playing games in teaching foreign languages to medical university students / T.A. Bayeva, K.I. Kubacheva // Eurasian Scientific Journal. – 2016. – No. 11. – pp. 208–213.
4. Dmitrieva, D.D. The use of games in the process of professionally oriented teaching of Russian as a foreign language in a medical university / D.D. Dmitrieva // BGZh. – 2020. – No. 1 (30). – pp. 43–46.
5. Ivanova, S. Yu. Role-playing as a method of managing the process of teaching Chinese students English / S. Yu. Ivanova, N.V. Kapur // News of Tula State University. Humanitarian sciences. – 2012. – No. 1–2. – pp. 460–465.
6. Moldakhmedova, Z.K. The importance of role-playing games in teaching English in higher educational institutions / Z.K. Moldakhmedova // Eurasian Union of Scientists. – 2020. – No. 12–2 (81). – P. 9–10.
7. Korolkova, N.K. Situational role-playing games as a method of teaching clinical disciplines / N.K. Korolkova, L.Z. Medvedeva, T.K. Volkovich, V.V. Pristupa, M.V. Morhat // Bulletin VSMU. – 2012. – No. 2. – pp. 184–188.
8. Kosimova, D.T. The influence of role-playing games on teaching English / D.T. Kosimova // Economics and society. – 2018. – No. 9 (52). – pp. 274–276.
9. Kuznetsova, S.V. Methods of role-playing and business games in teaching English to students of non-linguistic university specialties / S.V. Kuznetsova, Kh. Zh. Khairova, E.V. Shepeleva // Current issues of modern science. – 2014. – No. 38. – pp. 106–114.
10. Magomedova, S.I. Formation of communicative competence in the process of studying the topic “medicine” when teaching the Arabic language / S.I. Magomedova // MNKO. – 2023. – No. 5 (102). – pp. 160–163.
11. Sharipova, F.I. On the issue of psychological motivation of future doctors in English classes / F.I. Sharipova // Modern education (Uzbekistan). – 2021. – No. 4 (101). – pp. 32–36.
12. Berdichevsky, A.L. Methods of intercultural foreign language education at universities: A textbook for advanced training of foreign language teachers in universities and for undergraduates – future university teachers / A.L. Berdichevsky, I.A. Giniyatullin, E.G. Tareva. – 2nd edition, stereotypical. – Moscow: Limited Liability Company “FLINTA”, 2020. – 368 p. – ISBN 978–5–9765–3816–0. – EDN JVOLRP.
13. Grigorieva, E. Ya. Implementation of a linguacultural approach to teaching Romance languages in the master’s degree preparation system / E. Ya. Grigorieva, E.I. Cherkashina // Rhema. Rema. – 2019. – No. 3. – P. 133–147. – DOI 10.31862/2500–2953–2019–3–133–147. – EDN HANDWQ.
14. Dialectics of modern intercultural foreign language education: vectors and meanings: Methodological experience of the scientific school “Intercultural language education in the 21st century” / V.A. Goncharova, I.N. Stolyarova, E.V. Vasilyeva [and others]. – Moscow: Publishing house “BIBLIO-GLOBUS”, 2018. – 254 p. – ISBN 978–5–907063–16–7. – DOI 10.18334/9785907063167. – EDN VPBKBQ.
15. Intercultural education at university: linguodidactic strategies and practices / E.G. Tareva, A.V. Annenkova, O.A. Gavriilyuk [and others]. – St. Petersburg: Limited Liability Company “Nestor-History”, 2020. – 272 p. – ISBN 978–5–4469–1737–2. – EDN JRGICT.
16. Workshop on professional communication / N.V. Yazykova, V.A. Goncharova, O.O. Korzun [etc.]; Rep. ed.: N.V. Yazykova, S.N. Makeeva. – Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2020. – 163 p. – ISBN 978–5–89191–090–4. – EDN ENEEKL.
17. Vasicheva, N. Yu. Formation of communicative competence in German lessons / N. Yu. Vasicheva, M.E. Ryabova // Germanistics: philology and linguodidactics: Collection of scientific articles / Scientific editor O.I. Korolenko, comp. and resp. ed. E.V. Biryukova, D.A. Fleenko, editorial board: E.G. Borisova [and others]. Volume Issue 1. – Moscow: Limited Liability Company “Languages of the Peoples of the World”, 2023. – P. 156–169. – EDN UJTEYM.
18. Ryabova, M.E. Professional picture of the world: methodological aspects / M.E. Ryabova // Professional picture of the world. Methodology. Options. Practice: Collective monograph. – Moscow: Limited Liability Company “Agency for Social and Humanitarian Technologies”, 2020. – P. 58–67. – EDN KBLRAT.

Типичные ошибки подготовки заявок для участия в конкурсном отборе на предоставление из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»

Зарайская Татьяна Викторовна,

координатор проектов ООО Академия «СЭТ»
E-mail: ztv.1168@gmail.com

Ганеев Алексей Рафисович,

кандидат технических наук, ведущий эксперт Центра экспертизы в образовании РАО
E-mail: argan74@mail.ru

Чечелева Вера Николаевна,

кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра экспертизы в образовании РАО
E-mail: vera.checheleva@gmail.com

Грантовое финансирование выступает как актуальный инструмент развития государственных программ и федеральных проектов, стимулирует инициативу гражданского общества и способствует поддержке наиболее актуальных, инновационных и практически востребованных проектов в различных сферах общественной жизни. Однако участники конкурсного отбора часто допускают ошибки при подготовке заявок на получение финансовой поддержки в форме грантов в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», связанные, в первую очередь, с неполным обоснованием целевой составляющей проекта, отсутствием новизны, недостаточной детализацией по различным видам работ и обоснованием расходов на реализацию мероприятий проекта.

В статье рассмотрены типичные ошибки, возникающие на этапе подготовки заявки для участия в конкурсном отборе для грантового финансирования, проанализированы причины их возникновения и указаны предложения по их устранению или минимизации.

Статья подготовлена авторами, имеющими опыт более 5 лет работы в качестве экспертов, привлекаемых для проведения экспертизы заявок на предоставление из федерального бюджета грантов в форме субсидий на реализацию отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

Ключевые слова: грантовое финансирование, субсидия, государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», конкурсная документация, типичные ошибки реализации грантовых проектов.

Введение

Грантовое финансирование мероприятий государственных программ и федеральных проектов, которые направлены на решение различных социально значимых задач, является важным механизмом поддержки наиболее актуальных, инновационных и практически востребованных проектов. Процесс подачи заявки в рамках конкурсного отбора на право предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий юридическим лицам осложняется возникновением ошибок, обусловленных не учётом в полном объеме требований конкурсной документации, и оказывающих влияние на принятие решения по отклонению заявки. Это, в свою очередь, влияет на возможность реализации важных социальных, образовательных или культурных проектов, запланированных в рамках отклоненных заявок. Кроме этого, важным аспектом является и оформление заявок в соответствии с требованиями, предъявляемыми законодательством и грантодателем [1–3].

Нарушения и ошибки, допускаемые в оформлении заявки, проявляются на различных этапах работы над проектом и часто затрагивают такие его аспекты, как описание целей и задач, новизны проекта, детализации и планирования работ, обоснования направлений расходования средств гранта [4].

В связи с указанными факторами актуальным направлением в рамках подготовки грантовой документации становится выявление и анализ типичных ошибок, допускаемых при подготовке заявок для участия в конкурсном отборе на право предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий юридическим лицам, а также выработка мер по их минимизации и рекомендаций по устранению. Внимание к ошибкам и недочетам при составлении заявок и повышение качества их оформления снижают риск отклонения заявки и повышают вероятность получения юридическим лицом субсидии из федерального бюджета в виде гранта.

Материалы и методы исследования

Исследование типичных ошибок, допускаемых участниками конкурсного отбора при подготовке заявок на получение грантового финансирования, осуществлялось экспертами, имеющими более чем

пятилетний опыт работы по экспертизе и оценке заявок на получение субсидии из федерального бюджета в виде гранта на реализацию отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», заказчиком по которым являлись Министерство просвещения Российской Федерации и Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству.

Исследование проводилось на основе анализа текстов заявок с использованием методов экспертной оценки и сопоставления материалов заявок с результатами конкурсного отбора (протоколами по результатам конкурсного отбора), а также сравнительного исследования материалов заявок, прошедших конкурсный отбор и для реализации которых было заключено соглашение, с отчетной документацией по реализации проектов в рамках заключенных соглашений.

Особое внимание при проведении исследования было уделено анализу и систематизации причин отклонения заявок.

В ходе анализа информации, содержащейся в текстах заявок, были обнаружены ошибки, возникающие в процессе планирования работ по проекту и обусловленные следующими факторами [5]:

- неясностью в определении целей проекта;
- отсутствием новизны проекта, формальным подходом к её определению;
- слабой детализацией плана реализации проекта в целом и по каждому этапу отдельно;
- несоответствием опыта исполнителя, его квалификации и (или) уровня образования требованиям проекта;
- отсутствием измеримых результатов по каждому этапу проекта, в том числе указанием недостижимых сроков и количественных показателей внутри каждого этапа;
- отсутствием сроков обязательных действий в «дорожной карте» проекта или сетевом графике работ.

Таким образом, объективный анализ типичных ошибок при подготовке заявок и реализации проектов в рамках грантового финансирования отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» проводился на основании комплексного подхода, что позволяет систематизировать недостатки подготовки грантовой документации и выработать конкретные меры по устранению данных недочётов.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим типичные ошибки и замечания при подготовке заявки в разрезе критериев, по которым проводилась оценка.

Критерий «Кадровый состав участника конкурса, необходимый для достижения результатов предоставления гранта» включает следующие аспек-

ты, вызывающие затруднения при подготовке заявки:

- 1) Наличие у руководителя проекта опыта руководства проектами, связанными с тематикой лота, в рамках которого подается заявка.
- 2) Наличие у руководителя и специалистов, привлеченных к реализации предлагаемого проекта, опыта работы в сфере, связанной с тематикой проекта.
- 3) Наличие опыта реализации участником конкурсного отбора проектов, схожих с тематикой лота.

Рассмотрим указанные выше типичные ошибки и их особенности более подробно.

Ошибки в указании у руководителя проекта опыта руководства проектами, связанными с тематикой лота, в рамках которого подается заявка, связаны с тем, что в п. 7.1 «Характеристика руководителя» заявки не показан опыт именно руководства проектами. В составе заявки отсутствуют документы и материалы, подтверждающие, что указанный в качестве руководителя сотрудник организации – участника конкурсного отбора осуществлял руководство проектами по тематике лота. Представленная в открытом доступе в сети Интернет информация, не подтверждает факт руководства проектами. При этом очень часто в заявке указываются проекты, не схожие с тематикой лота, или в заявке нет подтверждающих документов об участии в проектах и руководства ими, в связи с чем сложно идентифицировать наличие опыта, схожесть с тематикой лота и отнести проект к определенной программе (муниципальной, региональной или федеральной).

Ошибки в указании опыта работы в сфере, связанной с тематикой проекта у руководителя и специалистов, привлеченных к реализации предлагаемого проекта, связаны с формальным подходом к подтверждению опыта работы сотрудников и руководителя. В п. 7.2 «Характеристика коллектива исполнителей» заявки по каждому привлекаемому сотруднику не прописан опыт участия в проектах или указанный опыт не соответствует тематике лота, в рамках которого подается заявка. Типичной ошибкой является непредставление в составе заявки документов, подтверждающих наличие высшего образования, ученой степени/ученого звания или высшей квалификационной категории, наличие опыта у коллектива исполнителей.

Ошибки в указании опыта реализации участником конкурсного отбора проектов, схожих с тематикой лота, обусловлены тем, что в заявке указаны проекты, несхожие с тематикой лота или не реализованные проекты, а находящиеся в стадии реализации, или реализованные ранее, чем в течение последних 5 лет (требование конкурсной документации). Наиболее частой ошибкой является непредставление в составе заявки документов, подтверждающих реализацию проектов (контракт/договор/соглашение, акт) или представлены подтверждающие документы, но они не относятся

к указанным в п. 5 «Описание имеющегося задела по предлагаемой работе (проекту)» заявки проектам.

Критерий «Качество описания предлагаемого участником проекта» включает ряд проблемных для подачи заявки аспектов:

- 1) Описание новизны проекта.
- 2) Наличие обоснованного плана проекта с детализированным описанием мероприятий по каждому виду работ проекта.
- 3) Наличие измеримых промежуточных результатов (контрольных точек) по каждому виду работ и конечных результатов проекта.
- 4) Соответствие заявленных объемов по видам работ проекта обозначенным срокам.

Выявленные типичные недочёты по данным подкритериям оценки включают:

Ошибки в подкритерии «Новизна проекта» включают следующие недочёты:

- в разделе «Описание проекта» заявки не указана новизна и/или ее сложно определить;
- не выполняется условие, указанное в декларации: «Информируем, что заявленный нами в составе заявки на участие в конкурсе проект не является повторением работ, проекта(–ов), выполненных нами в предшествующие периоды за счет бюджетов различных уровней и иных источников», поскольку в открытых источниках в сети Интернет присутствует информация о том, что участником конкурсного отбора за последние несколько лет были реализованы аналогичные проекты, в том числе и в рамках грантовой поддержки. Эксперт при проведении экспертизы и оценке материалов заявки в обязательном порядке проверяет информацию, представленную в заявке, и проводит информационный поиск в сети Интернет.

Ошибки в подкритерии «Наличие обоснованного плана проекта с детализированным описанием мероприятий по каждому виду работ проекта» проявляются в том, что в п. 3.1 «Состав и характеристика работ» заявки:

- недостаточно или полностью отсутствует обоснование предлагаемых мероприятий для реализации в рамках проекта;
- нет или слабо обозначена детализация мероприятий по каждому виду работ проекта. Зачастую присутствуют только крупные пункты – план может состоять из 3–4 пунктов, полностью взятых из описания лота в конкурсной документации;
- нет конкретики, особенностей, специфики, деталей в описании – представлено формальное описание плана выполнения проекта, не позволяющее оценить качество проработки проекта, последовательности реализации мероприятий;
- состав и содержание работ (мероприятий) в п. 3.1. «Состав и характеристика работ» не совпадает с мероприятиями, указанными в п. 3.2 «Дорожная карта (сетевой график) выполнения работ» заявки.

Ошибки в подкритерии «Наличие измеримых промежуточных результатов (контрольных точек)

по каждому виду работ и конечных результатов проекта» связаны с тем, что в п. 4.1 «Основные планируемые результаты и возможность их оценки с помощью качественных и количественных показателей» раздела 4 «Планируемые результаты и научно-методическая значимость проекта» заявки:

- не обозначены количественные показатели по каждой позиции Дорожной карты, отсутствуют показатели по некоторым видам работ предлагаемого проекта;
- не все количественные показатели из требований лота, представленные в конкурсной документации, представлены в данном разделе заявки;
- в разделе 8 «Достижимость программных индикаторов и показателей (описание того, каким образом и за счет чего будет достигнут каждый индикатор и показатель) на основе заявленных ожидаемых результатов от организации проекта» заявки:

отсутствует указание программных индикаторов, предусмотренных в программе, и описание того, каким образом и за счет чего будет достигнут каждый индикатор и показатель;

отсутствует необходимое описание, либо представлены формальные формулировки;

отсутствуют обязательные показатели комплекса процессных мероприятий «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», казаны в форме заявки для конкурсного отбора.

Проведённое исследование выявило следующие ошибки в подкритерии «Соответствие заявленных объемов по видам работ проекта обозначенным срокам»:

- в п. 3.2. «Дорожная карта (сетевой график) выполнения работ», по мнению эксперта, указаны нереальные сроки реализации проекта, а в п. 3.1. «Состав и характеристика работ» заявки отсутствуют пояснения, позволяющие сделать вывод о возможности выполнить мероприятия проекта в указанные сроки;
- формальное описание проекта не позволяет сделать вывод о качественном планировании мероприятий и должном уровне контроля реализации проекта;
- по мнению эксперта, заявленные количественные показатели не могут быть реализованы в указанные в «Дорожной карте (сетевом графике) выполнения работ» сроки;
- пропущены сроки обязательных действий, предусмотренные в конкурсной документации. Рекомендации по устранению ошибок и недочётов при подготовке заявок включают следующие направления:

1. Целеполагание необходимо осуществлять с позиции научного подхода; формулировать достижимые, измеримые и конкретные цели, со-

ответствующие содержанию проекта, а также конкретизировать цели в задачах проекта, которые должны отражать основные этапы его реализации.

2. Новизна проекта должна опираться на анализ опыта реализации других проектов по данной тематике, учитывать их специфику и предлагать инновационные механизмы достижения цели, опирающиеся на научные, экономические и технические тренды.
3. Планирование проекта должно включать документированный детализированный перечень мероприятий «Дорожной карты» или сетевого графика с подробным указанием видов и сроков работ, а также количественных показателей их выполнения по каждому этапу проекта.
4. Состав рабочей группы, уровень образования, квалификации и опыта исполнителей проекта должен полностью соответствовать тематике проекта и требованиям конкурсной документации, в том числе в части предоставления необходимой подтверждающей документации, а также опираться на действующую нормативно-правовую базу при регулировании трудовых отношений, подрядных работ и иных видов работ.
5. При оценке рисков, связанных с реализацией проекта, необходимо учитывать все возможные ограничения (временные, ресурсные, кадровые, технические, финансовые и др.), а также формировать стратегию их снижения.

Заключение

Ошибки в оформлении заявки в рамках конкурсного отбора на право предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий юридическим лицам оказывают негативное влияние на репутацию Исполнителя проекта (грантополучателя), снижают эффективность реализации проектов и уменьшают возможности получения финансирования в будущем.

Для минимизации указанных негативных факторов Исполнителем проекта (грантополучателем) ещё на этапе формирования заявки необходимо учитывать требования, предъявляемые Заказчиком (грантодателем) в рамках соглашения, предоставлять текущую и отчётную документацию в полном объёме и надлежащем виде, обосновывать и согласовывать с Заказчиком (грантодателем) изменения в проекте.

Также следует отметить, что отказ от формального подхода к целеполаганию и планированию при оформлении заявки способствует достижению конкретных и измеримых целей проекта, детализации всех этапов его реализации и обоснованности планируемых результатов.

Литература

1. Дятлова, А.М., Рудников, Л.М. Гранты: понятие, нормативно-правовое обеспечение, осо-

бенности реализации и классификация видов / А.М. Дятлова, Л.М. Рудников // Вестник СГЮА. 2020. № 3 (122). – С. 17–25.

2. Постановление Правительства РФ от 06.02.2021 N 130 «Об утверждении Правил предоставления из федерального бюджета грантов в форме субсидий юридическим лицам в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».
3. Приказ Министерства финансов Российской Федерации от 30.11.2021 г. № 199н «Об утверждении Типовой формы соглашения (договора) о предоставлении из федерального бюджета субсидий, в том числе грантов в форме субсидий, юридическим лицам, индивидуальным предпринимателям, а также физическим лицам».
4. Грищук, А.А. Проблемы развития грантовой системы в России и пути их преодоления / А.А. Грищук // Молодой ученый. – 2021. – № 44 (386). – С. 210–212. – URL: <https://moluch.ru/archive/386/84927/> (дата обращения: 16.01.2024).
5. Коваленко, В.Н. Типичные ошибки в грантовых заявках / В.Н. Коваленко // Южнороссийский журнал социальных наук. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-v-grantovyh-zayavkah> (дата обращения: 16.01.2024).

COMMON MISTAKES WHEN PREPARING GRANT APPLICATIONS FOR PARTICIPATION IN COMPETITIVE SELECTION FOR FEDERAL BUDGET GRANTS IN THE FORM OF SUBSIDIES FOR THE IMPLEMENTATION OF SPECIFIC MEASURES OF THE “EDUCATION DEVELOPMENT” STATE PROGRAM OF THE RUSSIAN FEDERATION

Zaraiskaya T.V., Ganeev A.R., Checheleva V.N.

Academy “SET” LLC; Russian Academy of Education

Grant financing serves as a relevant tool for the development of state programs and federal projects, stimulating civil society initiative and contributing to the support of the most relevant, innovative, and practically demanded projects in various spheres of public life. However, participants in competitive selection often make mistakes when preparing applications for financial support in the form of grants within the framework of the implementation of specific measures of the “Education Development” State Program of the Russian Federation. These mistakes are primarily related to insufficient justification of the project’s target component, lack of novelty, insufficient detail on various types of work, and justification of expenses for the implementation of project activities.

The article examines common mistakes arising during the preparation of applications for participation in competitive selection for grant financing, analyzes the reasons for their occurrence, and provides suggestions for their elimination or minimization. The article is prepared by authors with over 5 years of experience working as experts engaged in the examination of applications for grants from the federal budget in the form of subsidies for the implementation of specific measures of the “Education Development” State Program of the Russian Federation.

Keywords: grant financing, subsidy, “Education Development” State Program of the Russian Federation, competitive documentation, common mistakes in the implementation of grant projects.

References

1. Dyatlova, A.M., Rudnikov, L.M. Grants: Concept, Legal Framework, Implementation Features, and Classification of Types /

- A.M. Dyatlova, L.M. Rudnikov // Herald of SGYA. 2020. No. 3 (122). – P. 17–25.
2. Resolution of the Government of the Russian Federation dated 06.02.2021 No. 130 “On Approval of the Rules for Providing Grants in the Form of Subsidies from the Federal Budget to Legal Entities as Part of the Implementation of Individual Measures of the State Program of the Russian Federation ‘Education Development’.
 3. Order of the Ministry of Finance of the Russian Federation dated 30.11.2021 No. 199n “On Approval of the Standard Form of Agreement (Contract) on the Provision of Subsidies from the Federal Budget, including Grants in the Form of Subsidies, to Legal Entities, Individual Entrepreneurs, and Individuals.”
 4. Grishchuk, A.A. Problems of Grant System Development in Russia and Ways to Overcome Them / A.A. Grishchuk // Young Scientist. – 2021. – No. 44 (386). – P. 210–212. – URL: <https://moluch.ru/archive/386/84927/> (accessed: 16.01.2024).
 5. Kovalenko, V.N. Typical Errors in Grant Applications / V.N. Kovalenko // Southern Russian Journal of Social Sciences. 2004. No.1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipichnye-oshibki-v-grantovyh-zayavkah> (accessed: 16.01.2024).

Трансформация компетенций в системе образования специальностей STEM в условиях четвертой промышленной революции

Козлова Маргарита Андреевна,

соискатель, заместитель декана факультета экономических и социальных наук, старший преподаватель кафедры английского языка факультета экономических и социальных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
E-mail: qmargo@inbox.ru

Мировая экономика находится в периоде слияния технологий и производства, который называется Четвертой промышленной революцией или Индустрией 4.0. В данной статье рассматривается польза и риски подобных изменений, связанных с внедрением искусственного интеллекта и Интернета вещей. В свете этих изменений перед системой образования встают новые задачи: появление новых профессий и изменение требований к навыкам выпускников потребуют не только новых методов обучения, но и изменения содержания образования. Статья также рассматривает прогнозы по трансформации рынка труда, тенденции в образовании, включая рост спроса на выпускников *STEM*-профессий (англ. аббревиатура направлений: Наука, Технологии, Инженерия, Математика).

Ключевые слова: четвертая промышленная революция (ЧПР), Индустрия 4.0, искусственный интеллект, роботизация и автоматизация рабочих процессов, тенденции в образовании, появляющиеся и исчезающие профессии.

Мир вступил в период объединения промышленности и информационных технологий, или в период так называемой четвертой промышленной революции (ЧПР), или Индустрии 4.0. Термин «Индустрия 4.0» был предложен немецкими промышленниками в 2011 году. Они утверждали, что новая революция пришла на смену третьей, связанной с развитием информационных технологий во второй половине XX века. Основная особенность Индустрии 4.0 заключается в объединении промышленности и информационных технологий. Развитие модели быстрой интернетизации промышленного оборудования привело к формированию стратегии «Платформа Индустрии 4.0» и государственной программы «Промышленность 4.0». В частности, планы Германии полностью перейти к системе интернетизированной промышленности к 2030 году также являются частью этой стратегии.

Кроме Германии, программы Индустрии 4.0 также запущены в Нидерландах, Франции, Бельгии, Великобритании, и в некотором объеме в России. В 2015 году «Российские космические системы» и «Ростелеком» создали Ассоциацию содействия развитию промышленного интернета, направленную на объединение усилий ведущих компаний и научно-исследовательских организаций.

Ключевыми элементами концепции Индустрии 4.0 являются интеллектуальные сенсоры, способные собирать данные в реальном времени во время производственных процессов; подключение к сети Интернет, обеспечивающее передачу больших объемов информации между людьми, другими машинами и производственными объектами; облачные сервисы, предоставляющие доступ к данным из любой точки мира; анализ больших объемов информации, позволяющий совместно обрабатывать различные наборы данных.

Одним из важнейших элементов четвертой промышленной революции является так называемый Интернет вещей. Концепция Интернета вещей возникла еще в 1999 году, однако настоящее развитие этой концепции пришлось на 2008–2009 годы, когда число подключенных к сети устройств превысило численность населения Земли. Интернет вещей предполагает интеграцию различных бытовых объектов (например, автомобилей, бытовой техники и других устройств) в сеть Интернет, что позволяет им взаимодействовать друг с другом и с окружающей средой, собирать ценные данные и осуществлять самостоятельные операции и действия на основе собранных данных, даже без прямого вмешательства человека (например, сер-

дечные имплантаты для мониторинга состояния сердца).

Какую пользу и какие риски несут с собой Индустрии 4.0. и Интернет вещей? Эти технологии представляют собой новый подход к производству и потреблению, основанный на сборе и обработке больших объемов данных для автоматизации действий машин, даже без прямого вмешательства человека. Некоторые примеры применения Индустрии 4.0: сервис Granular помогает фермерам эффективно управлять своим бюджетом, командой и процессами на основе анализа данных; приложение Lex позволяет быстро определить наличие дислексии у человека.

Индустрия 4.0 и Интернет вещей могут объединиться в единое целое. Например, умный телефон, способный автоматически мониторить свою работу, сможет предвидеть, что вскоре он сломается, и автоматически сообщит об этом на завод, который заранее изготовит для пользователя новое устройство с сохраненными настройками и данными до момента выхода старого из строя.

В мире ЧПР появляются принципиально новые явления. Среди них:

– виртуальная и дополненная реальность, возможность конструирования виртуальных объектов, когда часть человеческих действий может быть перенесена на цифровой уровень. Виртуальные объекты, по своей сути цифровые, могут быть обогащены различными характеристиками, представленными в цифровом формате. Дополненная реальность также может быть настроена под конкретного пользователя. 3D-печать предлагает универсальные цифровые методы для создания разнообразных физических объектов, что устраняет нужду в различных традиционных подходах. Параллельно с этим, принципы квантовых вычислений, обладающих двумя взаимоисключающими и однозначно различимыми состояниями с возможностью контролируемого изменения или сохранения, изменяют саму природу информации и качественно меняют облик ИТ. Индустрия 4.0 радикально изменяет производственные процессы и качество принимаемых решений, особенно в рутинных задачах. Ожидается, что ЧПР освободит человека от решения типовых задач, открывая возможности для высокоинтеллектуальной и творческой работы. И параллельно с этим, понизится роль классических преимуществ, основанных на разнообразном посредничестве в пользу потребительских качеств товара и ренты технологической, при этом ресурсы, включая природные, будут использованы более рационально. Экономика станет более прозрачной, предсказуемой, а её развитие будет более оперативным и системным в целом.

В связи с происходящими трансформациями процесса производства, возникают новые задачи перед системой образования: появление новых профессий и изменение требований к компетен-

циям выпускников образовательных учреждений потребует готовности не только к внедрению новых методов и средств обучения, но и к изменению смысла и содержания образования.

По прогнозу Агентства стратегических инициатив (АСИ), дальнейшее развитие будет идти в сторону разделения образования. массовое, экономичное, индивидуальное, «безлюдное» образование, известное как «образовательный *fast food*», при использовании новейших технологических решений, включая персонализацию образовательных путей, удаленные технологии и симуляторы, а также информационную образовательную среду. С другой стороны, дорогостоящее высокоинтенсивное «живое» образование будет базироваться на индивидуальном взаимодействии с квалифицированными преподавателями и коллективной творческой работе, а также на формировании и развитии команд, включая обучение в специализированных образовательных сообществах. [1]

Продолжающаяся информатизация задает направление перехода к образованию постиндустриального типа, которое имеет проектный характер, оно направлено на формирование новых компетенций с использованием современных методик обучения. Происходит смена парадигмы от знаний к компетенциям; учебник и учитель теряют позиции главных источников знаний; информация, количество которой все быстрее растет, представляется в мультимедийных интерактивных формах; на смену классическим библиотекам приходят базы знаний в медиа-форматах. [2] Смена технологий и профессий заставляет вузы делать это форсированными темпами: двадцать лет назад вузы заменили пятилетний специалитет на четырехлетний бакалавриат, десять лет назад в Европе бакалавриат стал трехлетним, сейчас ведутся эксперименты по сокращению бакалавриата до двух лет. Очевидно, что такой подготовки выпускнику хватит на несколько ближайших лет, и, по указанным причинам, он «обречён» на постоянную, непрерывную переподготовку (в магистратуре, MBA, курсах повышения квалификации и т.д.).

Таким образом, вузы вступили в эпоху глубоких преобразований всех сторон своей деятельности (целей, задач, форм, методов, сроков, качества). Во всех исследуемых в данной работе странах происходит реформирование национальных систем образования, направленное на адаптацию образования к интересам и запросам экономики.

АСИ объединило в три группы факторы, отражающие новые реалии: «возникновение кластера “лишних людей”»: вытеснение людей из сферы промышленного производства и услуг за счет автоматизации; возникновение поколения “кидалтов” (соединение двух английских слов – *kid* (ребенок) и *adult* (взрослый), появление словосочетания «взрослый ребенок»): игра как норма жизни и как стандарт деятельности; эпоха “новой честности”, спрос на самореализацию и аутентичность; экономика заслуг и викификация: внеденежная мотивация (в т.ч. рост третьего сектора и самоза-

нятости); девятилетний миллионер: когорта ранне-самостоятельных детей, трансформация семьи; «новые Маугли»: поколение детей, выученных компьютерами; азиатская урбанизация и «новая мечта растущего» среднего класса». [3]

Исходя из этого приводятся **прогнозы по развитию образования** в ближайшие 20 лет. По прогнозам АСИ через несколько лет в сфере образования будут преобладать образовательные траектории и широкое распространение *МООС (Massive open online courses)*. Тогда оценки по предметам будут заменены личными паспортами компетенций и онлайн портфолио каждого студента; будет еще более развита модель инвестиций в таланты и развитие тьюторских и менторских сетей; (образовательных наставников – знатоков из сфер бизнеса, а также «наставников второго эшелона» – лучших студентов, которые становятся наставниками или менторами/тьюторами младших студентов) еще больше возрастет роль игровых сред и дополненной реальности (города как пространства игры и познания), массовое включение игр и симуляторов в курсы (в качестве проектов и финальных экзаменов). Будет развита логика соревнования и игровых достижений в жизни: мониторинг, фиксация и поощрение. В результате путь студента в образовании-2030 будет выглядеть следующим образом: каждый студент самостоятельно определяет (и постоянно уточняет) цели развития, выстраивает собственную траекторию развития; навигаторами образовательного пространства для него становятся наставники (тьюторы и менторы). В траектории развития обязательно отражаются компетенции внутри следующих образовательных сфер: интеллектуального развития (поддерживающиеся онлайн курсами, библиотеками знаний), социальных и управленческих навыков и умений (развивающиеся симуляторами и играми), психофизическое состояние и развитие (через тренажеры БОС). Внутри каждой сферы студент включается в команды для массовых игр и/или коллективных проектов, соответствующих этапу и задачам индивидуального развития. Индикаторами качества результатов процесса обучения в данном случае становятся достижения, получаемые в ходе образования: личный портфель компетенций, творческое портфолио (включающий также и внутриигровые достижения) и оценки наставников, участников.

Итак, ЧПР, переход к Индустрии 4.0 и Интернету вещей коренным образом влияют на систему образования. Но еще в большей степени они трансформируют рынок труда (РТ): трансформация производственных структур, стремительная роботизация, появление новых профессий – всё это требует пересмотра смысла и содержания школьного, профессионального и высшего образования.

В связи с тем, что 50% профессий 2030 года пока еще не существуют или только сейчас становятся профессиями, одним из главных требований к новому поколению работников является способ-

ность быстро переобучаться и уметь менять вид деятельности. В условиях современного образования ученики и студенты не могут быть исключительно пассивными участниками образовательного процесса, так как факт получения диплома уже не является гарантией успешной трудоустройства при отсутствии необходимых работодателю компетенций. Массовые открытые онлайн курсы представляют собой обучение в условиях жесткой конкуренции, где результативность процесса зависит от нацеленности и самостоятельной активности ученика.

Противопоставляемое массовому, дистанционному и технологичному обучению, командное живое образование рассматривается как элитарное не только из-за своей стоимости, но и потому, что способствует развитию уникальных компетенций коллективной творческой деятельности, необходимых для создания и развития собственных проектов и стартапов. При таком подходе роль преподавателя заключается в организации творческой работы команд для решения реальных задач, соответствующих требованиям изменяющегося рынка труда. Проектный подход в образовании становится все более актуальным. При таком подходе студенты объединяются в команды и получают задание на разработку (которое не имеет определенного решения) и задача обучающихся – найти креативное, эффективное и наиболее подходящее решение, которое еще и устроит заказчика – вся эта работа ведется под руководством преподавателя, чья роль как раз и заключается в организации, мониторинге и правильном направлении работы команд.

Несомненно, возникает вопрос, Какие новые технологии и изменения на рынке труда могут быть в связи с четвертой промышленной революцией?

Развитие Индустрии 4.0. и Интернета вещей приведет к еще большему снижению количества человеческого труда в производстве. Так, по прогнозам Министерства труда США, в 2050 году 47% рабочих мест будут автоматизированы. Уже сейчас каждая новая волна инноваций заметно меняет экономику: появляются новые, часто немыслимые прежде, модели производства. По словам Г. Грефа, в Сбербанке планируется ликвидировать должность юриста, занимающегося исками, – эту работу будут выполнять программы и нейронные сети. «В 2017 году были уволены 470 таких юристов, поскольку нейронная сетка готовит иски лучше». [4]

Последний важный и стремительно развивающийся тренд – это стартапы, то есть новые бизнесы, преимущественно инновационного характера. С 2022 года в мире каждый год создается около 305 миллионов таких предприятий. [5] Эти новые стартапы в основном основаны на цифровых инновациях и ориентированы на услуги для потребителей (B2C). Они внедряют цифровые подходы в маркетинг и предоставляют новые виды услуг (например, онлайн-обучение, поиск работы и т.д.),

но не занимаются радикальными изменениями в производственных технологиях. Эксперты считают, что выживут только те стартапы, которые базируются на цифровых моделях, способные привлечь большую аудиторию и успешно монетизировать свой продукт.

Еще одним проявлением технологической революции стала **роботизация и внедрение искусственного интеллекта**. Роботизация не только на глазах меняет производство, но и, очевидно, будет оказывать всё большее воздействие на жизнь общества. (По словам Б. Гейтса, «в ближайшие 5–10 лет нейросети (=ИИ) ... смогут совершить долгожданную революцию в преподавании и обучении. [Искусственный интеллект] будет помнить о ваших интересах и стиле обучения, поэтому он будет адаптировать [учебный контент] так, чтобы удерживать ваше внимание. Он будет следить за вашим пониманием, отмечать моменты, когда вы теряете интерес, и понимать, на какую мотивацию вы реагируете»). [6]

В развитых странах роботизация ведется очень активно. Например, в Германии на 10 000 работников приходится 415 роботов (по уровню автоматизации Германия занимает 3-е место в мире); в США – 285 роботов, в Японии – 397, в Швеции – 343, в Испании – 169, во Франции – 180, в России – 6, в мире в целом – 151. Среди лидеров – Южная Корея (1 012 роботов на 10 000 работников) [7]: к 2035 году в этой стране половину всех видов работ будут выполнять устройства с искусственным интеллектом.

В передовых странах используются уже не просто роботы, а так называемые *коботы*, выполняющие с работниками совместные производственные операции. Это – переходный шаг к технологиям индустрии 4.0., в которой становятся возможными постоянные и почти мгновенные изменения производственных процессов. (Эта индустрия появилась в Германии и стала быстро распространяться по континенту. Новые коботы не только заменяют человека на повторяющихся операциях, операциях с низкой добавленной стоимостью, – они также легко адаптируются под другие манипуляции. Для предприятия такая адаптивность роботов остро необходима, поскольку столь же стремительно меняются требования рынка: раньше продукция производилась большими объемами и по одним стандартам, теперь предприятия должны делать малые партии товаров с требуемыми характеристиками, а нередко – удовлетворять практически индивидуальный спрос. Это происходит не только в автомобилестроении, но и в текстильной промышленности, производстве продуктов питания [8].

Безусловно, роботизация на рынке труда создает и очевидные проблемы: в среднесрочной перспективе нарастающая автоматизация покончит с миллионами рабочих мест в промышленности: по данным seo.ai, 14% работников утверждают, что их рабочие места занял ИИ, а к 2030 году предполагается, что ИИ может заменить око-

ло 800 миллионов рабочих мест [9]. С внедрением искусственного интеллекта, дронов, принтеров 3D особенно пострадают секторы промышленности и транспорта (с потерей половины рабочих мест).

Вместе с тем, не следует впадать в алармизм. Человечество проходило подобные этапы в своей эволюции. Так, когда-то основная часть населения мира была сосредоточена на сельскохозяйственном производстве; потом появился плуг, а затем – трактора, которые вытеснили труд лошадей и ручной труд крестьян, позже – комбайны, собирающие урожай, – в итоге ручной труд остался в очень малой степени. То же самое было в выплавке металлов, в производстве автомобилей и даже офисной работе: везде рутинная работа шаг за шагом автоматизировалась. При этом, с заменой человеческого труда работой автоматов никогда не наблюдалось резкого роста безработицы. Наоборот, вместе с производительностью росла и занятость, так как автоматизация снижает себестоимость товара, позволяя снизить его цену и расширить его производство.

Большинство экспертов представляют роботизацию как социальное благо: практически во всех наиболее развитых странах мира отмечается старение населения, и правительства этих стран видят роботизацию как наиболее экономически рентабельное решение этой проблемы.

Некоторые исследователи вообще не склонны преувеличивать последствия роботизации для рынка труда – при этом они опираются на парадокс Солоу (*Solow*), согласно которому новые технологии не могут оказывать большого воздействия на производительность труда, поскольку нуждаются в очень высоко рентабельных инвестициях.

В целом, процесс замещения на рабочих местах людей роботами представляется абсолютно неизбежным. Роботизация как один из новых трендов постиндустриального развития имеет объективный характер. Другое дело, что в отличие от первого «пришествия машин» на рубеже XIX–XX веков, инновационная экономика вовлечёт гораздо больше людей и потребует от них несравненно более быстрой адаптации, включая немедленное приобретение новых навыков (компетенций).

Согласно отчету, опубликованному Всемирным экономическим форумом в Женеве 2023 года, в течение всего 5 лет около 30% рабочих мест могут быть заменены роботами и ИИ. Это будет ударом по работникам низкой квалификации и рутинных процессов. Вместе с тем потерю примерно 75 млн рабочих мест роботы компенсируют созданием 133 млн новых мест в течение будущего десятилетия. Компания PwC в докладе «Украдут ли роботы наши рабочие места?» отмечает, что роботы и искусственный интеллект к 2030 году устроят около 34% рабочих мест.

По мнению экспертов, цифровизация и автоматизация по-разному скажется на странах: в Испании лишит мест примерно 12% работников, в Финляндии – только 7%. Почему в Финляндии не так много? Автоматизация отнимает много рабочих

мест в странах, где есть много низко квалифицированных работников, выполняющих повторяющиеся (обычно ручные) операции – в Финляндии их мало. И чем больше связан работник с диджитализацией и инновациями, тем меньше вероятность его замены роботом. В России к 2030 году, согласно исследованию РАНХиГС от 2019 г. могут потерять работу около 45,5% работающих.

В свете роботизации понята повышенный спрос экономики на новые кадры с математическим, инженерным образованием. (Они востребованы в России; в Испании, с ее чрезмерной безработицей, безработных физиков или математиков нет как явления). Для автоматизации производств нужны специалисты по автоматике, электронике, робототехнике, механике, телекоммуникациям. К дефицитным во всех странах относятся специалисты по развитию software, мобильных приложений, специалистов электронной инженерии, специалистов по Big Data программированию. Из относительно традиционных областей вузовской подготовки выделяется медицина, фармакология, биология, оптика. Из специальностей вне профилей *STEM* востребованы выпускники, способные работать в банках, а также имеющие двойную подготовку: менеджера со знанием юриспруденции.

Четвертая промышленная революция предполагает интеграцию кибер-физических систем в производство, быт и досуг для удовлетворения человеческих потребностей. Эти изменения затронут различные сферы жизни, включая рынок труда, жизненную среду, политические системы, технологический прогресс и даже человеческую идентичность. Эта революция, стимулируемая экономической целесообразностью и стремлением к повышению качества жизни, несет с собой значительные риски, включая возможность увеличения нестабильности и даже потенциальный коллапс мировой системы. Поэтому ее появление воспринимается как вызов, на который человечеству предстоит ответить.

Функционирование мира на базе цифровых технологий существенно изменит некоторые, прежде фундаментальные, свойства реальности, заложенные в онтологию, этику, эстетику. Как следствие, поменяется и структура личности человека.

Внедрение цифровых технологий приведет к существенным изменениям в реальности, включая основные аспекты нашей жизни, такие как онтология, этика и эстетика, и повлечет за собой перестройку структуры личности человека. Мир станет более индивидуализированным, где различные товары и услуги будут адаптироваться под каждого потребителя, а также интегрироваться в общую систему, взаимодействуя между собой и удовлетворяя индивидуальные потребности. Однако углубление человека в цифровую среду может сопровождаться отчуждением от внутреннего мира, что потенциально приведет к поляризации общества.

Четвертая промышленная революция несёт в себе сразу несколько предпосылок социального

расслоения, так как рост использования роботизированных решений понизит ценность работ низкой и средней квалификации, что может отрицательно отразиться на среднем классе, ограничив его возможности по вложению в человеческий капитал. Незрелость человеческого капитала создаст барьер для доступа к высокооплачиваемым рабочим местам, и в конечном итоге приведет к увеличению неравенства доходов.

Помимо этого, четвертая промышленная революция резко разделит страны мира: обесценивание низкоквалифицированного человеческого труда приведет к потере развивающимися странами преимущества дешёвой рабочей силы и возможностей для догоняющего развития, что увеличит расслоение в благосостоянии стран.

В заключение, еще раз отметим тот факт, что инновационная эпоха – это не единичное явление конкретной технологической революции; это – непрерывная смена одной технической революции другой; жизнь в условиях меняющихся одна другую технологических революций – это судьба человечества на всю обозримую перспективу. Уже ясно, что начавшаяся четвертая промышленная революция резко ускорила процессы в обществе. Помимо новых для общества явлений (изменение климата, проблема беженцев, терроризм), для многих людей в самых разных странах мира появилась неизвестная прежним поколениям угроза технологического отставания. Закат «бумажной» эры, переход на цифровые технологии, взрывное появление и внедрение новых интернет-приложений вызвали головокружительное ускорение не только в сфере производства, но и в личной жизни человека. Лавинообразный рост информации захлестнул человека, который не успевает не только осознать её, но даже просто понять. Общество оказалось «сверхперегружено» информацией. Миллионы людей оказались не готовыми к столь резким переменам, они чувствуют себя неуверенно в мире, где прежние понятные реалии оказались оцифрованными и «упакованными» в многочисленные гаджеты.

Современная эра цифровых технологий – крайне сложный для своевременного осмысления период в жизни цивилизации с множеством неопределенностей и угроз. Возникает масса вопросов, в частности: до какой степени допустимо технологическое вмешательство в генетику человека?, до какого предела машина может принимать решения за человека?. Ученые отмечают: «До сих пор высокий ум шел рука об руку с высоким самосознанием и ответственностью. Теперь уже нет. Компьютеры и алгоритмы не знают правил поведения».

Уже сейчас видно, что новые технологии вошли в противоречие с этикой – налицо признаки определенной дегуманизации общества. Подвергаются пересмотру и даже разрушению сформированные много веков назад и казавшиеся прочными формы и способы общения людей: отношения между людьми вдруг подверглись ошелом-

мительному вторжению цифровых технологий в форме социальных сетей. На наших глазах происходит коренное изменение способов и форм межличностного общения; меняются представления о важнейших понятиях человеческого бытия (таких, например, как дружба), подвергаются изменениям отношения между родителями и детьми. Социальные сети активно заменяют собой живое общение между людьми и личные связи. Так, американский ученый Михаил Косински, объединив психологию с Big Data, показал, как можно получать информацию о конкретных людях, изучая, например, их лайки в Фейсбуке; он доказал, что 11–12 лайков достаточны для того, чтобы узнать человека, как знают его коллеги; 230 лайков – как супруг или супруга, а 300 лайков позволят изучить его на уровне родителей.

Более того, происходит постепенная подмена человека его цифровой копией. Приходится согласиться со словами Г. Грефа о том, что «постепенно каждый из нас в качестве реального человека будет интересовать мир всё меньше и меньше. Зато значение нашей онлайн-копии-цифрового аватара, страничек в соцсетях, наоборот, станет неуклонно повышаться, поскольку может сказать о своем физическом человеке очень многое. Всех будет интересовать ваша цифровая копия, а не вы. При этом важно понимать, что все мы будем абсолютно прозрачны для цифрового мира. Далеко не все готовы смириться с таким положением дел, но это ключевой тренд на ближайшие годы». [10]

Единой возможностью инкорпорации человека в мир новой, цифровой эпохи является образование. И, по мнению ученых, задачей образования будущего станет подготовка человека к действиям в условиях неопределенности.

В современном гипер-технологическом мире новое значение приобретают гуманитарные науки, в частности психология. Но еще более важная миссия у философии. Философы, с помощью представителей других гуманитарных наук, не могут допустить монополии технологий в ущерб духовности, морали, этике; гуманитарии должны уметь предвидеть: что следует ждать от технологических прорывов, к какому состоянию эти изменения приведут общество? Философия призвана определить те разумные русла, в которые следует направлять технологические и гуманитарные инновации с тем, чтобы эти изменения не были непредсказуемыми, и чтобы они были совместимы с человеческой природой как таковой.

Новые профессии и профессиональные компетенции

Итак, необходимо рассмотреть вопрос о **профессиях** – появляющихся и исчезающих.

Научно-техническая революция преобразовывает рынок труда: во-первых, исчезают десятки традиционных профессий; во-вторых, многие традиционные профессии инновационно переос-

мысливаются; в-третьих, появляется еще больше профессий, которых прежде не было и которые вызваны технологическими новациями. В развитых странах наибольшее число «модернизированных» и совершенно новых профессий появляются в сфере ИТ-технологий, Big Data, *blockchain*, программирования, робототехники, мобильных приложений, cloud computing, 3D печати, в авиации, здравоохранении и энергетике. То есть, наблюдается повышенный спрос на выпускников категории *STEM* (англ. аббревиатура направлений Наука, Технология, Инженерия и Математика: *Science, Technology, Engineering & Mathematics*).

В указанных отраслях непрерывно появляются новые профессии, тем более, что каждое направление включает в себя целые блоки специализаций. Так, например, в европейских компаниях отмечается «взрывной» спрос на роботы: для освоения космоса, медицины, освоения месторождений и т.д. Эксперты Fundación PwC и Fundación Atresmedia считают, что, например, в Испании в 2024 году появятся более 11 000 рабочих мест в сфере видеоигр, связанных с работой в STEM. Связано это с тем, что возрастает сложность производства и развиваются технологии. Нужны специалисты, умеющие работать с 3D-анимацией.

Новые технологии придут и в те сектора экономики, которые прежде не считались высокотехнологичными. Например, концепция и дизайн нового робота будут созданы специалистами *STEM*, но само производство этой машины и поддержание его в рабочем состоянии будут осуществлять другие – прежде всего люди, получившие профессиональную подготовку.

Появление новых профессий и исчезновение традиционных представляет собой резкое и кардинальное изменение рынка труда. Возникает полная неопределенность с рабочими местами: их число увеличится или уменьшится? И насколько?

Ученые утверждают, что к 2027 году около 42% нынешних профессий в находятся под угрозой исчезновения и автоматизации. [11] С другой стороны, эксперты утверждают, что 50% профессий 2030 года пока еще не существует или только сейчас становятся профессиями. Бывший министр образования США Ричард Рилей (*Richard Riley*) отмечает: «Мы готовим наших студентов к видам работы, которые еще не существуют, и на которых им придется использовать технологии, которые пока не изобретены, чтобы решать задачи, которых мы еще не представляем».

Международная организация труда ООН (МОТ) заявила: «Наибольшим воздействием этой технологии (ИИ), скорее всего, будет не уничтожение рабочих мест, а потенциальные изменения качества рабочих мест, особенно интенсивности труда и автономности». Однако, многие эксперты полагают, что развитие Индустрии 4.0. и Интернета вещей приведет к снижению количества человеческого труда в производстве. Жизнь общества меняется вместе с роботизацией – в среднесрочной перспективе нарастающая автоматизация

ция покончит с миллионами рабочих мест в промышленности. Является ли это социальным благом, – неизвестно, хотя часть экспертов говорит о роботизации как о благе – в связи с которым возникнут новые, еще не существующие, рабочие места.

Препятствием росту новых рабочих мест является отсутствие у части населения цифровых компетенций. Так, в Испании 25% населения не обладает достаточными навыками и находится под угрозой потери рабочего места. [12] В целом в Европе только 15% не связаны с цифровыми технологиями, тогда как в России – около 30%. Уже сейчас компьютерные технологии становятся знанием столь же обязательным и общим для всех, каким сейчас является знание английского языка. (По данным Евростата, в 2022 году в Евросоюзе были заняты 9 миллионов специалистов ICT-технологий (information and communication technology), технологий Apps. В 2015 году цифровые технологии STEM изучали только 17% выпускников Европы (при том, что в Южной Корее их 29%, а в Китае – 31%). Согласно последним данным Евростата, в 2022 году в 27 странах Европейского Союза в целом по предметам STEM окончили 26% выпускников университетов. Лидирующей страной среди них была Германия с 49% выпускников. Кроме того, в Румынии, Финляндии, Австрии, Эстонии и Португалии (в порядке убывания) также было от 30% до 27,5% выпускников STEM. Показательным трендом является пример Великобритании, где дети начинают изучать программирование с 5 лет, а с 11 лет изучают не менее чем два языка программирования. Цель школы здесь не в том, чтобы выпускники стали профессионалами в области IT, а в том, чтобы они были готовы к жизни в эпоху цифровых революций. Кроме того, обучение технологиям способствует развитию креативности, логического мышления, умению работать в команде и другим навыкам, необходимым в современном мире.

Инновационная революция качественно изменяет требования к рабочей силе. Одним из подобных требований является способность быстро переобучаться и менять вид деятельности. Эксперты по управлению персоналом утверждают, что с каждым годом профиль работы будет меняться все чаще, и дети, которым сейчас 10 лет, могут изменить свою профессиональную сферу около 8 раз в своей жизни. Через десять лет способность переквалификации станет ключевым критерием при найме на работу. Специалисты HR называют такую способность к перепрофилированию, адаптации к любому изменению внешней среды термином «швейцарский нож» (несессер). Частые изменения сферы занятости (а также возникновение новых профессий) будут происходить в основном в области пересечения различных дисциплин и технологий. По прогнозам, профессионалам в области IT придется подвергаться переквалификации каждые 3–5 лет. Поэтому способность быст-

ро переобучаться и уметь менять вид деятельности становится одной из ключевых компетенций, от которой будет зависеть успех выпускника учебного учреждения.

Литература

1. Форсайт «Образование 2030» [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.slideshare.net/ASI-12/2030-14471230> (дата обращения 10.11.2023).
2. Ястреб Н.А. Факторы развития образования в контексте четвертой промышленной революции [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3911> (дата обращения 11.01.2024).
3. Глобальный доклад о будущем образования. Результаты работы по Форсайту образования 2030. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://web.archive.org/web/20150208132221/http://www.slideshare.net/MetaverMedia/2030-8031807> (дата обращения 10.01.2024).
4. Г.Греф, АиФ, № 31 02.08.2017
5. Fit Small Business. 27 Startup Statistics Entrepreneurs Need to Know. [Электронный ресурс] Режим доступа <https://fitsmallbusiness.com/startup-statistics/> (дата обращения 11.01.2024).
6. Fortune. Bill Gates says A.I. will act like ‘a great high school teacher’—and that it could help close the education gap. [Электронный ресурс] Режим доступа <https://fortune.com/2023/08/17/bill-gates-ai-will-improve-education-learning-teachers/> (дата обращения 11.01.2024).
7. Данные Federación Internacional de Robótica (IFR). [Электронный ресурс] Режим доступа <https://ifr.org/industrial-robots> (дата обращения 11.01.2024).
8. Данные Business Innovation Observatory de la Comisión Europea [Электронный ресурс] Режим доступа https://single-market-economy.ec.europa.eu/industry/strategy/innovation/business-innovation-observatory_en (дата обращения 11.01.2024).
9. Данные seo.ai.com AI replacing jobs statistics: the impact on employment in 2023 [Электронный ресурс] Режим доступа <https://seo.ai/> (дата обращения 11.01.2024).
10. Г.Греф, АиФ, № 31 02.08.2017
11. CNN Business. 14 million jobs worldwide will vanish in the next 5 years, new economic report finds. [Электронный ресурс] Режим доступа <https://edition.cnn.com/2023/04/30/business/automation-jobs-world-economic-forum/index.html> (дата обращения 12.01.2024).
12. Logo Fundación areces. La bueva revolución de la producción: la transformación digital, 15.03.17 <https://www.fundacionareces.tv/ciencias-sociales/la-nueva-revolucion-de-la-produccion-la-transformacion-digi/> (дата обращения 12.01.2024).

TRANSFORMATION OF COMPETENCIES IN THE EDUCATION SYSTEM OF STEM SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION

Kozlova M.A.

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

The global economy is in a period of confluence of technology and manufacturing called the Fourth Industrial Revolution or Industry 4.0. This article examines the benefits and risks of such changes associated with the introduction of artificial intelligence and the Internet of things. In light of these changes, the education system faces new challenges: the emergence of new professions and changing requirements for the skills of graduates will require not only new teaching methods, but also changes in the content of education. The article also examines forecasts for the transformation of the labor market, trends in education, including the growing demand for graduates of STEM professions (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Keywords: fourth industrial revolution (FIR), Industry 4.0, artificial intelligence, robotization and automation of work processes, trends in education, emerging and disappearing professions.

References

1. Foresight “Education 2030” [Electronic resource]. Access mode <http://www.slideshare.net/ASI-12/2030-14471230> (access date 11/10/2023).
2. Yastreb N.A. Factors in the development of education in the context of the fourth industrial revolution [Electronic resource]. Access mode: <http://psychology.snauka.ru/2014/11/3911> (access date 01/11/2024).
3. Global report on the future of education. Results of work on Education Foresight 2030. [Electronic resource]. Access mode: <https://web.archive.org/web/20150208132221/http://www.slideshare.net/MetaverMedia/2030-8031807> (accessed 01/10/2024).
4. G. Gref, AiF, No. 31 08/02/2017
5. Fit Small Business. 27 Startup Statistics Entrepreneurs Need to Know. [Electronic resource] Access mode <https://fitsmallbusiness.com/startup-statistics/> (access date 01/11/2024).
6. Fortune. Bill Gates says A.I. will act like ‘a great high school teacher’—and that it could help close the education gap. [Electronic resource] Access mode <https://fortune.com/2023/08/17/bill-gates-ai-will-improve-education-learning-teachers/> (access date 01/11/2024).
7. Data from the Federación Internacional de Robótica (IFR). [Electronic resource] Access mode <https://ifr.org/industrial-robots> (access date 01/11/2024).
8. Data from Business Innovation Observatory de la Comisión Europea [Electronic resource] Access mode https://single-market-economy.ec.europa.eu/industry/strategy/innovation/business-innovation-observatory_en (access date 01/11/2024).
9. Data from seo.ai.com AI replacing jobs statistics: the impact on employment in 2023 [Electronic resource] Access mode <https://seo.ai/> (access date 01/11/2024).
10. G. Gref, AiF, No. 31 08/02/2017
11. CNN Business. 14 million jobs worldwide will vanish in the next 5 years, new economic report finds. [Electronic resource] Access mode <https://edition.cnn.com/2023/04/30/business/automation-jobs-world-economic-forum/index.html> (access date 01/12/2024).
12. Logo Fundación areces. La nueva revolución de la producción: la transformación digital, 03/15/17 <https://www.fundacionareces.tv/ciencias-sociales/la-nueva-revolucion-de-la-produccion-la-transformacion-digi/> (accessed 12.01 .2024).

К вопросу адаптации студентов факультета физической культуры к образовательной деятельности в вузе

Коршунов Василий Леонидович,

доцент высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Педагогический Институт Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 010210@pnu.edu.ru

Лузикова Татьяна Викторовна,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой физической культуры и спорта Дальневосточного института управления филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: tat.luzikova@yandex.ru

Шиловская Татьяна Николаевна,

преподаватель, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»
E-mail: kovalchuktn68@gmail.com

Хохлов Алексей Анатольевич,

Преподаватель, Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Хабаровский педагогический колледж имени Героя Советского Союза Д.Л. Калараша»
E-mail: leha-xohlov-1971@mail.ru

В статье изучаются вопросы адаптации студентов факультета физической культуры к образовательной деятельности в высшем учебном заведении, анализируются различные подходы к данному вопросу. Адаптация студентов к образовательному процессу является сложным, многоаспектным феноменом и представляет перспективное направление работы со студентами.

Авторами сделана попытка выявления трудностей, возникающих в процессе образовательной деятельности у студентов факультета физической культуры. Изучены основные этапы адаптационного процесса, проведено анкетирование студентов факультета физической культуры педагогического института разных курсов, с целью выявления основных трудностей, с которыми они сталкиваются в учебно-воспитательном процессе вуза. На основе полученных результатов анкетного опроса сделаны соответствующие выводы. Также определены педагогические условия адаптации, оказывающие как положительное, так и отрицательное влияние на учебный процесс студентов факультета физической культуры.

Ключевые слова: обучение, образовательная деятельность, адаптация, факультет физической культуры, педагогические условия.

Процесс обучения в высших учебных заведениях характеризуется высокой интенсивностью, оказывающей на большинство студентов колоссальное напряжения, как психофизическое, так и умственное.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей адаптации студентов к образовательной деятельности в вузе и выявление основных проблем адаптации, возникающих у студентов факультета физической культуры (далее ФФК) в учебном процессе.

Теоретико-методологической основой нашего исследования явились: современные разработки в области адаптации личности, личностно-ориентированные технологии обучения, использование практико-ориентированного подхода в образовании, различные аспекты деятельностного подхода в высшем профессиональном образовании.

Адаптация студентов к образовательной деятельности в вузе является комплексным научным феноменом и включает в себя знания из различных областей: физиологии, педагогики, психологии, социологии, философии.

Адаптационные процессы студентов к новой образовательной среде вуза затронуты в многочисленных работах [1, 2, 4, 6, 8].

На основе анализа научно-методических работ можно сделать вывод о том, понятие «адаптация» достаточно многогранно, в связи, с чем сам термин имеет много вариаций, отражающих область применения в той или иной сфере [3, 5, 7]. В нашем исследовании под адаптацией понимается активное приспособление к новым условиям в новой среде, как процесс и явление, и взаимосвязь между средой и личностью.

Пакулина С.А., рассматривая адаптивные способности студентов педагогического вуза, отмечает, что адаптационный процесс к образовательной деятельности может проходить следующие этапы:

1. Приспособление (подстраивание) к новым для него условиям обучающего процесса в вузе, значительно отличающегося от учебной деятельности в школе.
2. Приспособление (подстраивание) к постоянно меняющемуся режиму учебно-воспитательного процесса высшего образовательного учреждения.
3. Интеграция студента в новый для него коллектив [7].

Для выявления трудностей, возникающих в процессе образовательной деятельности у студентов, нами был проведен анкетный опрос. В анкетировании приняли участие студенты ФФК педагогиче-

ского института Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска. Всего в анкетном опросе приняли участие 129 студентов (I курс – 32

чел., II курс – 27 чел., III курс – 30 чел., IV курс – 22 чел., V курс – 18 чел.). Более детальный анализ полученных результатов представлен в таблице 1.

Таблица 1. Основные трудности, возникающие в процессе образовательной деятельности у студентов

	Трудности, возникающие в процессе образовательной деятельности	%				
		I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
1	Уход из привычной среды школьного коллектива и переживания, связанные с этим	12,6	3,7	6,6	0	0
2	Низкий уровень мотивации к выбранной профессии учителя физической культуры	6,4	3,7	9,9	4,5	5,6
3	Отсутствие навыков самостоятельной работы	15,6	22,2	13,6	9	5,6
4	Принятие нового режима в учебной деятельности	24,9	18,5	3,3	4,5	0
5	Страх и отсутствие опыта публичных выступлений перед большой аудиторией	21,8	11,2	33	9	5,6
6	Социально-экономические проблемы у иногородних студентов	18,7	14,8	9,9	4,5	11,2
7	Другое	0	25,9	23,7	68,5	72

Интерпретируя полученные результаты, можно сделать некоторые выводы. К основным трудностям, возникающим в образовательном процессе у студентов можно отнести следующее.

Для 24,9% опрошенных студентов I курса «принятие нового режима в учебной деятельности» является существенным фактором адаптации к данному процессу. Тогда как этот показатель снижается от курса к курсу. У студентов II курса это показатель составил 18,5%, III – курс 3,3%, IV курс – 3,3 и для студентов V курса этот фактор является не существенным.

Страх и отсутствие опыта публичных выступлений перед аудиторией затрудняет процесс обучения для 21,8% студентов первого курса, у студентов 2, 3, 4, 5 это показатель составил: 11,2%, 33%, 9% и 5,6% соответственно. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что необходимо готовить студентов к данному виду педагогической деятельности.

Из 129 студентов, принявших участие в анкетировании, больше половины (82 человека) являются иногородними, проживающими в общежитиях университета или снимающими жилье. Для данной категории опрошенных, существенным фактором, оказывающим отрицательное влияние на процесс обучения являются социально-экономические проблемы: I курс – 18,7%, II курс – 14,8%, III курс – 9,9%, IV курс – 4,5, V курс – 11,2%.

В процессе обучения, от курса к курсу снижается негативное влияние на учебный процесс такого фактора как «уход из привычной среды школьного коллектива». В ходе исследовательской работы нами получены следующие результаты по данному показателю: I курс – 12,6%, II курс – 3,7%, III курс – 6,6%. В то время как на четвертом и пятом курсах этот показатель составил 0%.

В ходе исследовательской работы, на основе анализа доступных нам литературных источников, мы выявили некоторые педагогические усло-

вия, которые могут оказать как положительное, так и отрицательное влияние на образовательный процесс студентов ФФК. К таким условиям можно отнести:

- грамотное планирование учебной деятельности студентов ФФК с учетом их индивидуально-уровня подготовленности (умственных, физических возможностей) и составление на основе этого индивидуальных программ адаптации к учебной деятельности в вузе;
- использование и реализация дифференцированного подхода к учебной деятельности студентов ФФК, позволяющего организовать ее в соответствии с современными требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования;
- активизация самостоятельной работы студентов ФФК во внеучебное время, ориентированной на осознанное, самостоятельное освоение нового опыта учебной деятельности.

Кроме того, для более успешной адаптации студентов ФФК к учебно-воспитательному процессу в вузе мы считаем необходимым проведение различных мероприятий: выявление уровней адаптации студентов к новым социальным условиям, необходимо задействовать потенциал различных видов внеучебной деятельности, внедрить во внеучебную деятельность студентов комплекс различных игровых мероприятий.

Подводя итоги проведенной исследовательской работы можно сделать следующие выводы. Проблема адаптации студентов ФФК к образовательной деятельности в вузе является одной из актуальных проблем педагогической теории, которая требует своего дальнейшего осмысления.

Адаптация студентов ФФК к образовательной деятельности в высшем учебном заведении представляет собой сложный, многолетний процесс, направленный на освоение новых условий (соци-

альных, экономических, учебных) образовательной деятельности.

Для более успешной адаптации студентов ФФК к обучению в вузе необходим комплексный подход, направленный на выявление трудностей, возникающих у студентов в процессе обучения, изучения основных педагогических условий адаптации, способных оказать, как положительное, так отрицательное влияние на учебный процесс, проведение различных мероприятий во внеучебное время, вовлекающих студентов в учебно-воспитательный процесс.

Литература

1. Браун Т.П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды / Т.П. Браун: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – СПб., 2007. – 21 с.
2. Извольская А.А. Адаптация студентов первого курса к образовательному процессу педагогического вуза как фактор повышения их академической успешности / А.А. Извольская: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Тула, 2012. – 25 с.
3. Казакова О.Н. Взаимодействие субъектов образовательного процесса как фактор адаптации студентов первого курса / О.Н. Казакова: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Оренбург, 2002. – 20 с.
4. Левченко Е.С. Социальная адаптация студентов вуза средствами физической культуры / Е.С. Левченко: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 22 с.
5. Осева Ю.В. Педагогическое содействие в адаптации студентов младших курсов к образовательному процессу вуза физической культуры / Ю.В. Осева: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2015. – 28 с.
6. Осипов Е.А. Организационно-педагогические условия адаптации студентов к обучению в вузе в процессе внеучебной деятельности / Е.А. Осипов: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – М., 2002. – 21 с.
7. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития / С.А. Пакулина: автореф. ...дис. канд. пед. наук. – М., 2004. – 24 с.
8. Соловьев В.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе / В.Н. Соловьев: автореф. ...дис. д-ра пед. наук. – Ижевск, 2003. – 46 с.

ON THE ISSUE OF ADAPTATION OF STUDENTS OF THE FACULTY OF PHYSICAL CULTURE TO EDUCATIONAL ACTIVITIES AT A UNIVERSITY

Korshunov V.L., Luzikova T.V., Shilovskaya T.N., Khokhlov A.A.

Pacific State University, Far Eastern Institute branch management Russian Academy National economy and public service under the President of the Russian Federation, Khabarovsk Pedagogical College named after Hero of the Soviet Union D.L. Kalarasha

The article studies the issues of adaptation of students of the Faculty of Physical Education to educational activities in a higher educational institution, and analyzes various approaches to this issue. Adaptation of students to the educational process is a complex, multifaceted phenomenon and represents a promising area of work with students. The authors made an attempt to identify difficulties that arise in the process of educational activities among students of the Faculty of Physical Education. The main stages of the adaptation process were studied, a survey was conducted among students of the Faculty of Physical Culture of the Pedagogical Institute of different courses, in order to identify the main difficulties that they encounter in the educational process of the university. Based on the results of the questionnaire survey, appropriate conclusions were drawn. Pedagogical conditions for adaptation are also identified, which have both a positive and negative impact on the educational process of students of the Faculty of Physical Education.

Keywords: training, educational activities, adaptation, faculty of physical education, pedagogical conditions.

References

1. Brown T.P. Adaptation of students to studying at a university in conditions of optimization of the educational environment / T.P. Brown: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sciences. – St. Petersburg, 2007. – 21 p.
2. Izvol'skaya A.A. Adaptation of first-year students to the educational process of a pedagogical university as a factor in increasing their academic success / A.A. Izvol'skaya: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sciences. – Tula, 2012. – 25 p.
3. Kazakova O.N. Interaction of subjects of the educational process as a factor in the adaptation of first-year students / O.N. Kazakova: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sciences. – Orenburg, 2002. – 20 p.
4. Levchenko E.S. Social adaptation of university students using physical culture / E.S. Levchenko: abstract. ...dis. Ph.D. ped. nauk. – M., 2007. – 22 p.
5. Oseeva Yu.V. Pedagogical assistance in the adaptation of junior year students to the educational process of a physical education university / Yu.V. Oseeva: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sci. – Chelyabinsk, 2015. – 28 p.
6. Osipov E.A. Organizational and pedagogical conditions for students' adaptation to studying at a university in the process of extracurricular activities / E.A. Osipov: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sci. – M., 2002. – 21 p.
7. Pakulina S.A. Adaptive abilities of pedagogical university students: structure, factors and means of development / S.A. Pakulina: abstract. ...dis. Ph.D. ped. Sci. – M., 2004. – 24 p.
8. Soloviev V.N. Adaptation of students to the educational process in higher education / V.N. Soloviev: abstract. ...dis. Dr. ped. Sci. – Izhevsk, 2003. – 46 p.

Преимущества использования аудиовизуального метода при обучении иностранному языку студентов технологического университета

Прокопчук Анна Реональдовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

Гаврилова Елена Алексеевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: gavrilova_e@mirea.ru

Кухтина Яна Валерьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: kuhtina@mirea.ru

Филипская Анастасия Вадимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
МИРЭА – Российский технологический университет
E-mail: filipskaya@mirea.ru

Статья посвящена анализу аудиовизуального метода обучения иностранному языку и возможностям использования данного метода в ходе лингвистической подготовки студентов технологического университета. Авторы статьи приводят основные характеристики аудиовизуального метода, подчеркивая, что благодаря широкому применению мультимедийных технологий именно этот подход обеспечивает наиболее эффективное погружение студента в языковую среду. Исследование, проведенное авторами статьи, показывает, что аудиовизуальный метод может успешно применяться для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технологического университета, а именно для формирования лексической компетенции, формирования навыков аудирования, а также с целью повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка. Кроме того, авторы отмечают, что использование аудиовизуального метода успешно решает задачу интенсификации процесса обучения, что особенно актуально в условиях малого количества аудиторных часов и большого объема языкового материала, которым должен овладеть студент в рамках дисциплины «Иностранный язык».

Ключевые слова: аудиовизуальный метод, преимущества, технологический университет, коммуникативная компетенция, лексическая компетенция.

Введение

За последние несколько десятилетий система высшего образования претерпела значительные изменения. Одной из актуальных тенденций можно назвать увеличивающуюся роль иностранных языков в подготовке квалифицированных специалистов. На сегодняшний день в перечень компетенций, которыми должен владеть успешный выпускник вуза, непременно входит иноязычная коммуникативная компетенция. При этом речь идет не только о выпускниках гуманитарных факультетов, но и о студентах технических специальностей.

С конца XX века в советских вузах помимо традиционного для советской эпохи грамматико-переводного метода, работающего с опорой на родной язык и делающего упор на усвоение грамматического строя языка, стали активно использоваться новые методы и подходы к обучению иностранным языкам, такие как аудиолингвальный метод, метод проектов, коммуникативный подход. В данной статье мы будем рассматривать аудиовизуальный метод обучения и возможности его использования на занятиях по иностранному языку при работе со студентами технологического университета.

Аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам, получивший свое развитие в конце 50-х начале 60-х годов XX века, был разработан французскими педагогами и лингвистами в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Его авторами являются П. Риван, Ж. Гугенейм и др. [1]. Концепция данного метода опирается на принципы структурной лингвистики, а также идеи бихевиоризма, утверждая, что успешное овладение языковыми единицами может быть достигнуто лишь в ходе многократной отработки и повторения материала. Помимо систематической отработки и заучивания языковых структур аудиовизуальный метод уделяет большое внимание правильному употреблению соответствующих языковых конструкций в различных ситуациях речевого общения, что обеспечивает коммуникативную направленность обучения. Многие современные специалисты в области обучения иностранным языкам анализируют в своих работах возможности аудиовизуального метода. Среди них можно назвать Ричарда Майера, профессора психологии в Калифорнийском университете и Стивена Торна, профессора Портлендского университета, США [4;5;6].

Проведенный анализ методической литературы по теме позволил нам выявить следующие ключевые характеристики аудиовизуального метода.

1. Широкое использование цифровых технологий и мультимедийных средств обучения.

2. Акцент делается на формировании устных речевых навыков.

3. Принцип устного опережения. При работе над различными видами речевой деятельности реализуется следующая последовательность: осознанное восприятие речи на слух (аудирование), говорение, чтение, письмо.

4. Функциональный подход к обучению грамматике: грамматические структуры вводятся и отрабатываются целиком, без расчленения на составляющие элементы. При этом введение нового грамматического материала идет с привязкой к соответствующей речевой ситуации.

5. Ситуативный подход к обучению лексике. Отбор и отработка нового лексического материала происходит на базе разбора типичных ситуаций речевого общения. Анализируемые коммуникативные ситуации затем воспроизводятся учащимися, расширяются и дополняются новым языковым материалом. Особое внимание уделяется изучению и запоминанию речевых клише.

6. Минимальное использование на занятиях родного языка. Семантизация нового лексического материала идет посредством изображения объектов, демонстрации действий или предъявления ситуативного контекста. При этом для моделирования ситуации речевого общения активно используются технические средства обучения, в том числе компьютерная графика [2].

С развитием современных мультимедийных технологий аудиовизуальный метод получил более широкое распространение и возможности внедрения. Использование новейших технологий все чаще рассматривается учеными и методистами в аспекте лингводидактики.

Цель и методы исследования

Целью проведенного нами исследования было определение эффективности использования аудиовизуального метода в ходе лингвистической подготовки студентов технологического университета. В частности, акцент был сделан на выявлении роли аудиовизуального метода для решения следующих задач:

- формирование лексической компетенции студентов;
- формирование навыков аудирования у студентов неязыковых направлений подготовки;
- повышение мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Основным методом исследования стал педагогический эксперимент, который проводился на базе технологического университета РТУ МИРЭА (г. Москва). В исследовании, которое проводилось в течение одного семестра, приняли участие 40 студентов второго курса Института информационных технологий. Для участия в эксперименте были выбраны две группы с одинаковым количеством студентов (каждая группа включала в себя 20 обучающихся) и одинаковым уровнем владения ино-

странным языком (pre-intermediate). Первая группа являлась экспериментальной, где обучение строилось на базе аудиовизуального метода, вторая – контрольной, где занятия проходили в основном с использованием грамматико-переводного методов, а упражнения на аудирование выполнялись студентами без визуальной поддержки или с минимальной зрительной опорой.

Результаты и их обсуждения

В контрольной группе введение новой лексики и работа над активным словарем шла через текстовый материал, перевод, определения. В экспериментальной группе для ознакомления с новыми словарными единицами в основном применялись короткие видеоролики и анимация. Чтобы проверить насколько хорошо студенты усвоили лексический материал, в конце семестра обучающиеся должны были выполнить два контрольных задания: выступить с монологическим высказыванием (подготовленная речь) и принять участие в диалоге на заданную тему (спонтанная речь). Успешное освоение лексики курса предусматривало использование студентами в монологической и диалогической речи не менее 70% изученных словарных единиц. По итогам эксперимента 80% студентов экспериментальной группы при контрольном срезе знаний показали хорошее владение лексикой курса (в данном случае речь шла об англоязычных терминах сферы IT). В контрольной группе, в свою очередь, лишь 40% обучающихся успешно овладели терминологией курса и смогли активно использовать новые лексические единицы в развернутых речевых высказываниях. Проведенное исследование показало, что визуализация является эффективным инструментом для овладения новыми лексическими единицами, в том числе терминологией. Данный подход позволяет вводить сложные понятия через графику, схемы и анимацию, что делает процесс усвоения терминов более понятным и наглядным. Таким образом, при работе с лексикой создаются устойчивые ассоциативные связи между языком (названием) и визуальным образом.

Вторым компонентом коммуникативной компетенции, который анализировался в ходе проведенного нами исследования, было формирование навыка аудирования. В контрольной группе при выполнении тренировочных заданий на аудирование в качестве опоры использовались ключевые слова и выражения из аудиозаписи с переводом на русский язык. В экспериментальной группе восприятие речи на слух сопровождалось демонстрацией схем, картинок или видеозаписей, которые использовались в качестве зрительной опоры вместо ключевых слов и выражений. В конце курса обучения студенты выполняли контрольные задания на аудирование. В экспериментальной группе 70% студентов правильно выполнили не менее 75% заданий, в то время как в контрольной группе только 40% обучающихся дали более 70% правильных ответов.

Таким образом, мы видим, что помимо использования аудиовизуальных средств для эффективного запоминания новой лексики, данный метод может играть важную роль в развитии навыков аудирования. Практика показывает, что именно отсутствие у студентов первого курса развитых навыков аудирования становится одной из основных проблем при изучении иностранного языка в технических и технологических университетах. Еще одним барьером становится психологическая неготовность студентов преодолеть трудности в процессе изучения иностранного языка. В этой связи зрительная опора, в том числе ситуативный контекст и невербальные элементы коммуникации, сопровождающие устную речь, обеспечивают более точное и полное понимание сути речевого высказывания. Воздействуя на различные каналы восприятия информации, аудиовизуальный метод обеспечивает более быстрое усвоение материала. Исследования показывают, что именно зрительный канал восприятия информации является для большинства людей доминирующим (около 50–60% людей), следовательно, эффективное обучение невозможно без визуальной опоры [3, с. 500].

Третьей задачей исследования было определение роли аудиовизуального метода в повышении мотивации студентов технологического университета к изучению иностранного языка. Здесь вывод относительно эффективности выбранного нами метода обучения делался на основе опроса, проведенного среди обучающихся. Результаты анкетирования показали, что 90% студентов экспериментальной группы выразили заинтересованность в предложенных заданиях. Они отметили, что задания в рамках аудиовизуального метода позволили им увидеть механизм применения приобретенных языковых навыков для решения коммуникативных задач, т.к. использование аутентичных материалов позволяет эффективно имитировать условия реальной среды речевого общения. Следовательно, обращение к аудиовизуальному методу помогает решить задачу повышения мотивации студентов – одну из основных проблем, с которой сталкивается преподаватель иностранного языка в техническом и технологическом вузе.

Выводы

Проведенная нами работа показала, что обращение к аудиовизуальному методу при обучении студентов технологического университета позволяет успешно решить целый ряд педагогических задач в ходе обучения иностранному языку студентов технологического вуза. У многих студентов первого курса недостаточно сформирован навык иноязычной коммуникации даже с использованием базовой лексики и простых грамматических конструкций из-за того, что во многих школах обучение иностранному языку до сих пор в основном направлено на формирование навыков чтения и освоение грамматики. Метод, включающий в себя одновременное использование звуковых и зрительных средств обучения, позволя-

ет интенсифицировать процесс обучения, повысить мотивацию учащихся и дать стимул к изучению иностранного языка.

Литература

1. Зайцева И.В. История методики обучения иностранным языкам в отечественной и зарубежной лингводидактике. Учебно-методическое пособие. Елец, 2018. 129с. – С. 43–45.
2. Каминская Е.В., Макшанцева Е.А. Методы и технологии преподавания иностранных языков в современном вузе. // Язык науки и профессиональная коммуникация, 2021, № 2 (5) – С. 59–78
3. Прокопчук А.Р. Реализация индивидуально-го подхода в обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем «РАДИОИНФОКОМ-2019». Сборник научных статей IV Международной научно-практической конференции. М., 2019 – С. 499–501
4. Richard E. Mayer. Multimedia learning // Psychology of learning and motivation, Volume 41, pp. 85–139.
5. Richard E. Mayer. Cognitive Theory of Multimedia Learning // Cambridge Handbook of Multimedia Learning – NY: Cambr. Univ. Press, 2010. – pp. 31–48
6. Steven L. Thorne, Rebecca W. Black, Julie M. Sykes. Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. // Modern Language Journal, 2009, volume 93, pp. 802–821

THE ADVANTAGES OF USING THE AUDIOVISUAL METHOD WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO TECHNOLOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Kukhtina Y.V., Filipkaya A.V.
MIREA – Russian Technological University

The article is devoted to audiovisual method of teaching a foreign language and the way this method can be used in the course of linguistic training of technological university students. The authors describe the key features of audiovisual method, pointing out that this approach allows for the most effective immersion of students into the language environment due to the extensive use of multimedia technologies. The research conducted by the authors of the article shows that audiovisual method can be effectively applied to develop foreign language communicative competence of technological university students, specifically to form lexical competence, to develop listening skills, as well as to increase students' motivation to learn a foreign language. Besides, audiovisual approach helps to intensify the process of learning a foreign language, which remains a vital problem nowadays since technological university students have to master a large amount of language material while having few language classes at university.

Keywords: audiovisual method, advantages, technological university, communicative competence, lexical competence.

References

1. Zaitseva I.V. The history of the methodology of teaching foreign languages in Russian and foreign linguodidactics. Educational and methodical manual. Yelets, 2018. 129p. – PP. 43–45

2. Kaminskaya E.V., Makshantseva E.A. Methods and technologies of teaching foreign languages in modern universities // The language of science and professional communication. 2021, № 2 (5) – PP. 59–78
3. Prokopchuk A.R. Implementation of individual approach in teaching a foreign language to technical students // Current Problems and Prospects for the Development of Radio Engineering and Infocommunication Systems “Radioinfocom-2019”. Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2019 – PP. 499–501
4. Richard E. Mayer. Multimedia learning // Psychology of learning and motivation, Volume 41, pp. 85–139.
5. Richard E. Mayer. Cognitive Theory of Multimedia Learning // Cambridge Handbook of Multimedia Learning – NY: Cambr. Univ. Press, 2010. – pp. 31–48
6. Steven L. Thorne, Rebecca W. Black, Julie M. Sykes. Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. // Modern Language Journal, 2009, volume 93, pp. 802–821

Процесс формирования коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов IT-специальностей

Стерлягова Софья Сергеевна,

старший преподаватель ОЧУ ВО «Московская международная академия»

E-mail: itrepodavatel@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности у студентов IT-специальностей. Актуальность этой проблемы обусловлена важностью коммуникативных навыков для успешной профессиональной деятельности в сфере информационных технологий. Автор кратко обозначает различных исследователей, специализирующихся на проблемах информатизации образования и изменении характера учебной деятельности в информационном обществе, особенно в сферах коммуникативной деятельности, делая акцент на том, что данные темы не раскрываются в современных научных трудах в полном объеме. В статье делается упор на то, что появление различной компьютерной техники при организации учебного процесса формирует новую коммуникационную среду. Автором рассматриваются особенности профессиональной коммуникации в IT-сфере, анализируется структура коммуникативной компетентности IT-специалиста. Особое внимание уделяется использованию активных и интерактивных методов обучения, информационно-коммуникационных технологий для формирования коммуникативных умений студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная подготовка, студенты IT-специальностей, коммуникативные умения, коммуникация в IT-сфере, активные методы обучения.

Современное образование сталкивается с необходимостью разумного сочетания традиционных и новых информационно-коммуникационных технологий. Это актуализирует задачу формирования у учащихся коммуникативных умений, отвечающих как традиционным, так и новым условиям обучения.

В работах А.А. Андреева, В.В. Давыдова, Б.С. Гершунского рассматриваются общие проблемы информатизации образования и изменения характера учебной деятельности в информационном обществе [4].

Т.С. Назарова, И.В. Роберт исследуют особенности коммуникативной деятельности в условиях использования информационно-коммуникационных технологий [1].

При этом следует отметить, что в исследованиях как этих, так и других авторов не наблюдается полноценное раскрытие конкретных педагогических условий и методик, которые помогут сформировать коммуникативные навыки и умения студентов на занятиях по информатике. Поэтому актуальность исследования не вызывает никаких сомнений.

Цель работы: выделить перечень педагогических условий, которые бы способствовали формированию коммуникативных умений студентов на занятиях по информатике.

Материалы и методы: В работе рассмотрены такие педагогические условия как расширенная коммуникативная база; анализ литературных источников.

Результаты и выводы: Предложенные педагогические условия позволят сформировать у студентов на уроках информатики необходимые для каждого современного человека коммуникативные умения и навыки.

Перспективы: Необходима дальнейшая разработка конкретных методик формирования коммуникативных умений с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В настоящее время в современном образовании весьма активно используются различные компьютерные технологии, телекоммуникационные сети и другие результаты научно-технического прогресса. Безусловно, такое положение дел провоцирует новые вызовы для социума в различных научных областях: медицине, педагогике и так далее. Обусловлено это тем, что традиционные формы общения в виде устной письменной речи постепенно замещаются электронными образовательными ресурсами.

Наличие разнообразной компьютерной техники в аудиториях для занятий, широкое использование

педагогами современных девайсов и гаджетов как для помощников в обучении формирует новые каналы коммуникации. Не вызывает сомнений, что в связи с этим не только трансформируются коммуникационные умения студентов, но и меняются сами методы их обучения, возникают совершенно новые психологические дидактические проблемы. В большей степени сказанное выше относится к системе профессионального среднего обучения – особенно, на занятиях по информатике. В данном случае персональный компьютер становится не только инструментом, но и объектом изучения, особенно когда у студентов начинаются занятия по программированию [3].

Вопрос о сохранении и развитии традиционных, существовавших на всей на протяжении всей истории человечества, навыков коммуникации, из года в год встает все более остро. Не вызывает сомнений тот факт, что интеграция информационно-коммуникативных технологий в процесс профессионального образования требует грамотного и продуманного подхода. Следует понимать, что стремление к новым технологиям – это хорошо, но коммуникативные навыки были и будут оставаться базовым элементом в процессе познания индивидом окружающего мира, общения с социумом, удовлетворения потребности в самообразовании и получении новых знаний.

В настоящее время занятия по информатике способствуют глобальной перестройке коммуникативной деятельности учащихся колледжей. Они оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на данный вид деятельности. Среди плюсов можно выделить активизация познавательной деятельности учащихся, развитие их интеллектуальных умений. Но зачастую компьютер заменяет студентам живое общение с педагогом, оставляя лишь взаимодействие с виртуальными образовательными программами. Такое положение дел ни в коей мере не способствует развитию коммуникативных навыков, а, наоборот, препятствует этому.

Данная проблема некоторым образом переносится с традиционных учебных предметов, например, литературы и русского языка, на занятия по информатике. Обусловлено это тем, что на указанных лекциях обучающиеся осваивают новые средства общения, дополняют его виртуальными элементами, учатся взаимодействовать в этом пространстве. Поэтому непрерывное развитие коммуникативных навыков студентов профессиональных колледжей, обучающихся на специальности, связанные с it-технологиями, является весьма актуальным вопросом.

Острота указанных выше проблем вызвана противоречиями, возникающими во внутренней сфере профессионального образования и образования в целом. В первую очередь, необходимо сказать о разрыве между существующей в настоящее время потребностью в интеграции различных видов коммуникаций в процесс образования и минимальным числом имеющихся теоретических

подходов, связанных с формированием коммуникативных навыков студентов на уроках по на занятиях по информатике. Еще одно противоречие вызвано необходимостью развивать сразу два вида коммуникативных умений: традиционные и новые. В ином случае, учащиеся не смогут соответствовать стратегии информатизации обучения, которое активно реализуется в современных учреждениях СПО.

Для устранения указанных противоречий и решения обозначенной проблемы необходимо выполнить несколько основных шагов. В первую очередь, следует классифицировать коммуникативные умения в целом. Далее необходимо выделить из них такие, которые можно развивать на занятиях по информатике. Также нельзя оставить без внимания создание подходящих условий и образовательной среды, при которых эти умения будут развиваться наиболее активно и эффективно [5].

Автор решил пойти от обратного и в первую очередь выделить комплекс психолого-педагогических условий, которые помогут эффективно развивать коммуникативные навыки на занятиях по информатике у учащихся колледжей. Эти условия включают в себя такие аспекты [2]:

- Увеличение общей совокупности коммуникативных умений и навыков учащихся. Это можно сделать посредством проведения разнообразных факультативов, основная цель которых будет направлена на развитие указанных умений и навыков, формирование, так сказать, общей коммуникативной базы.
- Максимально полное погружение в коммуникативный процесс на занятиях. Для этого предлагается таким образом организовывать лекции, чтобы они содержали максимальное количество элементов коллективного обучения и взаимодействие в сотрудничестве
- Формирование у студентов видения себя посредством выполнения рефлексивных заданий. Основная цель такого подхода – формирование у обучающихся личной коммуникативной идентичности.

Перечисленный выше комплекс педагогических условий будет способствовать эффективно разрешению выделенных автором противоречий. Также он позволит создать необходимые условия и подходящую среду для успешного формирования у студентов навыков коммуникации, учитывая специфику занятий по информатике.

Современные психологи и педагоги нередко выделяют следующий перечень процессов, направленный на формирование элементов научных знаний [5]:

- 1) стимуляция интереса – это начальный этап, включающий в себя активизацию интереса к определенной теме или предметной области. Данный интерес может возникнуть через интересные презентации для студентов, обсуждения, наглядные демонстрации, истории успеха других людей в данной области или через другие аналогичные методы;

2) категоризация – этот этап включает в себя организацию и перевод знаний и полученной индивидом информации в смысловые категории. Такой подход помогает структурировать и упорядочить информацию для более легкого запоминания;

3) обогащение – на данном этапе имеющиеся у индивида знания увеличиваются за счет добавления новых данных, фактов и т.д. Например, студенты могут узнать о новых открытиях в области или изучить новые концепции, которые делают их объем знаний более глубоким и комплексным;

4) перенос – этап связан с применением полученных ранее знаний в различных контекстах. Студенты учатся использовать свои знания и навыки в различных ситуациях, что способствует более глубокому усвоению и пониманию материала;

5) интеграция – предусматривает объединение и увязывание различных элементов знаний в общую систему. Учащиеся могут связывать воедино различные темы или предметы, создавая таким образом более полное и цельное представление о том или ином предмете.

Ориентационная база выступает одним из ключевых элементов психологического механизма действия. Примеры результаты подобных действий представляют собой ориентационную базу первого типа. В данном случае у индивида нет никаких четких инструкций, как нужно поступать. Студент действует полностью самостоятельно, методом проб и ошибок. Но этот подход нельзя назвать эффективным для решения новых задач, ведь учащегося нет никакого прошлого опыта. Что касается ориентационной базы второго типа, она включает в себя типичные алгоритмы действий и наглядные образцы, ориентируясь на которые, учащийся может выполнить собственное исследование. Такой подход позволяет приобрести новые знания максимально оперативно, минимизировать количество ошибок и разочарований [2].

Используя ориентационную базу второго типа, студент получит умение по систематизации информации, при этом фокус его внимание будет смещен на перспективу. Само действие становится устойчивым, эффективно переносится на новые учебные задачи. Но есть ограничение – перенос возможен только на аналогичные задачи, в которых не содержится элементов новизны [2].

Существует и третий тип ориентационной базы. Здесь приоритетом является обучение навыкам анализа новых задач. Такой подход позволяет успешно выделять ключевые компоненты задания и самостоятельно формировать условия для его успешного выполнения. В данной ситуации педагогу важно научить студентов умению выделять главное в большом массиве информации, привить им понимание общей структуры коммуникативных действий, обучить навыкам анализа выявления основных принципов осуществления данных действий.

Безусловно, формирование ориентационной базы третьего типа по времени занимает несколько больше, чем база первого и второго типа. Но в долгосрочной перспективе подобное обуче-

ние дает весьма положительные плоды: у студентов увеличивается скорость и качество выполнения задач, минимизируется количество ошибок. Процесс формирования коммуникативных умений в контексте данного подхода состоит из следующих этапов [1]:

- формирование отдельных, частных умений;
- ознакомление с научными основами деятельности;
- понимание структуры коммуникативной деятельности;
- развитие умения определять рациональную последовательность действий и операций;
- формирование умения анализировать свою деятельность.

Как говорилось выше, сформировать коммуникативные умения можно только одним способом – участвуя в реальных ситуациях коммуникации. В процессе данной деятельности педагогу важно адаптировать образовательный процесс к актуальным потребностям учащихся, стимулируя их интерес. Решать образовательные задачи можно только одним способом – активизируя учебную мотивацию индивида. Именно поэтому процесс формирования у студентов колледжа коммуникативных умений должно реализовываться исключительно в ходе коммуникативной деятельности. Она может быть организована в реальной жизни студентов или специально структурирована в рамках учебного процесса.

Очень важно соблюдать баланс между усилиями педагога и личной активностью обучающегося. Главный приоритет здесь следует отдавать постепенному увеличению последней. Очень эффективен в данном случае коллективный метод обучения, когда студенты общаются со своими одноклассниками по очереди. Поэтому преподавателю по информатике рекомендуется как можно чаще организовывать работу студентов в парах или небольших группах.

В рамках подобного подхода каждый учащийся активно взаимодействует с одноклассниками под руководством педагога. Студенты периодически примеряют на себя роли учителя и ученика, переключаясь между ими. Такой подход можно по праву назвать коллективным, где студенты учатся чему-то новому друг у друга, постоянно взаимодействуют между собой. Данный подход открывает широкий простор для коммуникативной деятельности и выгодно выделяется из традиционных форматов обучения.

В данной ситуации компьютер как один из участников диалога прекрасно вписывается в общую систему развития коммуникативных навыков. Информационно-коммуникативные технологии позволяют учащимся легко получать необходимую информацию, обрабатывать ее и передавать другим членам своего коллектива всего за один урок. Дополнительно, учащиеся осуществляют непрерывную перекодировку информации в разные форматы: из текстового графический и наоборот.

Многочисленное обсуждение той или иной темы позволяет студентам проанализировать уровень развития собственных коммуникативных способностей, посмотреть на себя глазами других людей, сформировать личную коммуникативную идентичность. В данной ситуации педагогу отводится роль организатора образовательной деятельности. Такой подход способствует наилучшему усвоению учебного материала, обогащению опыта межличностного общения и развития коммуникативной базы студентов. Дополнительно учащиеся приобретают большую самостоятельность и навыки индивидуального обучения, что является залогом успешной работы с различными компьютерными программами.

Коллективные методы обучения, базирующиеся на принципах активного вовлечения учащихся в какую-либо общую деятельность, способствуют развитию следующих аспектов [4]:

- Коллективной работы и сотрудничества. Когда студенты взаимодействуют между собой, они учатся работать в команде, принимать решения сообща, эффективно общаться друг с другом.
- Развитию коммуникативных навыков. Коллективные методы обучения способствуют развитию умения общаться, слушать и грамотно выражать свои мысли.
- Самоорганизации и саморегуляции. Когда учащиеся работают в группе, им необходимо организовать свою работу, распределить обязанности и следить за своими действиями.
- Развитию эмпатии и уважения к другим. Коллективные методы обучения позволяют учащимся понять и уважать точки зрения других людей, учитывать их потребности и мнения
- Активному взаимодействию. Студенты учатся взаимодействовать друг с другом, делиться идеями, решать проблемы и принимать участие в общих проектах.

Таким образом, коллективные методы обучения способствуют развитию различных навыков и качеств учащихся, в том числе коммуникативных.

Для успешного формирования коммуникативных умений у студентов профессиональных колледжей важным педагогическим условием является создание «образа Я» через рефлексивные задания.

Рефлексия представляет собой наглядное отображение учащимся его самосознания и осмысление личной коммуникативной деятельности. Это не только способ самоанализа, но и навык, который позволит увидеть себя глазами окружающих, соглашаться с их позицией и давать самому себе объективную оценку. Рефлексия дает возможность индивиду создать собственный образ с точки зрения субъекта коммуникации, объективно оценить сформированность личных коммуникативных навыков и умений.

Задания по рефлексии необходимо формировать, учитывая личные особенности студентов, чтобы была возможность подпитать их чувства

успешного обучения. В первую очередь, они должны быть направлены на организацию взаимодействия с другими людьми в виде диалога или полилога. Процесс формирования рефлексии состоит из нескольких этапов, включающих в себя осознание своей связи с другими людьми посредством всестороннего анализа коммуникативной деятельности. Далее идет формирование осмысления образа личного Я как субъекта коммуникации. Это и будет результатом данной деятельности.

Формируя собственное Я посредством выполнения рефлексивных заданий, учащиеся начинают понимать необходимость приобретения новых коммуникативных навыков. Также они научатся управлять собственной коммуникативной деятельностью, осуществлять саморегуляцию своего психолого-эмоционального состояния. В заключение хочется сказать, что правильная организация всех описанных выше педагогических условий будет способствовать формированию у студентов на занятиях по информатике навыков вербальной и невербальной коммуникации, активизации коммуникативной деятельности и повышения интереса к ней.

Литература

1. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2018. 205 с.
2. Смирнова Е.О. Развитие коммуникативных умений обучающихся в цифровой образовательной среде // Педагогика. 2019. №5. С. 14–20.
3. Казаева Е.А. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении студентов IT-специальностей // Высшее образование в России. 2020. №6. С. 45–51.
4. Сергеева М.Г., Блинков Ю.А. Формирование soft skills у студентов IT-направлений в вузе // Alma mater. 2021. №3. С. 46–50.
5. Петров А.В. Развитие коммуникативной компетентности студентов технического вуза в условиях цифровизации образования // Письма в эфире. 2022. №1. С. 2534–2539.

THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF IT SPECIALTIES

Sterlyagova S.S.

Senior lecturer of the Moscow International Academy

The article is devoted to the problem of developing communicative competence among students of IT specialties. The relevance of this problem is due to the importance of communication skills for successful professional activities in the field of information technology. The author briefly identifies various researchers specializing in the problems of informatization of education and the changing nature of educational activities in the information society, the characteristics of communicative activities, emphasizing the fact that these topics are not fully disclosed in modern scientific works. The article focuses on the fact that the emergence of various computer technology in organizing the educational process creates a new communication environment. The author examines the features of professional communication in the IT field and analyzes the structure of the

communicative competence of an IT specialist. Particular attention is paid to the use of active and interactive teaching methods, information and communication technologies to develop students' communication skills.

Keywords: communicative competence, professional training, students of IT specialties, communicative skills, communication in the IT field, active teaching methods.

References

1. Ivanova E.O. Theory of learning in the information society. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 205 p.
2. Smirnova E.O. The development of students' communicative skills in a digital educational environment // Pedagogy. 2019. No5. pp. 14–20.
3. Kazaeva E.A. The use of distance learning technologies in teaching students of IT specialties // Higher education in Russia. 2020. No. 6. pp. 45–51.
4. Sergeeva M.G., Blinkov Yu.A. Formation of soft skills among students of IT-directions at the university // Alma mater. 2021. No3. pp. 46–50.
5. Petrov A.V. Development of the communicative competence of technical university students in the context of digitalization of education // Letters to the issue. Offline. 2022. No1. pp. 2534–2539.

Формирование навыков профессионально-трудовой адаптации у студентов педагогических направлений подготовки в процессе проектной деятельности в вузе

Томаров Алексей Владимирович,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: cool.tomarova@mail.ru

Сапрыкина Юлия Викторовна,

старший преподаватель кафедры бизнес-информатики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: julia_kira@list.ru

Камышева Оксана Валерьевна,

старший преподаватель кафедры педагогического образования и документообращения, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: ksjushakam@mail.ru

Томарова Ярослава Алексеевна,

студент, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: cool.tomarova@mail.ru

В статье рассмотрен процесс становления и выработки навыков в будущей профессионально-трудовой адаптации студентов педагогических направлений подготовки в процессе проектной деятельности в вузе. Определено, что процесс будущей профессиональной адаптации следует считать интегративным свойством. А также определяющим итогом профессиональной адаптивности, личностной социализации будущих педагогов, в результате освоения учебных и профессиональных компетенций. В реализации трудовых намерений, ключевая роль принадлежит приобретению навыков профессионально-трудовой адаптации, которые будут необходимы в непосредственной, профессионально-трудовой деятельности в педагогической сфере. Успешность этого процесса сделает возможным реализовать свои профессиональные намерения, позволит реализовать процесс вхождения в непосредственную трудовую среду более комфортным. Значимость этого процесса обусловлена тем, что это важный этап в социализации молодого человека. Проведен анализ публикаций по заявленной проблеме, содержания учебных и рабочих программ по проектной деятельности. В статье использованы результаты проведенного исследования на базе Магнитогорского государственного технического университета, по актуальным проблемам приобретения навыков профессионально-трудовой адаптации. Полученные результаты позволили сделать вывод, что процесс приобретения навыков профессионально-трудовой адаптации у студентов педагогических специальностей будет формироваться более адекватно, в том случае, если в содержание дисциплин связанных с проектной деятельностью, будут включены задания проектного и исследовательского характера, с учетом актуальных интересов обучающихся. Особую роль в этом процессе должны сыграть потенциальные работодатели, которые могут быть привлечены как для обеспечения учебно-методического обеспечения проектной деятельности, а также для оценки выполненных студентами проектов. Именно такое взаимодействие позволит будущему педагогу более четко представить себе механизм вхождения и адаптации в будущей профессии.

Ключевые слова: адаптация, навыки, профессия, проектная деятельность, самоопределение, педагогическая специальность.

Актуальной проблемой высшего профессионального образования является эффективная модель повышения его качества, этот тезис закреплен положениях Федерального закона об образовании. Данный постулат закреплен, как важнейший элемент современной модели образовательной деятельности в подготовке будущего специалиста-педагога к продуктивной профессионально-трудовой деятельности. Этот тезис регламентируется соответствием государственных образовательных стандартов с современными требованиями рынка труда и социально-экономическими обстоятельствами. Стоит обратить внимание, что образовательные стандарты, применяемые в системе высшего образования для различных направлений подготовки специалистов, в качестве одного из главных результатов освоения профессионально-образовательной программы устанавливает компетенции, позволяющие продолжать профессионально-трудовое саморазвитие на протяжении всех циклов трудовой деятельности.

В современной педагогике профессионально-трудовая адаптация, рассматривается как определенный итог овладения ключевыми компетенциями необходимыми для успешной трудовой деятельности. Особая роль в этом процессе отведена актуальности получаемых знаний, пониманию сути получаемой профессии, а также профессионально-ценностные ориентиры будущего педагога. С.М. Зинина считает, что ситуация необходимости выбора учебно-профессионального учреждения с последующим включением индивида в процесс освоения профессиональных компетенций, не гарантируют активизацию процесса профессионального самоопределения. Это связано с тем, что кроме внешних социально-экономических и педагогических условий, для этого необходим и ряд личностно-психологических условий, таких как наличие в самосознании молодого человека такого компонента, как личностная профессиональная идентичность [1].

Стоит отметить, что на формирование навыков профессионально-трудовой адаптации в процессе профессионального обучения особую роль играют интегративные процессы самоопределения, самоорганизации, самоактуализации и внутренней рефлексии. Приобретение навыков профессионально-трудовой адаптации рассматривается в современной педагогике, как итоговый результат социализации в условиях учебно-образовательной среды.

С.А. Быкова считает, что одним из самых продуктивных приемов формирования и усвоения навыков профессионально-трудовой адаптации выступает непосредственная практика, в конкретной профессионально-трудовой среде. При этом она отмечает, что это не только проведение учебных занятий, но и непосредственное вхождение в трудовой коллектив. Именно подобная учебно-практическая деятельность позволит актуализировать свою профессионально-трудовую идентичность [2].

На современном этапе развития высшего профессионального образования, начинают складываться определенные универсалии процесса формирования у студентов навыков профессионально-трудовой адаптации. В данный момент продолжает уточняться содержание данной деятельности и специфических условий, повышающих продуктивность ее освоения. В государственных нормативных документах регулирующих образовательную деятельность вуза включены профессиональные компетенции, формирование которых сделает возможным для будущего педагога решать различные профессиональные задачи и возникающие проблемы в непосредственной профессионально-трудовой деятельности.

Законодательно закреплённые нормы и правила, обуславливающие формирование профессионально-трудовой адаптации студента, вступают в определенные ограничения связанные с началом процесса профессионально-трудовой адаптации в студенческие годы. Это связано с тем, что возможность начать официально оформленную трудовую деятельность, в школе возможно только начиная с четвертого курса [3].

Именно здесь становится актуальным и востребованным решение задач проектирования деятельности студента в получении навыков профессионально-трудовой адаптации. Подобная проектная деятельность делает возможным эффективно управлять процессом формирования профессиональной адаптации.

Стоит заметить, что для выбора актуальных образовательных программ и проектных средств, стимулирования процесса формирования профессионально-трудовой адаптации студентов педагогических направлений подготовки важно понимать особенности и специфику будущей профессионально-трудовой деятельности, так и личностные особенности профессиональной идентичности студента [4].

С целью выявления этих закономерностей и специфических особенностей нами было проведено эмпирическое исследование среди студентов педагогических направлений подготовки в Магнитогорском государственном техническом университете. Количество респондентов принявших участие в исследовании составило 70 студентов, 2 и 4 курса института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета. Возраст респондентов составил от 19 лет до 21 года.

В проведении исследования по заявленной проблеме была использована эмпирическая модель Дж. Гарсия. Полученные результаты после диагностической обработки выявили, что у 13% студентов первого курса прослеживается не включенность профессиональной идентичности, они не представляют себя в образе специалиста в выбранной профессионально-трудовой сфере. У данной группы пока не сложилось общее представление о возможной профессионально-трудовой деятельности в будущем, а значит и возможных способах профессионально-трудовой адаптации в данной сфере применения профессиональных навыков.

Около 2,5% респондентов второго курса считают, что представление о профессионально-трудовой деятельности в будущем сформировано частично, многое будет зависеть от внешних социально-экономических факторов после окончания вуза. Этой группой студентов было отмечено, что при выборе специальности они были подвержены либо влиянию родителей или сделали свой выбор в последний момент.

Значительная часть студентов второго курса, а это 46%, переживает определенный кризис по отношению к выбранной профессии. Для данной группы респондентов важна мотивационная составляющая. Это важный аспект, выявленный в ходе исследования, он определяет необходимость работы преподавателей вуза, по разработке программы формирующей мотивационные критерии позволяющие понимать важность проблемы выбора дальнейшего профессионального пути и механизмов реализации полученных профессиональных навыков в будущей профессионально-трудовой деятельности [5].

У 32% студентов второго курса получение педагогической специальности не вызывает сомнений в будущей профессионально-трудовой деятельности. Респондентами было отмечено, что выбор был сделан самостоятельно, они готовы начать профессиональную деятельность, при наличии возможности, еще в период обучения в вузе. Стоит отметить, что в этой группе значительная часть студентов, уже имеет средне-профессиональное образование по педагогическому направлению подготовки.

У студентов 4 курса полученные результаты несколько отличаются. 37% респондентов продолжают находиться в состоянии будущей профессиональной неопределенности. Они отмечают, что при определенных условиях эта неопределенность была бы решена. Сами студенты затруднились определить перечень условий, которые позволят осуществить это самоопределение.

Около 41,5% респондентов ответили, что у них присутствует статус профессиональной идентичности. Они имеют четкое представление о профессиональной деятельности, не жалеют о выборе специальности. Многие подтвердили, что владеют навыками профессионально-трудовой адаптации. Здесь не последнюю роль играет тот факт, что

многие респонденты с четвертого курса уже пробуют себя в непосредственной профессионально-трудовой деятельности. У 4% опрошенных отсутствуют навыки профессионально-трудовой адаптации.

Проводя анализ полученные результатов исследования студентов 2 и 4 курса, был сделан вывод, что у 4 курса доля респондентов с отсутствующими навыками профессионально-трудовой адаптации несколько ниже, чем у студентов 2 курса. Мы считаем, что такой результат связан с тем, что в начале прохождения профессионально-ознакомительных практик на втором курсе они не обладают общими представлениями о содержании профессиональных компетенций.

Естественно это отразилось на показателях сложившейся профессиональной идентичности, он является результатом самостоятельности в выборе профессии педагога. У студентов 4 курса этот показатель выше, чем у студентов 2 курса. Здесь следует отметить, что изучая уже проведенные подобные исследования прошлых лет, доля студентов 2 курса с присутствующей профессиональной идентичностью выросла. Этот факт можно объяснить тем, что во многих вузах многие виды практик начинаются со второго курса, также как и дисциплины связанные с проектной деятельностью.

Для данной группы респондентов характерно, что они имеют пока относительно сформированное представление о характере будущей профессиональной деятельности и для себя сделали выбор реализации полученных профессиональных знаний именно в сфере педагогической деятельности. Показатели исследования в части навыков профессионально-трудовой адаптации, можно охарактеризовать, как осознанный выбор будущей профессионально-трудовой деятельности. А также продолжение процессов поиска адекватных путей трудовой социализации.

Итоговые результаты диагностики позволяют сделать вывод о том, понимание необходимости приобретения навыков профессионально-трудовой адаптации, растет в зависимости от курса и в зависимости от эффективности усвоения образовательной программы профессионального образования. Это происходит благодаря формированию профессионально-личностных качеств и пониманию сути профессии [5]. На этом этапе обучения идет процесс идентификации себя с образом будущего специалиста. Определенная роль в этом процессе принадлежит проектной деятельности, в которой эти качества задействованы.

Количество респондентов с уровнем сформированных навыков профессионально-трудовой адаптации как ожидаемого итога освоения образовательной программы в получении необходимых профессиональных знаний и умений. Это позволяет студенту сформировать первоначальное представление о себе как потенциальном специалисте. Такой подход в построении будущих планов и вариантов их реализации, у студентов 4 курса выше, чем у студентов 2 курса (42% и 29% соот-

ветственно). Это закономерно, так как в процессе профессионального обучения происходит актуализация знаний о будущей профессионально-трудовой деятельности. Начинает формироваться способность адекватного представления о личном соответствии выбранной профессиональной деятельности.

Это подтверждается увеличением количества студентов 4 курса с определенной профессиональной идентичностью. Они четко и объективно представляют возможности приобретенных навыков и механизмов профессионально-трудовой адаптации в будущем. В проведении будущих исследований будет интересно проследить подобную динамику у респондентов 2 курса через несколько лет, когда они станут студентами 4 курса.

В заключении, стоит отметить существование определенной динамики показателей усвоения формируемых навыков профессионально-трудовой адаптации студентов педагогических специальностей в ходе освоения программ профессионального образования. Рассмотрение существующих публикаций по заявленной проблеме, внутреннего содержания используемых рабочих программ, а также данные проведенного исследования по проблеме формирования навыков профессионально-трудовой адаптации студентов педагогических направлений подготовки позволил сделать вывод о том, что процесс формирования навыков профессионально-трудовой адаптации будет реализовываться более продуктивно при следующих моментах:

- в содержание дисциплин предполагающих проектную деятельность будут включены индивидуальные задания, направленные на разработку механизмов трудовой адаптации в коллективе;
- задания для проектной деятельности следует формировать, учитывая актуальные проблемы, возникающие в ходе профессионально-трудовой адаптации;
- необходимо разработать практику реализации результатов проектной деятельности студентов не только со стороны преподавателей, а также специалистами-практиками;
- приглашение на защиты разработанных студентами проектов выпускников аналогичных специальностей осуществляющих свою профессионально-трудовую деятельность в сфере педагогики;
- разработка и внедрение системы мониторинга формирования у студентов профессиональной идентичности в зависимости от курса обучения.

Предложенные методы формирования навыков профессионально-трудовой адаптации и актуализации представлений студентов о своих профессионально-трудовых перспективах следует более широко использовать проектную деятельность. Это повысит качественные показатели и эффективность процессов формирования навыков профессионально-трудовой адаптации бу-

дущего специалиста-педагога. А также увеличит долю обучающихся, у которых к моменту завершения обучения в вузе, будет сформирована профессиональная идентичность по отношению к полученной специальности.

Литература

1. Быкова С.А. Критерии оценивания качества профессионального педагогического образования. // Сибирский учитель. 2016. № 6 (109). С. 21–23.
2. Быкова С.А. Непрерывное образование: содержательный и правовой аспекты. // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием; Тюмень. 23.01. 2015 г. Тюменский государственный университет. 2015. С. 63–72.
3. Фомина Н.М. Профессиональная идентичность студентов как критерий профессиональной подготовки специалистов. // Непрерывное образование как стратегия развития профессиональной карьеры: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург. Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. 2017. С. 220–224.
4. Трандина Е.Е. Формирование профессиональной идентичности студентов, как фактор профессионального самосознания. // Перспективы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Тамбов. ООО «Консалтинговая компания Ю ком». 2017. С. 117–120.
5. Томаров А.В., Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Морозов Е.А. Некоторые особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей, обучающихся в техническом вузе (на примере ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова») // Современное педагогическое образование. 2023. № 12. С. 276–279.

FORMATION OF SKILLS OF PROFESSIONAL AND LABOR ADAPTATION AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY AT THE UNIVERSITY

Tomarov A.V., Saprykina Yu.V., Kamysheva O.V., Tomarova Ya.A.
Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

The article considers the process of formation and development of skills in the future professional and labor adaptation of students of pedagogical areas of training in the process of project activities at the university. It is determined that the process of future professional adaptation should be considered an integrative property. As well as the defining result of professional adaptability, personal socialization of future teachers, as a result of mastering educational and professional competencies. In the implementation of labor intentions, a key role belongs to the acquisition of skills of professional and labor adaptation, which will be necessary in direct, professional and labor activity in the pedagogical field. The success of this process will make it possible to realize your professional intentions, will make the process of entering the immediate work environment more comfortable. The significance of this process is due to the fact that this is an important stage in the socialization of a young person. The analysis of publications on the stated problem, the content of training and work programs on project activities is carried out. The article uses the results of a study conducted on the basis of Magnitogorsk State Technical University on topical issues of acquiring skills of professional and labor adaptation. The results obtained allowed us to conclude that the process of acquiring skills of professional and labor adaptation among students of pedagogical specialties will be formed more adequately if the content of disciplines related to project activities includes tasks of a project and research nature, taking into account the actual interests of students. Potential employers should play a special role in this process, which can be involved both to provide educational and methodological support for project activities, as well as to evaluate projects completed by students. It is this kind of interaction that will allow the future teacher to more clearly imagine the mechanism of entry and adaptation into the future profession.

Keywords: adaptation, skills, profession, project activity, self-determination, pedagogical specialty.

References

1. Bykov S.A. Criteria for assessing the quality of professional pedagogical education. // Siberian teacher. 2016. No. 6 (109). pp. 21–23.
2. Bykov S.A. Continuing education: substantive and legal aspects. // Training of a teacher of a new formation in the university education system: problems, practical experience and prospects. All-Russian Scientific and Practical conference with international participation; Tyumen. 23.01. 2015 Tyumen State University. 2015. pp. 63–72.
3. Fomina N.M. Professional identity of students as a criterion of professional training of specialists. // Continuing education as a strategy for the development of a professional career: traditions and innovations. Materials of the international scientific and practical conference. Saint-Petersburg. Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2017. pp. 220–224.
4. Trandina E.E. Formation of students' professional identity as a factor of professional self-awareness. // Prospects for the development of science and education. Collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference. Tambov city. LLC "Consulting company U com". 2017. pp. 117–120.
5. Tomarov A.V., Burilkina S.A., Suprun N.G., Morozov E.A. Some features of the formation of professional competencies among students of pedagogical specialties studying at a technical university (on the example of the Nosov Magnitogorsk State Technical University). // Modern pedagogical education. 2023. No. 12. pp. 276–279.

Волонтерская деятельность студентов медицинских вузов, как важный этап подготовки к профессиональной деятельности

Турчина Жанна Евгеньевна,

к.м.н., доцент, заведующий кафедрой сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: turchina-09@mail.ru

Бакшеев Андрей Иванович,

к.и.н., доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: baksh-ai@yandex.ru

Вахрушева Наталья Петровна,

ассистент кафедры сестринского дела и клинического ухода, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: VahrushevaNP@yandex.ru

Ноздрин Дмитрий Александрович,

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: dmitrynodrin@yandex.ru

Гусаренко Виктория Владимировна,

старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Минздрава России
E-mail: vikyse2007@ya.ru

Проблемы теоретического и методологического обоснования исследования института волонтерства и волонтерской деятельности студентов медицинских вузов актуальны, как с точки зрения формирования гражданского общества, так и с точки зрения подготовки будущих врачей к профессиональной деятельности.

Статья посвящена волонтерской деятельности студентов-медиков в различных лечебных учреждениях, как важному этапу их подготовки к дальнейшей врачебной работе. Раскрыты основные характеристики феномена волонтерства и волонтерской деятельности, представленные в научных исследованиях. Показано, что эффективным средством формирования профессионализма будущих врачей в медицинском университете является специально организованная, профессионально ориентированная внеучебная волонтерская деятельность, предполагающая непосредственное привлечение обучающихся к планированию и реализации волонтерских инициатив на базе лечебного учреждения.

В статье раскрыты основные виды осуществления волонтерской деятельности на примере ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого».

Ключевые слова: волонтерство, социальная активность, студенты-медики, волонтерская деятельность, профессиональная деятельность, медицинские организации.

Цель статьи: анализ волонтерской деятельности студентов-медиков в лечебных учреждениях, как важный этап подготовки к их профессиональной деятельности.

Материалы и методы

В соответствии с целью исследования мы провели отбор научных источников по проблеме исследования, с ограничением по дате публикации не старше 10 лет и условием свободного доступа к информации. Для решения поставленной цели был использован метод анализа научных источников по проблеме волонтерской деятельности.

Результаты исследования

В настоящее время волонтерское движение в нашей стране принимает очень большой размах. Особенно это проявляется в трудные для людей времена, когда бескорыстная помощь добровольцев является для некоторых граждан единственным средством связи с миром. Развитие добровольчества в системе образования обладает значительным потенциалом для решения задач воспитания студентов и носит практико-

ориентированный и лично значимый характер [1]. Любая добровольческая деятельность представляет собой уникальную возможность совместить удовлетворение личных потребностей человека с потребностями общества [2].

Волонтерство по своей структуре является уникальным явлением, которое не знает границ и не зависит от уровня материального достатка его участников. Признавая особую роль волонтерской деятельности и её неоспоримую пользу, ООН в своих резолюциях рекомендовала всем странам предусматривать и учитывать волонтерство в национальных стратегиях и программах социально-экономического развития; изменить, при необходимости, национальное законодательство, если это устанавливает какие-либо ограничения по волонтерской работе.

В России волонтерская деятельность осуществляется в соответствии с Федеральным законом от 11.08.1995 (ред. от 8.12.2020) № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [3], что является признаком признания государством волонтерского движения как основы гражданского общества и ставит его на качественно новый уровень, усиливает законодательную базу организации деятельности волонтеров.

Волонтерская деятельность (волонтерство, волонтерское движение) как социальный феномен современного общества является предметом исследования многих ученых.

Так, М.В. Певной определяет волонтерскую деятельность, как специфическую форму благотворительности, добровольную, безвозмездную деятельность, которая характеризуется совершением активных действий субъектом предоставления волонтерской помощи в пользу получателя волонтерской помощи с целью улучшения его состояния. Волонтерство считает эффективным способом объединения усилий и ресурсов общества и государства в решении социальных задач, мобилизации общественной инициативы, социальной консолидации общества, методом влияния на повышение эффективности социальной политики и в целом – достижение благополучия общества [4].

О.Е. Чуйков и Д.О. Смирнова под волонтерской деятельностью понимают отдельный вид социальной активности, признаками которого является отсутствие вознаграждения (финансовое возмещение должно быть меньше стоимости выполненной работы), добровольность, польза от деятельности (группе либо лицам, получающим вознаграждение, либо обществу в целом, окружающей среде), а феномен волонтерства определяется, как общественно полезная деятельность, не имеющая целью достижение других целей кроме общественного блага; волонтерство не является деятельностью во благо государства, оно не имеет политической окраски, основывается на общечеловеческих ценностях [5].

С точки зрения Л.В. Неверовой, волонтерская работа – это благотворительная деятельность, осуществляемая физическими лицами на основе неприбыльной деятельности, без заработной платы, без продвижения по службе, ради благосостояния и процветания сообществ и общества в целом. Рассматривая волонтерство, как социокультурную практику, Л.В. Неверова трактует его, как обычные действия человека или группы людей, имеющих добровольный характер, направленные на решение социальных проблем определенных категорий населения и зависящие от социокультурного контекста, в частности ценностей, норм, традиций, образцов поведения и т.п. исторически конкретного общества. [6]

Изучению волонтерской деятельности в медицинских вузах России посвящены исследования [7,8,9,10], определившие сущность, признаки, особенности, направления и принципы волонтерской работы.

Требования сегодняшнего дня влияют на процесс модернизации волонтерства, которое способствует, в том числе, росту профессионализма, включающему в себя профессиональные, образовательные и социальные ценности и воспринимается как то, что делает человека профессионалом и отличает одну профессию от другой. Профессионализм медиков развивается непрерывно

на протяжении всей жизни, начиная с поступления в университет и на протяжении всей профессиональной карьеры [11].

Одним из эффективных средств формирования профессионализма будущих врачей в медицинском университете является специально организованная профессионально ориентированная внеучебная волонтерская деятельность, направленная на подготовку к работе с разными категориями пациентов в различных клинических ситуациях, требующая применения профессиональных знаний, умений и компетентностей.

Эффективность процесса подготовки к профессиональной деятельности студентов-медиков в процессе волонтерской деятельности в университете, по мнению исследователей, может быть обеспечена реализацией соответствующих педагогических условий, которыми являются: формирование позитивной мотивационно-ценностной ориентации к саморазвитию и самореализации в будущей профессиональной деятельности; привлечение к вариативным формам реализации волонтерской деятельности, в том числе в тесном сотрудничестве с лечебными учреждениями; организация эффективной системы методического сопровождения и поддержки волонтерских инициатив через деятельность системы студенческого самоуправления; моделирование и включение в содержание образовательного процесса профессионально ориентированных ситуаций [7].

Приоритетной доминантой реализации определенных педагогических условий в медицинском университете, по мнению исследователей, является организованная деятельность студенческого волонтерского центра, функционирование которого предусматривает два основных направления: просветительское и деятельностное [8].

В рамках реализации первого направления (просветительского) предлагается внедрение просветительских тренингов, семинаров, лекций, бесед, интерактивных встреч, направленных на обучение будущих волонтеров, формирование у них необходимых умений и компетентностей в реализации волонтерской деятельности. Второе направление (деятельностное) предполагает непосредственное привлечение будущих врачей к планированию и реализации волонтерских инициатив на базе лечебного учреждения с разными группами пациентов: пожилыми людьми, детьми, детьми с особыми потребностями и т.д. В рамках реализации этого направления студенты-медики, кроме практического опыта, приобретают дополнительные профессиональные знания по различным медицинским аспектам [11].

Участие в волонтерской деятельности не только способствует формированию активной гражданской позиции молодого человека, развитию лидерских качеств, критическому анализу ситуации и выбору адекватной модели поведения, но и позволяет погрузиться в профессиональную среду, взять на себя ответственность за выполнение профессиональных задач, апробировать себя

в роли будущего медика, апробировать собственный набор профессионального инструментария, адаптированный в соответствии с индивидуальным стилем профессионального поведения и деятельности [9].

Рассмотрим основные виды волонтерской деятельности в медицинских организациях на примере ФГБОУ ВО «Красноярского государственного медицинского университета имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого», (далее – КрасГМУ).

Основной клинической базой для работы студентов-медиков КрасГМУ является КГБУЗ «Краевая клиническая больница», г. Красноярск. В отделениях этого учреждения студенты на протяжении многих лет помогают на волонтерских началах осуществлять уход за пациентами пожилого возраста и тяжело-больными, приобретая умение деонтологического поведения, искусство общения с пациентами, создание для них безопасного окружения [12].

В КрасГМУ работает лекционная группа, участники которой в стенах лечебного учреждения ведут просветительскую деятельность с целью повышения санитарной культуры пациентов больницы, мотивации к здоровому образу жизни, достижению активного долголетия. Студенты используют разработанные и собственноручно изготовленные мультимедийные презентации, санитарные бюллетени. Указанная деятельность, направленная на профилактику сердечно-сосудистых заболеваний, туберкулеза, сахарного диабета, пропаганду здорового образа жизни и т.д., чрезвычайно важна в профессиональном становлении будущих врачей, позволяет им понять важность выбранной профессии, полюбить ее [13].

Традиционным стало посещение участниками волонтерской группы подопечных Красноярского краевого пансионата для лиц с инвалидностью и пожилого возраста. Ежегодно в начале октября, к Международному дню пожилых людей проходит культурно-благотворительная акция с участием всех академических групп университета. Были начаты также прогулки с дружеским чаепитием для пациентов пансионата, поскольку в таких заведениях люди особенно страдают от дефицита общения.

Заключение

В современной России волонтерство студентов медицинских вузов представляет собой один из наиболее необходимых видов социальной активности будущих медицинских работников. Понимание необходимости волонтерской деятельности при подготовке студентов медицинских университетов к профессиональной деятельности приводит к осознанию необходимости присутствия в образовательной среде медицинского университета различных видов такой деятельности с целью повышения, как количественных, так и качественных характеристик волонтерской практики.

Известно, что профессионализм медицинских работников обеспечивается не только профессиональными компетенциями, но и набором личностных и гражданских качеств, которые формируются под влиянием социальной среды и собственных усилий личности [14].

Волонтерская деятельность студентов Красноярского государственного медицинского университета имени проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого в лечебных учреждениях является одним из ресурсов процесса подготовки студентов-медиков к профессиональной деятельности, создает образовательную и социокультурную среду формирования и профессионального становления будущих врачей, способствует развитию профессиональных и личностных качеств студентов-медиков, компетенций в выбранной профессии.

Литература

1. Ломова О.С. Добровольчество как средство формирования общекультурных компетенций студентов // Интеграция медицинского и фармацевтического образования, науки и практики: сборник статей I Международного научно-педагогического форума (Красноярск 2–4 февраля 2022 г.). Красноярск, 2022. С. 366–369.
2. Стародубцев В.А., Родионов П.В. Учебно-профессиональные волонтерские организации // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 147–154.
3. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» от 11.08.1995 N 135-ФЗ (последняя редакция) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/
4. Певная М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 434 с.
5. Чуйков О.Е., Смирнова Д.О. Добровольчество и волонтерство как тренд современного российского общества// Известия ЮЗГУ. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2019. № 9(2). С. 188–195.
6. Неверова Л.В. Особенности волонтерской деятельности в молодежной среде// Youth World Politic. 2013. № 4. С. 45–48.
7. Семенова О.А. Особенности волонтерской деятельности в медицинском университете// Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 9–2 (87). С. 24–27
8. Мирзоева Н.М., Сатвалдинова Д.М., Самарина А.Ю. Особенности волонтерской медикопросветительской деятельности студентов СГМУ// Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2019. № 10. С. 436–440.
9. Чуйков О.Е., Лагутин И.Б., Свечников В.А., Бабина А.С., Батюков В.В. Волонтерство как одно из направлений деятельности медицинского вуза// Проблемы социальной гигиены,

здравоохранения и истории медицины. 2022. № 30(2). С. 312–317.

10. Федулова И.В. Добровольческая деятельность студентов медицинских вузов как актуальная образовательная практика подготовки современного специалиста // Инклюзия в образовании. 2018. № 3(10). С. 79–84.
11. Турчина Ж.Е., Бакшеев А.И., Бакшеева С.Л., Шарова О.Я., Нор О.В. Интерактивные методы обучения в системе высшей школы // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 137–140.
12. Бакшеев А.И., Турчина Ж.Е., Нор О.В. Формирование коммуникативной компетентности как основной составляющей профессии медицинского работника // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. статей Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. “Вузовская педагогика”. – 2020. – С. 328–334.
13. Бакшеев А.И. Необходимость воспитания личностных качеств будущего врача в медицинском вузе // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Сб. ст. Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Сер. “Вузовская педагогика”. КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно–Ясенецкого. – Красноярск, 2018. – С. 381–386.
14. Об утверждении Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2018 № 2950-р // Гарант: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/> (дата обращения: 09.01.24).

VOLUNTEER ACTIVITIES OF MEDICAL STUDENTS AS AN IMPORTANT STAGE OF PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Vakhrusheva N.P., Nozdrin D.A., Gusarenko V.V.
Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky

The problems of theoretical and methodological substantiation of the study of the institution of volunteering and volunteer activities of medical university students are relevant both from the point of view of the formation of civil society and from the point of view of preparing future doctors for professional activities.

The article is devoted to the volunteer activities of medical students in various medical institutions, as an important stage in their preparation for further medical work. The main characteristics of the phenomenon of volunteering and volunteer activities, presented in scientific research, are revealed. It has been shown that an effective means of developing the professionalism of future doctors at a medical university is specially organized, professionally oriented extracurricular volunteer activities, which involve the direct involvement of

students in the planning and implementation of volunteer initiatives on the basis of a medical institution.

The article reveals the main types of volunteer activities using the example of the Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetsky”.

Keywords: volunteering, social activity, medical students, volunteer activities, professional activities, medical organizations.

References

1. Lomova O.S. Volunteering as a means of developing general cultural competencies of students // Integration of medical and pharmaceutical education, science and practice: collection of articles of the I International Scientific and Pedagogical Forum (Krasnoyarsk February 2–4, 2022). Krasnoyarsk, 2022. P. 366–369.
2. Starodubtsev V.A., Rodionov P.V. Educational and professional volunteer organizations // Higher education in Russia. 2017. No. 6 (213). pp. 147–154.
3. Federal Law “On Charitable Activities and Volunteering (Volunteering)” dated 08/11/1995 N 135-FZ (latest edition) https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/
4. Pevnaya M.V. Volunteerism management: international experience and local practices: monograph. – Ekaterinburg: Ural Publishing House. Univ., 2016. 434 p.
5. Chuikov O.E., Smirnova D.O. Volunteering and volunteering as a trend in modern Russian society // News of South-West State University. Series: Economics. Sociology. Management. 2019. No. 9(2). P. 188–195.
6. Neverova L.V. Features of volunteering among youth // Youth World Politic. 2013. No. 4. pp. 45–48.
7. Semenova O.A. Features of volunteer activities at a medical university // International Scientific Research Journal. 2019. No. 9–2 (87). pp. 24–27
8. Mirzoeva N.M., Satvaldinova D.M., Samarina A. Yu. Features of volunteer medical and educational activities of SSMU students // Bulletin of medical Internet conferences. 2019. No. 10. pp. 436–440.
9. Chuikov O.E., Lagutin I.B., Svechnikov V.A., Babina A.S., Batyukov V.V. Volunteering as one of the activities of a medical university // Problems of social hygiene, healthcare and history of medicine. 2022. No. 30(2). pp. 312–317.
10. Fedulova I.V. Volunteer activities of medical university students as a current educational practice for training a modern specialist // Inclusion in education. 2018. No. 3(10). pp. 79–84.
11. Turchina Zh.E., Baksheev A.I., Baksheeva S.L., Sharova O. Ya., Nor O.V. Interactive teaching methods in the higher school system // Modern pedagogical education. – 2022. – No. 4. – P. 137–140.
12. Baksheev A.I., Turchina Zh.E., Nor O.V. Formation of communicative competence as the main component of the profession of a medical worker // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. “University pedagogy”. – 2020. – pp. 328–334.
13. Baksheev A.I. The need to educate the personal qualities of a future doctor in a medical university // Modern trends in the development of pedagogical technologies in medical education. Sat. Art. All-Russian scientific and practical conference with international participation. Ser. “University pedagogy”. Krasnoyarsk State Medical University named after prof. V.F. Voino-Yasenetsky. – Krasnoyarsk, 2018. – pp. 381–386.
14. On approval of the Concept for the development of volunteerism (volunteering) in the Russian Federation until 2025: Order of the Government of the Russian Federation dated December 27, 2018 No. 2950-r // Garant: [website]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72039562/> (access date: 01/09/24).

Особенности учебного процесса по подготовке личного состава к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций в системе МЧС

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»

E-mail: opk@sibpsa.ru

В статье исследуется учебный процесс подготовки сотрудников МЧС к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Проанализирован учебный процесс в пожарно-спасательных частях МЧС. Выявлены основные особенности данного процесса. Основными особенностями являются учебный процесс непосредственно связан с несением боевого дежурства, что требует педагогического мастерства и оперативности. Учебный процесс в пожарно-спасательных частях иногда прерывается вызовами на происшествие. Учебный процесс связан с работой на технике, соответственно идёт процесс формирования практических навыков и умений. Следующей особенностью учебного процесса является формирование навыков морально-психологической готовности сотрудника МЧС к действиям в условиях чрезвычайной ситуации. В учебном процессе принимают участие сотрудники разных возрастных групп, что требует учёта их особенностей. Проанализирован учебный процесс в Сибирской пожарно-спасательной академии, выявлены положительные стороны и недостатки.

Ключевые слова: учебный процесс, особенности, боевое дежурство, прикладной характер, морально-психологическая подготовка.

Актуальность исследования. Подготовка сотрудников МЧС к выполнению своих обязанностей направлена прежде всего на формирования знаний умений и навыков боевой работы в условиях чрезвычайных ситуаций. В связи с этим процесс обучения носит прежде всего практико-ориентированный характер, который имеет свои особенности и связан с процессом психологической подготовки сотрудника МЧС к работе в условиях связанных с риском для жизни. Исследования процесса обучения в данной силовой структуре, направленно прежде всего на выявление наиболее эффективного педагогического инструментария который позволяет наиболее эффективно готовить сотрудников МЧС к опасной работе. Объектом исследования является учебный процесс в системе МЧС. Цель исследования выявить особенности учебного процесса боевой подготовки сотрудников МЧС к выполнению профессиональных обязанностей.

С момента возникновения пожарной охраны как структуры важнейшим компонентом деятельности было и остается обучение и воспитание сотрудников готовых к боевой работе. Начинается учебный процесс специальной (практической) разносторонней подготовки сотрудников к борьбе с пожарами с момента поступления на службу. С развитием техники и вооружения подготовка пожарных будет только усложняться и совершенствоваться. Изначально особенностью учебного процесса являлись формы и методы обучения которые заключались в практической деятельности начальников пожарных команд и подчиненных. Знания, умения и навыки по обучению и воспитанию личного состава, накапливались и передавались от поколения к поколению в виде правил, запретов, поговорок, пословиц. В дальнейшем, по мере организации пожарной охраны в государственную структуру, формируется административная система требований (указы, приказы, инструкции). Значительный вклад внесли в организацию пожарной охраны Иван III Великий, Иван IV, Борис Годунов, Михаил Федорович Романов, Петр I, Александр I, Ульянов Ленин, Сталин.

Учебный процесс на протяжении всего времени состоял в обучении и воспитание сотрудников МЧС, коллективов к выполнению своих обязанностей в любых условиях. Особенность учебного процесса состоит в том, что с момента поступления на службу в МЧС сотрудник приступает к несению боевого дежурства, выполняет свои прямые обязанности, включается в работу коллектива, и несёт ответственность за свои действия. Учеб-

ный процесс отличается от обычных учебных процессов своим обеспечением, требованиями к физической и морально-психологической готовности сотрудника МЧС. Программа обучения сотрудника, офицера МЧС включает историю пожарной охраны, методологию, теорию обучения сотрудника МЧС, анализ аварийно-спасательных работ полученных в результате педагогических исследований и жизненных наблюдений, научные обобщения выраженные в закономерностях концепциях специальной педагогики. Кроме этого в учебном процессе применяется такая категория как профессионально-педагогическая культура офицера МЧС, который является организатором учебного процесса. Система МЧС строится по принципу единоначалия, а значит офицер выступает в роли учителя, воспитателя, руководителя подчинённых и несет за это персональную ответственность. Обучение сотрудников МЧС и подразделений происходит в условиях постоянной боевой готовности, и нередко процесс обучения прерывается вызовом к месту происшествия. Постоянная боевая готовность предъявляет к сотруднику МЧС высокие требования к морально-психологической готовности. Необходимость поддержания постоянной боевой готовности предъявляет высокие требования к содержанию, организации и методике обучения, компетентности офицеров. Несение службы в составе караула, практическая работа с пожарной техникой, оборудованием являются эффективной формой закалки воли и характера, в конечном счёте профессионального мастерства сотрудника МЧС. Особую роль в обучении играют пожарнотактические учения, которые закрепляют и совершенствуют индивидуальные и коллективные навыки и умения, а также формируют психологическую готовность к действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Учитывая особенность учебного процесса в пожарных частях, его насыщенность, возможно прерывность, многофакторность предъявляются более высокие требования к подготовке офицера, его компетентности, владение формами и методами обучения, качественным отбором учебного материала, учить тому, что необходимо в чрезвычайной ситуации. Эффективное обучение возможно только в условиях твёрдого порядка, точного и строгого выполнения устава пожарной охраны, приказов, инструкций. Учебный процесс должен быть обеспечен видео и электронными ресурсами, офицеры должны владеть методикой обучения и воспитания. К задачам учебного процесса в системе МЧС относится формирование сотрудника МЧС как гражданина и специалиста, вооружение знаниями о технике и вооружении МЧС, о поражающих факторах чрезвычайных ситуаций, и тактике их ликвидации, воспитание интеллектуальных, моральных и физических качеств сотрудника, выработка психологической готовности и доверия друг к другу, взаимовыручки. Основная роль в учебном процессе принадлежит начальнику пожарно-спасательной части, отряда, именно на них замыкается всё обучение и воспитание со-

трудников МЧС. Руководители обязаны знать особенности психологии каждого сотрудника своего подразделения, и умело направлять его усилия на решения служебно-боевых задач. Особенностью учебного процесса в пожарно-спасательной части является то, что сотрудники – это взрослые состоявшиеся люди с средним и высшим образованием, со своими взглядами интересами, убеждениями, с соответствующим уровнем воспитания, со своими слабыми и сильными сторонами. Эту особенность тоже необходимо учитывать, так как выпускники академии, которые ими будут командовать значительно моложе.

Исследуя учебный процесс в академии мы выявили положительные стороны и недостатки. Подготовка специалистов в академии происходит по учебным планам в зависимости от года набора по ВГОС 3+ и ВГОС 3++, учебные планы позволяют качественно подготовить курсантов и студентов к их будущей профессиональной деятельности [8,65]. Рассмотрим положительные стороны данного процесса. Первое – учебный процесс организован на основании нормативно-правовых актов, и планов которые предусматривают проведение лекционных, практических, лабораторных занятий. Учебный процесс обеспечен материально-технической базой, местами практических занятий, и современными оборудованными аудиториями в которых имеется интерактивная доска для проведения групповых занятий, лекционные аудитории обеспечены мультимедийной техникой с экраном диагональю 4,5 метра что позволяет эффективно передавать знания обучающимся. Кабинеты специальной подготовки оборудованы соответствующей пожарной техникой и вооружением. В академии имеется специальная площадка для проведения практических занятий такие как Грот, Лава, Уголёк где формируются практические навыки действий курсантов в задымлённой зоне и в зоне высоких температур. Практические навыки формируются при заступлении на дежурство в учебной пожарной части. Ежегодно проводятся обще академические учебно-тактические учения с привлечением сил и средств УГПС № 2 г. Железногорска. Таким образом мы видим, что учебный процесс обеспечен современными аудиториями и насыщен мероприятиями позволяющими качественно подготовить выпускника к практической деятельности. Можно ли усовершенствовать учебный процесс в академии, наверное да. Первое – по возможности максимально задействовать все технические средства обучения, второе – повысить качество самоподготовки, третье – интенсивно использовать информационные ресурсы ведомства и электронных библиотек, четвёртое – определить ведущие предметы и больше уделить им внимания.

Таким образом в ходе исследования выявлены следующие особенности процесса обучения сотрудников МЧС: учебный процесс осуществляется в том числе во время несения боевого дежурства, что создает свои сложности; учебный процесс

связан с работой на технике когда формируются практические навыки; учебный процесс, кроме формирования знаний, умений и навыков, направлен на формирование морально-психологической устойчивости сотрудников при действиях в условиях опасных для жизни; в учебном процессе участвуют разновозрастные сотрудники их особенность необходимо учитывать.

Литература

1. Арнаутов В.Д. Опыт инновационно-моделирующей деятельности и проектирования образовательного процесса // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 18–23.
2. Беляева А.П. Дидактические особенности преподавания специальных предметов // Программе созидания – высококвалифицированные рабочие кадры. – Киев, 1987. – С. 216–225.
3. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. – М.: Изд-во рус. товарищества, 1906. – 308 с.
5. Кузнецова Н.Е. Информационные технологии обучения: их закономерности и принципы // Материалы 5-го Международного семинара по проблемам дидактики. – Польша, 1995. – С. 11–16.
6. Назарова Т.С. Педагогические технологии – новый этап эволюции // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
7. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / Под ред. А.П. Беляевой; Ин-т профтехобразования РАО. – СПб., 1995. – 230 с.
8. Шафранов-Куцев Г.Ф. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва // Образование и наука. Известия Уральского РАО. – 2022. – № 4. – С. 25–39

FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE PREPARATION OF PERSONNEL FOR ACTIONS IN EMERGENCY SITUATIONS IN THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire And Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article examines the educational process of preparing emergency personnel to act in emergency situations. The educational process in the fire and rescue units of the Ministry of Emergency Situations is analyzed. The main features of this process are revealed. The main features are the educational process is directly related to combat duty, which requires pedagogical skills and efficiency. The educational process in fire and rescue units is sometimes interrupted by emergency calls. The educational process is associated with working on technology, respectively, the process of forming practical skills and abilities is underway. The next feature of the educational process is the formation of skills of moral and psychological readiness of an EMERCOM employee to act in an emergency situation. Employees of different age groups take part in the educational process, which requires taking into account their characteristics. The educational process at the Siberian Fire and Rescue Academy is analyzed, the positive sides and disadvantages are revealed.

Keywords: educational process, features, combat duty, applied nature, moral and psychological training.

References

1. Arnautov V.D. The experience of innovative modeling and design of the educational process // Pedagogy. – 1998. – No. 1. – pp. 18–23.
2. Belyaeva A.P. Didactic features of teaching special subjects // Program of creation – highly qualified workers. – Kiev, 1987. – pp.216–225.
3. Kolesnikov L.F., Turchenko V.N., Borisova L.G. The effectiveness of education. – M.: Pedagogy, 1991. – 269 p.
4. Komensky Ya.A. The Great didactics // Elected. ped. soch. – M.: Publishing House of the Russian Association, 1906. – 308 p.
5. Kuznetsova N.E. Information technologies of education: their patterns and principles // Materials of the 5th International seminar on the problems of didactics. – Poland, 1995. – pp. 11–16.
6. Nazarova T.S. Pedagogical technologies – a new stage of evolution // Pedagogy. – 1997. – No. 3. – pp.20–27.
7. Vocational pedagogical technology of education in vocational educational institutions / Edited by A.P. Belyaeva; Institute of Vocational Education of the Russian Academy of Sciences. – St. Petersburg, 1995. – 230 p.
8. Shafranov-Kutsevg.F. New guidelines for the modernization of vocational education in the context of an information explosion // Education and science. Izvestiya Uralsky RAO. – 2012. – No.4. – pp. 25–39

Методологические основы формирования готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности

Шилов Константин Васильевич,

старший преподаватель высшей школы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета
E-mail: 010210@pnu.edu.ru

Бербенец Ольга Анатольевна,

старший преподаватель, Департамента физического воспитания, Школы искусств и гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета
E-mail: Berbenets.oa@dvfu.ru

Кондратюк Ирина Валерьевна,

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

Лысенко Ольга Алексеевна,

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

Данная статья посвящена изучению методологических особенностей формирования готовности студентов к инновационной деятельности в процессе вузовского обучения. Авторами проанализированы основополагающие положения, определяющие характер подготовки к данному виду деятельности студентов педагогического вуза, изучены различные подходы к данной проблеме, описан ряд приемов активизации творческой активности студентов, как необходимого качества при реализации инновационной деятельности, выявлены основные тенденции в процессе формирования готовности студентов к инновационной деятельности, обоснована последовательность при формировании готовности студентов к инновационной деятельности, а также определена структура готовности студентов к инновационной деятельности, которая включает в себя содержательный и технологический компоненты готовности. Установлено, что формирование готовности студентов к взаимодействию с инновационными процессами во многом зависит и от личной заинтересованности, участвующих в этом процессе.

Ключевые слова: студенты, инновационная деятельность, модель обучения, творчество.

В современных научных исследованиях описываются разные подходы к процессу формирования готовности студентов различных специальностей к инновационной деятельности [1, 2, 4, 7].

При всем многообразии подходов к данной проблеме, наше исследование основывается на некоторых основополагающих положениях:

1. Обучение в вузе должно быть ориентировано на определенную модель подготовки студентов к инновационной деятельности.

2. Взаимосвязь различных аспектов подготовки студентов к инновационной деятельности.

3. Формирование инновационной культуры студентов.

4. Мониторинг готовности студентов к инновационной деятельности.

5. Анализ изменений, происходящих в процессе формирования готовности студентов к инновационной деятельности.

Мы считаем, что реализация перечисленных выше условий, позволит обеспечить подготовку специалиста нового типа, который сможет более качественно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Теоретико-методологической основой исследования явились: положения о мотивационно-потребностной сфере студентов [2, 3]; положения о структуре инновационной деятельности [4, 5]; положения о дифференциально-интегральной характеристики готовности студентов к инновационной деятельности [8, 9].

Реализация данных положений, по нашему мнению, создает возможность выявления трех основных блоков готовности студентов к инновационной деятельности, входящих в ее состав. Данная триада компонентов готовности студентов к инновационной деятельности связана между собой общей целью и представлена на рис. 1.

Основным методом нашего исследования явился метод моделирования, который отражает основные факторы развития готовности студентов к инновационной деятельности.

В соответствии с вышеперечисленным, мы предлагаем следующую последовательность при формировании готовности студентов к инновационной деятельности: цель – содержание – технологии (методики) – результат.

Целью формирования готовности студентов к инновационной деятельности является возможность реализации вариативной деятельности студента, а также формирование у студентов интегральных характеристик, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

Содержание готовности студентов к инновационной деятельности включает в себя:

- знания и умения по основам педагогической, в том числе инновационной деятельности, которые определены в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования;
- усвоение полученных знаний, а также освоение различных аспектов инновационной деятельности: умение выделить ее основные этапы, про-

гнозирование возможных затруднений при организации инновационной деятельности, выявление психологических барьеров, препятствующих реализации данной деятельности;

- присвоение инновационной деятельности посредством апробирования различных ее элементов в реальных условиях: на практических занятиях, а также в ходе прохождения педагогической практики в образовательном учреждении.



Рис. 1. Триада компонентов готовности студентов к инновационной деятельности

Технологический компонент формирования готовности студентов к инновационной деятельности рассматривается нами с различных позиций организации учебного процесса в педагогическом вузе и включает в себя:

- моделирование будущей профессиональной деятельности студентов в процессе вузовского обучения;
- подготовка студентов, способных осуществлять инновационную деятельность;
- использование в процессе обучения различных инновационных образовательных технологий, которые наиболее эффективно способствуют формированию специалиста, готового осуществлять инновационную деятельность;
- применение разнообразных форм обучения, направленных на подготовку студентов к реализации инновационной деятельности.

Результатом готовности студентов к инновационной деятельности, на наш взгляд, должно стать соединение двух сторон этой деятельности: содержательной и процессуальной, а также соединение между собой триады инновационной деятельности (усвоения – освоения – присвоения).

При этом важно отметить, что формирование готовности студентов к взаимодействию с инновационными процессами во многом зависит и от личной заинтересованности, участвующих в этом процессе.

На наш взгляд, описанные выше теоретико-методологические предпосылки к формированию готовности студентов к инновационной деятельности создают методическую базу для подготовки студентов в данном направлении, и позволяет им не только присваивать существующий педагогический опыт, но и осваивать новый опыт, который позволяет строить собственную образовательную траекторию.

Для активизации творчества студентов, как необходимого качества при реализации инноваци-

онной деятельности, мы использовали приемы, предложенные В.К. Мартыновым и Н.А. Слободянюк, которые содержат в себе: комплекс приемов для активизации творческой активности студентов, проблемные ситуации, для решения которых прием наиболее целесообразен, а также включает оценку развития степени педагогического мастерства [6].

Кроме того, для более эффективного процесса формирования готовности студентов к инновационной деятельности целесообразно использовать различные методы активного обучения: неимитационные и имитационные (игровые, неигровые).

Подводя итоги проведенной работы можно сделать следующие выводы. Подготовка студентов педагогического вуза к инновационной деятельности в процессе профессионального обучения является актуальной. Для более качественной подготовки студентов к данному виду деятельности необходимо создание в условиях вуза определенных методологических основ.

В ходе нашего исследования мы выявили структуру формирования готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности, описали ряд приемов активизации творческой активности студентов, выявили основные тенденции в процессе формирования готовности студентов к данному виду деятельности. Мы считаем, что описанные методологические основы формирования готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности активизируют их творческую активность и способствуют более качественному профессиональному становлению.

Литература

1. Алексеенко И.Н. Теоретико-методические основы формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности в условиях колледжа / И.Н. Алексеенко: Автореф. ...

дис. канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2000. – 23 с.

2. Амбалова С.А. Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности: монография / С.А. Амбалова, О.Б. Джатиев, З.К. Дудиева. – Ульяновск: Зебра, 2022. – 68 с.
3. Кокшенева Е.А. Формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности / Е.А. Кокшенева: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Кемерово, 2010. – 23 с.
4. Кузнецова Е.Д. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к инновационной деятельности в школе / Е.Д. Кузнецова: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Барнаул. гос. пед. ун-т. – Барнаул, 2002. – 19 с.
5. Маринченко К.А. Формирование компетентности профессионально-личностного самосовершенствования будущих преподавателей физической культуры в вузе / К.А. Маринченко: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 23 с.
6. Мартынов В.К. Приемы активизации творчества на практических занятиях / В.К. Мартынов, Н.А. Слободянюк // Специалист. – 1997. – № 3. – С. 47–49.
7. Пасишников А.А. Формирование личностной готовности к инновационной профессиональной деятельности преподавателя физического воспитания высшего учебного заведения / А.А. Пасишников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Сургут, 2008. – 23 с.
8. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности / И.Е. Пискарева: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 2000. – 23 с.
9. Францева Е.Н. Психологические условия формирования готовности к инновационной деятельности будущих учителей / Е.Н. Францева: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Ставрополь, 2003. 18 с.

METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING THE READINESS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

Shilov K.V., Berbenets O.A., Kondratyuk I.V., Lysenko O.A.

Pacific State University, Far Eastern Federal University, Armavir State pedagogical university

This article is devoted to the study of methodological features of the formation of students' readiness for innovative activities in the process of university education. The authors analyzed the fundamental provisions that determine the nature of preparation for this type of activity of students of a pedagogical university, studied various approaches to this problem, described a number of methods for enhancing the creative activity of students as a necessary quality in the implementation of innovative activities, identified the main trends in the process of forming students' readiness for innovative activities, the consistency in the formation of students' readiness for innovative activity is substantiated, and the structure of students' readiness for innovative activity is determined, which includes the content and technological components of readiness. It has been established that the formation of students' readiness to interact with innovation processes largely depends on the personal interest of those participating in this process.

Keywords: students, innovative activity, learning model, creativity.

References

1. Alekseenko I.N. Theoretical and methodological foundations for the formation of a future teacher's readiness for innovative activities in a college environment / I.N. Alekseenko: Abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Rostov-on-Don, 2000. – 23 p.
2. Ambalova S.A. Formation of motivational readiness of teachers for innovative activities: monograph / S.A. Ambalova, O.B. Dzhatiev, Z.K. Dudieva. – Ulyanovsk: Zebra, 2022. – 68 p.
3. Koksheneva E.A. Formation of university students' readiness for future professional activities / E.A. Koksheneva: Abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Kemerovo, 2010. – 23 p.
4. Kuznetsova E.D. Formation of the future physical education teacher's readiness for innovative activities at school / E.D. Kuznetsova: Abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Barnaul. state ped. univ. – Barnaul, 2002. – 19 p.
5. Marinchenko K.A. Formation of competence of professional and personal self-improvement of future physical education teachers at a university / K.A. Marinchenko: Abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Orel, 2012. – 23 p.
6. Martynov V.K. Techniques for activating creativity in practical classes / V.K. Martynov, N.A. Slobodyanyuk // Specialist. – 1997. – No. 3. – pp. 47–49.
7. Pasishnikov A.A. Formation of personal readiness for innovative professional activity of a teacher of physical education of a higher educational institution / A.A. Pasishnikov: Abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Surgut, 2008. – 23 p.
8. Piskareva I.E. Formation of future teachers' readiness for innovative activities / I.E. Piskareva: Author's abstract. ... dis. Ph.D. ped. Sci. – Yaroslavl, 2000. – 23 p.
9. Frantseva E.N. Psychological conditions for the formation of readiness for innovative activities of future teachers / E.N. Frantseva: Author's abstract. ... dis. Ph.D. psychol. Sci. – Stavropol, 2003. 18 p.

Восполнение лингвокультурных лакун в процессе перевода текстов, содержащих репрезентации этномаркированных геортонимов

Бекоева Ирина Давидовна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова
E-mail: irina.beckoeva@yandex.ru

Баликоева Марта Ибрагимовна,

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков; Северо-кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет)
E-mail: balikoi@yandex.ru

Статья рассматривает различные подходы к проблеме восполнения лингвокультурных лакун в процессе перевода текстов, содержащих репрезентации этномаркированных геортонимов. Исследование ставит своей целью: 1) выявление многоуровневых смысловых пластов при переводе осетинских геортонимов; 2) рассмотрение трудностей, стоящих перед переводчиками при передаче этноспецифичных онимов средствами переводящих языков. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа (этимологического, функционально-семантического, структурного) онимной лексики, объективируемой в медиатекстах общественно-политической направленности, и порождающей лакуны в переводящих языках. Лексические фонды языков активно пополняются, и тем более важным представляется изучение проблем: 1) появления лакун, лексических пробелов, возникающих при поиске переводческого соответствия; 2) семантической и лингвокультурной незаполненности некоторых онимных единиц по отношению к другому, переводящему языку. В настоящем исследовании прецедентные геортонимы выступают в виде единиц, обладающих потенциалом носителей лингвистической и экстралингвистической информации, отражающей менталитет народа. Прецедентные онимы закреплены в языковом сознании народа, и являются носителями важной культурной информации и комплекса знаний и ассоциаций, связанных с называемым ими объектами. Базовыми способами исследования определены метод лексико-семантического, предпереводческого анализа текста. Примеры извлечены из медиатекстов способом сплошной выборки.

Ключевые слова: переводческая ономастика, элиминация, лакунарность, этномаркированные геортонимы, способы перевода.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21–512–07004

Введение

Одной из центральных проблем, стоящих перед переводчиками, является передача безэквивалентной лексики средствами переводящих языков. Под безэквивалентной лексикой многие ученые подразумевают лакуны, или лакунарную лексику, которая является основным объектом данного исследования.

Определением понятия лакунарности и лакунарной лексики в разное время занимались Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А., Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н. Трунен, К. Хейл, А.Н. Шамов, А.Н. Щукин и др. Представления о несоответствиях в различных языках и культурах, проявляемые в процессе передачи текста средствами переводящих языков, определяются разными терминами – лакуны, белые пятна, темные места и т.д.). Все эти термины, обозначают практически одно и то же – невозможность найти лексическое соответствие в переводящем языке (далее – ПЯ) в силу отсутствия лексической единицы в ПЯ для обозначения понятия в исходном языке (далее – ИЯ). По словарю переводческих терминов лакуна определяется как отсутствие в ПЯ лексических эквивалентов исходным обозначениям, в основном, реалий, в ИЯ [5, с. 95].

Некоторые ученые полагают, что лакунами можно считать лишь те слова одного языка, которым нет соответствий в другом языке, либо полагают, что это иноязычные слова, обозначающие некие понятия, не фиксированные в нормативном языке, и заменяемые при передаче средствами ПЯ свободными словосочетаниями, создаваемыми на уровне речи, либо пространными перифразами. Применительно к лексическому составу языка подобные слова относят к безэквивалентной лексике [4, с. 77–86]. Единицы словарного состава одного из сопоставляемых языков, характеризующиеся тем, что им не может быть найдено соответствий в ПЯ, определяются Л.С. Бархударовым как лакуны [4, с. 95]. По мнению А.Н. Шамова, термин «безэквивалентная лексика» обозначает слова, план содержания которых в ИЯ и ПЯ невозможно сопоставить [8].

Лакунарную лексику необходимо выявлять, изучать с тем, чтобы знать: 1) формы лакунарных лексических единиц; 2) сочетаемость возможности лакунарных единиц с другими элементами; 3) особенности концептосферы данного языка,

включающей этномаркированные концепты. Для переводчика одной из первоочередных задач является навык выявления и интерпретации лакунарной лексики, а также умения распознать лакунарные единицы в тексте, и выбрать то соответствие в ПЯ, которое соответствует ситуации общения, не нарушает нормы ПЯ и адекватно воспринимается целевой аудиторией.

Лингвистические и культурологические лакуны и их разновидности представляют наибольшую сложность в переводе, особенно, если в принимающей культуре нет языковой единицы, отражающей схожее понятие или явление. Восприятие сквозь призму своей культуры приводит к проблемам непонимания специфики инокультурного текста в процессе перевода [2, с. 84].

Методы

Определяемый как языковое явление, наблюдаемое всякий раз, когда языковой единице в ИЯ невозможно найти соответствие в ПЯ, термин *лакуна* был впервые введен в употребление в конце 1950-х – начале 1960-х гг. учеными Ж.П. Вине, Ж. Дарбельне, А. Мальбланом [11,12].

В процессе перевода сближаются две лингвистические системы, одна из которых эксплицитно представлена и устойчива, а другая носит потенциальный характер и адаптируема. Рассматривая способы перевода безэквивалентной лексики, и обобщая их под названием «технические», они рассматривают два пути перевода – прямой и косвенный, и предлагают следующие семь способов перевода, три из которых могут быть отнесены к прямому переводу, а остальные – к косвенному. В соответствии с классификацией способов перевода Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне, безэквивалентная лексика может быть переведена способом: 1) заимствования; 2) калькирования; 3) дословного перевода; 4) транспозиции; 5) смысловой модуляции; 6) эквиваленции; 7) адаптации [12].

Выбор способа перевода определяется конкретной коммуникативной ситуацией, интенцией автора, выбором целевой аудитории, и сводится к восполнению, или элиминированию лакунарной лексики, при наличии таковой в тексте ИЯ, через адаптацию, транспонирование фрагментов языковой картины мира и ценностных элементов мировосприятия одной лингвокультурной общности при восприятии данного опыта носителями принимающей культуры [7, с. 10].

Элиминирование лингвокультурных лакун реализуется двумя базовыми способами – заполнением и компенсацией. Первый способ, или заполнение, предполагает процесс раскрытия смысла языковой единицы в тексте ИЯ. Компенсация снимает национально-специфические барьеры и состоит в раскрытии смысла языковой единицы текста на ИЯ, отражающего незнакомую для принимающей стороны культуру в ситуации контакта или диалога культур. В целях облегчения понимания реципиентом фрагмента передающей культу-

ры, в текст вводится этномаркированный элемент принимающей культуры, что, с одной стороны, облегчает понимание инокультурного текста принимающей стороной, с другой стороны, приводит к утрате национальной окрашенности текста передающей культуры [7, с. 11].

Результаты

Настоящее исследование ставит своей целью показать, как лексико-семантические, структурные особенности этномаркированных геортонимов находят отражение при переводе; какие способы передачи средствами ПЯ используются переводчиками для восполнения или компенсации лексико-семантических и лингвокультурных лакун. Актуальность обусловлена высокой частотностью употребления геортонимной лексики в медиатекстах.

Исследование выполнено в русле теории перевода и межкультурной коммуникации, затрагивает проблемы сохранения этноспецифических характеристик исходного текста при передаче его средствами переводящего языка. Переводческая лакунарность исследуется на материале этноспецифических осетинских геортонимов, репрезентированных в текстах общественно-политической направленности. Материал исследования представлен примерами, извлечёнными методом сплошной выборки из материалов сайтов новостных агентств Южной Осетии («РЕС», «Спутник Южная Осетия»), сайта газеты «Южная Осетия»).

Названия праздников и памятных дат относят к разным онимным группам. В отечественной научной традиции названия праздников относят к геортонимам (Суперанская А.В., Суслова А.В., Андреева О.С.) или к хрононимам (Максимов В.О., Махрачева Т.В., Валенцова М.М.).

Геортонимы – собственно названия праздников, памятных дат, хрононимы – названия периодов, промежутков времени, соотношенных со значимыми датами и важными событиями [6, с. 48].

Хрононимы – это собственные имена, обозначающие определенные отрезки времени, важность которых обусловлена тем, что в них локализовано определенное событие [6, с. 48].

Названия праздников в русской лингвокультурной традиции представляют собой закрытый структурный тип, предполагающий две номинативные модели (см. таблицу 1) [9].

Таблица 1. Типы номинативных моделей образования геортонимов (рус. яз.)

Номинативная модель 1	Номинативная модель 2
День+родительный падеж	Прилагательное+день
День Святой Троицы	Великий Пост
Крещение Господне	Святое Богоявление
Рождество Христово	Светлое Христово Воскресение
Успение Пресвятой Богородицы	Крещенский Сочельник

Семантические неточности при переводе, деформации смыслов потенциально могут возникнуть в результате неполного понимания переводчиком смыслового наполнения текста в ИЯ, характеризующего национально-этнической маркированностью.

Дифференциация этномаркированных осетинских геортонимов осложняется тем, что подавляющее большинство осетинских геортонимов соотносится с конкретным промежутком времени, с определенной датой. Осетинский традиционный праздничный календарь значительно расширился в результате изменения культурно-исторического фона, роста популярности православных праздников, возвращению традиционных осетинских празднований в календарь значимых дат. Для исследования были выбраны 65 геортонимов, составляющих календарь традиционных религиозных праздников осетин. Структурный анализ показал, что среди осетинских геортонимов можно выделить две номинативные модели: 1) существительное в родительном падеже+день; 2) прилагательное+день (см. таблицу 2).

Таблица 2. Типы номинативных моделей образования геортонимов (осет.яз.)

Родительный падеж+день	Прилагательное+день
<i>Лалисайы дзуар</i> Локальный праздник святилища <i>Лалиса</i> в селе Залда. <i>Лалиса</i> – от лал ‘рубин’ (фарси)	<i>Ног Аз</i> Новый год
<i>Мыкалгабыры дзуарыбон</i> ; <i>Мыкалгабыр</i> – (искаж. ‘Михаил и Гавриил’) – праздник божества плодородия	<i>Ног Бон</i> Старый Новый год (досл. Новый день)

Переводческая составляющая проблемы передачи онимов средствами переводящих языков предполагает актуализацию этно- и социокультурной информации, что, в свою очередь, требует точной передачи смысловых пластов онимов, являющихся культурно-историческими доминантами.

Рассмотрим на примере фрагментов текстов, извлеченных методом сплошной выборки из интернета.

Одним из наиболее значимым праздников Осетии является *Джиоргуыба/Джеоргуыба*. *Giorguba/Gewærgoba* ‘праздник святого Георгия в ноябре’ (из грузинского *Giorgoba* ‘праздник святого Георгия’) [1, с. 519]. Геортоним *Джиоргуыба/Джеоргуыба*. входит в ономастическое пространство теонима *Уастырджы*, главного божества сонма осетинских богов.

На <...> Кавказе осетины из года в год отмечают множество традиционных национальных праздников, которые сложились на протяжении веков и не менее важны, чем общепринятые официальные торжества. Когда надо праздновать **Ногбон**, когда наступает **Урсы къуыри** и когда **Джиоргуыба** [15].

В данном фрагменте выявлены три геортонима – **Ногбон**, **Урсы къуыри**,

Джиоргуыба. Способ передачи данных геортонимов ограничен транскрипцией. Авторы текста не учитывают специфики языковой картины мира осетин, отражающейся в сложной обрядовой составляющей осетинского общества. Все названия осетинских традиционных праздников характеризуются лакунарностью, поскольку им нет соответствий в ПЯ, тем не менее, текстовые фрагменты не содержат никаких пояснений.

Геортоним *Урсы къуыри* дается в транскрипции, хотя у него есть иной вариант именования – *Царвисæн* (царв масло+исæн доставание; досл. доставание масла), которое переводится на русский язык ‘Масленица’. Использование приема компенсации могло бы облегчить понимание реципиентами перевода инокультурной специфики.

Уастырджы так почитаем предками, что даже месяц, на который приходился этот праздник, называли «**Джеоргуыбайы мæй**» – месяц **Джеоргуыба**. Поскольку праздник продолжался неделю, то эта неделя носит название «**Неделя поклонения Уастырджы**» [14]. В данном фрагменте геортоним *Джеоргуыбайы Джеоргуыба* + *-ый* флексия родительного падежа + *мæй* ‘месяц’ переводится способом калькирования.

Дни с 20 по 28 ноября – **Джиуаргуыба**. Неделя почитания покровителя Алании **Уастырджы**. Этот праздник имеет тысячелетнюю историю и отмечается осетинами независимо от места, где они живут на данный момент <...> [13]. Элиминирование лакуны достигается способом заполнения, приведенные фрагменты содержат пояснения, касающиеся **Уастырджы** – главного в сонме осетинских богов, и связи **Уастырджы** с названием праздничной недели, и даже месяца, посвященного мероприятиям в честь святого Георгия.

В честь праздника **Уастырджы**, называемого **Джеоргуба**, традиционно закалывают жертвенного быка. <...> Празднества длятся целую неделю, начиная с 23 ноября, символизируют окончание сельскохозяйственных работ и отмечаются с присущей южанам широтой и размахом. Кстати, указанная дата совпадает с **Днем Святого Георгия** у христиан [16]. В данном фрагменте восполнение лакуны достигается способом компенсации; празднование дня святого **Уастырджы** компенсируется сравнением с днем святого Георгия.

Выводы

Опыт научной классификации и систематизации лакун предлагает различные варианты решения проблемы восполнения лакунарности, базовыми из которых являются заполнения и компенсация. Все лакуны условно можно поделить на лексические и лингвокультурологические

Лакунарность присуща всем лингвокультурам, проявляясь в этномаркированной лексике, не имеющей соответствий в ПЯ.

При передаче онимов и онимных реалий средствами другого языка – сложная проблема состоит

в сохранении исторического и этнического колорита при переводе с языка на язык.

Обеспечению адекватности перевода и эффективной межкультурной коммуникации способствует правильное понимание переводчиком имен собственных, понимание мотивационной и этимологической составляющей имен собственных, являющихся опорной точкой языковой коммуникации.

Национально-маркированные геортонимы представляют собой ономастические комплексы, включающие в себя не только название собственно праздника, но и хрононимы (соотнесенность с конкретным периодом времени), теонимы (название божеств, которым посвящен праздник), и являются значимым элементом общей духовно-религиозной и языковой картины мира осетин, объединяющей в границах комплексной системы: а) имя Божье, канонические имена православных святых; б) имена осетинских божеств, святых, ангелов, духов; в) имена осетинских богов – представителей национально-религиозного пантеона; г) названия церквей, сакральных мест; д) названия праздников и дат, составляющих осетинский религиозный календарь.

Отсутствие соответствий этномаркированному геортониму *Джеоргуыба/ Джеоргуыба. Giorguba/ Gewærgoba* 'праздник святого Георгия в ноябре' элиминируется способами заполнения и компенсации.

Литература

1. Абаев, В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка: [в 4 томах]/ В.И. Абаев. Москва-Ленинград: Издательство АН СС-СР. 1958. – Т. 1. А-К. – 656 с. – ISBN 5–89315–001–5.
2. Антипов Г.А., Донских Сорокин О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – М.: Наука, 1989. – 167 с.
3. Вине Ж.-П., Дарбельне Ж. Технические способы перевода /Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 157–167 [электронный ресурс] URL: http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/technical-tr.shtml (дата обращения 23.12.2023)
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. – 192 с.
7. Ю.А. Этнопсихоллингвистика/ Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковича, А.Н. Крюков и др. М: Наука, 1988. – 192 с.
8. Шапов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / отв. ред. А.Н. Шапов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: АСТ Москва: Восток – Запад, 2008.
9. Чеснокова, П. Геортонимы: тенденции развития и сферы влияния/ П. Чеснокова – Текст: электронный. // Известия ВГПУ. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geortonimy-tendentsii-razvitiya-i-sfery-vliyanija> (дата обращения: 06.12.2023).
10. François A. Semantic maps and the typology of colexification: Intertwining polysemous networks across languages // M. Vanhove (Ed.), From polysemy to semantic change. Towards a typology of lexical semantic associations. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2008. –P. 163–215.
11. Malblanc A. Stylistique comparee du francais et de l'allemand. – Paris, 1961.
12. Vinay J. -P., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English. / Trans. and Juan C. Sager and M.-J. Hamel. – Amsterdam/ Philadelphia, 1995.
13. Календарь традиционных национальных праздников алан на 2023 год [электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2023/03/03/reg-skfo/kalendar-tradicionnyh-nacionalnyh-prazdnikov-alan-na-2023-god.html> (дата обращения 23.12.2023)
14. Джеоргуыба в Южной Осетии //Проект «Календарь событий» [электронный ресурс]/ URL: <https://www.calend.ru/holidays/0/0/2576/> (дата обращения 23.12.2023)
15. Руслан Дзаттиати. Уастырджи /Дзаттиати Р.// Республиканская ежедневная газета Северная Осетия: [сайт]. – 2017. – 26.10. URL: <http://sevo-setia.ru/Article/Index/127154> (дата обращения 23.12.2023)
16. Кто такой Уастырджи // Журнал о религии и вселенной “Ellibrary ru” [электронный ресурс]/ URL: <https://ellibrary.ru/uastyrdzi.html> (дата обращения 23.12.2023)

FILLING LINGUOCULTURAL GAPS IN THE PROCESS OF TRANSLATING TEXTS CONTAINING REPRESENTATIONS OF ETHNICALLY MARKED GEORTONYMS

Bekeeva I.D., Balikoeva M.I.

South-Ossetia State University named after A.A. Tibilov, North-Caucasian Institute of Mining and Metallurgy (State Technological University)

The article examines various approaches to the problem of filling linguocultural gaps in the process of translating texts containing of ethnically marked geortonyms. The research aims at: 1) identifying multi-level semantic layers in the translation of Ossetian georthonyms; 2) consideration of the difficulties translators come across when translating ethnospecific onyms into target languages. The relevance of the study is due to the need for a comprehensive analysis (etymological, semantic, structural) of onymic vocabulary, objectified in media texts of a socio-political character, and filling gaps in the target languages. The word stocks of languages are actively replenished, and it is all the more important: 1) to study the problems of lacunae, or lexical gaps that arise when searching for translation correspondences; 2) to view the semantic and linguocultural blankness of some onym units in relation to the target language. In the present research, precedent geortonyms act as units that have the potential to be carriers of linguistic and extralinguistic information reflecting the mentality of the people. Precedent onyms are fixed in the linguistic consciousness of the people, and are carriers of important cultural information and a complex system of knowledge and associations linked with the objects they nominate. The basic methods of research are those of lexical-semantic, pre-translation analysis of

the text. Method of continuous sampling was employed to find the examples in media texts.

Keywords: translation onomastics, elimination, lacunarity, ethnonomarked georonyms, translation methods.

References

1. Abaev, V.I. Historical and etymological dictionary of the Ossetian language: [in 4 volumes] / V.I. Abaev. Moscow-Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. 1958. – T.1. A-K. – 656 s. – ISBN 5–89315–001–5.
2. Antipov G.A., Donskikh Sorokin O.A., Markovina I. Yu., Sorokin Yu.A. Text as a cultural phenomenon. – M.: Nauka, 1989. – 167 p.
3. Vinet J.-P., Darbelne J. Technical methods of translation / Issues of translation theory in foreign linguistics. – M., 1978. – P. 157–167 [electronic resource] URL: http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/technical-tr.shtml (access date 12/23/2023)
4. Barkhudarov L.S. Language and translation (Issues of general and particular theory of translation). M.: International. relations, 1975. – 240 p.
5. Nelyubin L.L. Explanatory translation dictionary. 3rd ed., revised. – M.: Flinta: Nauka, 2003. – 320 p.
6. Podolskaya N.V. Dictionary of Russian onomastic terminology. M.: Nauka, 1988. – 192 p.
7. Yu.A. Ethnopsycholinguistics/ Yu.A. Sorokin, I. Yu. Markovich, A.N. Kryukov et al. M: Nauka, 1988. – 192 p.
8. Shamov A.N. Methods of teaching foreign languages: general course: textbook. allowance/answer. ed. A.N. Shamov. 2nd ed., revised. and additional M.: AST: AST Moscow: East – West, 2008.
9. Chesnokova, P. Georonyms: development trends and spheres of influence / P. Chesnokova – Text: electronic. // News of the VSPU. 2011. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geortonimy-tendentsii-razvitiya-i-sfery-vliyaniya> (access date: 12/06/2023).
10. François A. Semantic maps and the typology of colexification: Intertwining polysemous networks across languages // M. Vanhove (Ed.), From polysemy to semantic change. Towards a typology of lexical semantic associations. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 2008. –P. 163–215.
11. Malblanc A. Stylistique comparee du francais et de l'allemand. – Paris, 1961.
12. Vinay J. -P., Darbelnet J. Comparative Stylistics of French and English. /Trans. and Juan C. Sager and M.-J. Hamel. – Amsterdam/Philadelphia, 1995.
13. Calendar of traditional national holidays of the Alans for 2023 [electronic resource] URL: <https://rg.ru/2023/03/03/reg-skfo/kalendar-tradicionnyh-nacionalnyh-prazdnikov-alana-2023-god.html> (access date 12/23/2023)
14. Dzheorguyba in South Ossetia // Project “Calendar of Events” [electronic resource]/ URL: <https://www.calend.ru/holidays/0/0/2576/> (access date 12/23/2023)
15. Ruslan Dzattiati. Uastyrdzhi /Zattiati R.// Republican daily newspaper North Ossetia: [website]. – 2017. – 10.26.URL: <http://sevosetia.ru/Article/Index/127154> (access date 12/23/2023)
16. Who is Uastyrdzhi // Magazine about religion and the universe “Ellibrary ru” [electronic resource]/ URL: <https://ellibrary.ru/uastyrdzi.html> (access date 12/23/2023)

Характеристика авторской интерпретации в древнескандинавской адаптации античного сюжета: на примере мифа об аргонавтах в «Саге о троянцах»

Борисенко Даниил Сергеевич,

аспирант, Российский государственный гуманитарный университет (Москва)

E-mail: ColonelMas1997@yandex.ru

В статье рассмотрен один из эпизодов «Саги о троянцах» – древнескандинавского переложения «Истории завоевания Трои» Дарета Фригийского, а также ряда иных античных и средневековых источников. Как «История завоевания Трои», так и «Сага о троянцах» уже привлекали интерес зарубежных исследователей, однако до сих пор оставались вне внимания отечественных филологов. Особенно это касается мифологических сцен, представленных в саге. Анализируемый эпизод посвящен мифологическому сюжету о Ясоне и Медее, известному также как миф об аргонавтах. В статье детально исследуется сюжетная канва, источники эпизода, а также его особенности, равно как и сходство с античными первоисточниками, в частности, с «Героидами» Овидия. В ходе исследования выяснено, что автор саги не был знаком с «Метаморфозами» Овидия, а эпизод с чудовищем Аргусом, скорее всего, был заимствован из бродячих сюжетов саг и средневековых компиляций. Последние также подробно рассмотрены в настоящей статье. Делается вывод об уникальности авторской интерпретации персонажей в саге; попутно опровергается ряд положений, высказанных некоторыми исследователями в прошлом.

Ключевые слова: «Сага о троянцах», «История завоевания Трои», Дарет Фригийский, Овидий, «Героиды», «Метаморфозы», миф об аргонавтах.

«Сага о троянцах» – древнескандинавской переложение на основе целого ряда античных источников, главным из которых стала «История завоевания Трои» Дарета Фригийского. «История» Дарета приписывается некоему Дарету – якобы участнику самой Троянской войны, от лица которого и написано сочинение. Работа датируется V или VI в.н.э., ее подлинный автор неизвестен и по сути, она представляет собой апокрифический труд – попытку рассказать «подлинную» историю Троянской войны в противовес мифической и неправдоподобной «Илиаде» Гомера.

В настоящее время известны три различных редакции саги, которые восходят к не дошедшему до нас оригиналу. Ни оригинал, ни одна из редакций на данный момент не имеют четкой датировки. Исключение составляет лишь редакция, содержащаяся в *Hauksbok* (в науке известна как TSH) – скандинавской рукописи начала XIV в., так что одна из редакций «Саги из троянцев» не могла быть создана позднее начала XIV в. Другая, так называемая β-редакция, дошла до нас соответственно в шведской рукописи конца XVII в., переписанной с более древнего исландского манускрипта, и в исландской рукописи середины XIV в. Наконец, третья из существующих редакций известна под названием α-редакции, и она была открыта позже всех остальных редакций [5, р. 5–6]. Предполагается, что α-редакция является наиболее близкой к несохранившемуся протографу и предлагает в качестве ее датировки середину XIII в.

«Сага о троянцах» привлекала внимание исследователей начиная с публикации TSH-редакции еще в XIX в.: в этот период можно назвать Вильгельма Грейфа и Германа Дангера [по: 5, р. 13–16], чьи работы на данный момент представляются весьма ограниченными узкими ввиду использования этими авторами единственной доступной тогда редакции памятника. По их стопам пошел Френк Нельсон, опубликовавший в 1937 г. свою диссертацию, посвященную источникам «Саги о троянцах». Первым исследователем, по крайней мере, учитывавшим наличие β-редакции «Саги о троянцах», стал Г. Мак-Эуен [по: 5, р. 21], который в своей работе сравнивал ирландскую и скандинавскую традицию восприятия мифа о Троянской войне. Последние крупные работы, посвященные «Саге о троянцах», были выпущены шведским ученым Л. Леннротом [7; 8], а также первым издателем α-редакции Дж. Луис-Дженсон [12].

Наше внимание особо привлек мифологический сюжет о Ясоне и Медее, вставленный в текст

саги (гл. 6–10) [16]. В данной статье мы постараемся вычленить его основные источники, найти оригинальные элементы, добавленные автором саги, а также в целом сравнить, как данный эпизод был адаптирован для читателей и слушателей средневековой Скандинавии.

В целом мифологические фрагменты в «Саге о троянцах» уже привлекали внимание исследователей: наиболее полно они изучены в диссертации американского ученого Л. Чемберса [2]. Как убедительно доказал Чемберс, миф об аргонавтах и следующие за ним мифологические рассказы вплоть до начала повествования о самой Троянской войне, которое автор саги (или же несколько ее авторов в разных редакциях) основывал уже на «Истории Дарета», базируются на «Героидах» Овидия. «Героиды», пожалуй, являются менее известным сочинением Овидия по сравнению с «Метаморфозами», однако они также были весьма популярны в Античности и Средних веках. «Героиды» написаны в уникальной для Античности перспективе: главными героями и рассказчиками там являются женщины, которые пишут письма своим мифологическим возлюбленным. Нельзя исключать, что такой ракурс вызвал интерес у читавшего «Героиды» автора «Саги о Троянцах», и он решил включить элементы произведения в свою сагу, однако, как мы увидим, существенно изменив акценты и приспособив материал для лучшего понимания именно в тогдашней скандинавской среде.

Итак, первый фрагмент, взятый автором «Саги о троянцах» из «Героид», относится к письму Медеи Ясону, приведенному Овидием в 12-ой главе [10]. Сама фигура Медеи, будучи мифологической, не вошла в «Историю Дарета», который все же рассказывает вкратце миф об аргонавтах как некий исторический факт о заморском путешествии греков в Колхиду (гл. I) [3]. Возможно, автору «Саги о троянцах» рассказ Дарета показался слишком сухим и лаконичным, и поэтому он решил обогатить его деталями из «Героид». Как показал Луис-Дженсон, рассказ об аргонавтах в «Саге о троянцах» занимает 138 прозаических строк, и это против всего лишь нескольких строк о них у Дарета [12].

Линия Ясона и Медеи в «Саге о троянцах» не является ни дословным, ни даже смысловым прозаическим переводом соответствующего фрагмента «Героид»; она представляет собой практически независимый эпизод, основная канва и герои которого взяты у Овидия. Как указывает Чемберс, 12-ая глава «Героид» была не единственным источником для редакции β «Саги о троянцах»: были использованы и фрагменты из других глав «Героид», в частности из письма Ариадны Тесею (гл. X) [10], откуда автор саги взял сцену оставления Ариадны Тесеем на необитаемом острове, спроецировав детали этого эпизода на Ясона и Медею; также автор саги использовал 6-ю главу «Героид», заимствовав общую информацию о Медее, и 2-ю главу, откуда взят лишь не-

значительный фрагмент [2]. Стоит также отметить, что немаловажным источником для «Саги о троянцах» послужила, по-видимому, «Сага о Вольсунгах», а точнее эпизод убийства Сигурдом дракона Фавнира: по таким же лекалам убивает дракона и Ясон в «Саге о Троянцах», что ниже будет детально рассмотрено.

Существует мнение, что автор саги все же использовал «Метаморфозы» при составлении эпизода о Ясоне и Медее, однако Л. Чемберс убедительно доказывает, что это не так, и автор, возможно, даже не был знаком с «Метаморфозами» Овидия [2, р. 20]. Единственная деталь саги в эпизоде Ясона и Медеи, которой нет в «Героидах», но которая присутствует в «Метаморфозах», – это наличие чудовища Аргуса, однако, как мы поясним ниже, его появление связано с иными причинами.

Перейдем теперь к тем элементам, которые автор саги добавил от себя, существенно изменив тем самым исходный материал «Героид» Овидия и, образно выражаясь, пересадив его на скандинавскую почву. Прежде всего, следуя жанру саги, автор удалил все внутренние монологи или рефлексии Медеи, поскольку в сагах внутренний мир и мысли героев не принято было описывать, а характеры героев обычно изображались общими эпитетами при первом знакомстве с персонажами. Если автор саги хотел показать некие проявления эмоций героев, то он часто делал это при помощи действий или высказанных реплик. Так же поступает и автор «Саги о троянцах»: если Овидий описывает любовь Медеи к Ясону через внутренний монолог, то автор саги вводит в рассказ чувственную сцену: Медея просит о помощи свою сестру, которая организует встречу Медеи и Ясона в лесу, где «rennr honum skjótt hugr til hennar, ok veitir nú hvárt öðru fægileg faðmlög ok blíða kossa, ok eigi gánga þau þaðan brott, fyrr en Jason hefir framit vilja sinn við hana allan» (гл. 10) [16, с. 18–19] («Ясон быстро разгорается желанием к ней, и они обмениваются приятными объятиями и счастливыми поцелуями до тех пор, пока Ясон не удовлетворил все свое желание по отношению к ней»). Как видим, в «Саге о троянцах» Медея выглядит более смелой и решительной в сближении с Ясоном, чем об этом можно судить по «Героидам» Овидия: у Овидия сцена любовного свидания в лесу отсутствует вовсе. Более того, в «Саге о троянцах» Медея принимает куда более активное участие в подвигах самого Ясона, усыпив «дракона» Аргуса колдовской песней: «Hon tekr til oc syngir songva sina lengi hretr oc hefir frammi allar sinar iprottir. Hon leysti har sitt oc bardi briost sitt. Lengi hretrinnar syngir hon adr Argus sofnadi er gretti hofsins ok þar eptir svrefr hon drekann» (гл. 10) [16, с. 19] («Она приступает и долго поет свою песню, применяя все свои таланты. Она распускает волосы и бьет себя в грудь. Долго она поет, прежде чем Аргус, который сторожил храм, не уснул, она усыпляет дракона»). В «Героидах» нет ни упоминания о храме, где хранилось Золотое руно, ни об Аргусе, кото-

рый сторожил его, тогда как помощь Медеи Ясону ограничилась тем, что она дала ему необходимые магические травы.

Логично возникают вопросы: откуда же автор саги мог заимствовать описание магических практик Медеи и заимствовал ли их он вообще? Однако прежде чем подробно ответить на эти вопросы, считаем целесообразным рассмотреть проблему появления Аргуса в саге, который, как уже было упомянуто, отсутствует в «Героидах» Овидия под своим именем. Первый раз Медея туманно намекает на усыпление Аргуса в 49–50 строках XII книги «Героид»: «Lumina custodis succumbere nescia somno/ ultimus est aliqua decipere arte labor» (гл. XII, ст. 49–50), где Аргус назван просто «стражем» (custos). Так же неконкретно и другое его упоминание: «Insopor esse vigil squamis crepitantibus horrens / Sibilat et torto pectore verrit humum» (гл. XII, ст. 101–102). Тем не менее, из этого описания уже можно сделать однозначный вывод о змеиной природе чудовища: он имеет чешую (squamis), шипит (sibilat) и грудью ползает по земле (pectore verrit humum). Наконец, иные упоминания Аргуса в XII книге «Героид» ясно и четко называют его «serpens», «draco» или «anguis», что можно перевести как «змея» или «дракон» (гл. XII, ст. 60, 163, 171, 196) [10, с. 251–278]. Тот факт, что в мифологии древних германцев и скандинавов дракон традиционно выступал в роли сторожа спрятанных сокровищ, мог навести автора саги, который, возможно, не был хорошо знаком с античными описаниями Аргуса как многоокого великана, на мысль о том, что Овидий говорит о драконе.

Пожалуй, самый знаменитый эпизод со спящим драконом в древнегерманской мифологии связан с «Беовульфом», где главный герой убивает чудовище, чтобы получить доступ к охраняемым им сокровищам: «Peah ðe he slæpende besyred wurde þeofes cræfte» («хотя он был обманут умелостью вора») [1, с. 315]. Если говорить о спящих драконах в древнескандинавской литературе, то вот, например, описание таких драконов из «Саги о Золотом Торире»: «En jafnskjott sem eldingin kom yfir drekanna, þa sofna þeir allir» (и как только огонь прошел над драконами, они все уснули) [11, с. 213].

В связи с введением в повествование дракона автор саги решил включить и эпизод с его убийством – сюжет, в целом характерный для скандинавских саг. Например, в «Саге о Вольсунгах» присутствует сцена диалога, а затем и схватки главного героя Сигурда со змеем Фавниром. В целом мы разделяем точку зрения Л. Чемберса, согласно которой автор «Саги о троянцах» был знаком с сюжетом «Саги о Вольсунгах» и заимствовал оттуда сюжет битвы с драконом [2, р. 34]. Аргументацию данной позиции можно предложить следующую: изначальная редакция «Саги о троянцах» была составлена где-то в середине XIII в. – примерно тогда же, когда и «Сага о Вольсунгах». Что касается β-редакции «Саги о троянцах», то она была написана несколько позже, между 1250 и 1300 гг. Кроме того, наблюдаются некоторые параллели

ли в самом тексте обеих саг при описании убийства дракона или змея. Так, сообщается о значимости самого подвига убийства чудовища: «Oc sa er þessu kemur aleid mun alldri tyna sinu lofi medan ueroldin stendr» (гл. 9) («И тот, кто пройдет через это испытание, того слава будет жива, пока стоит этот мир»); «Hans nafn mun vppi medan veroldin stendr» («его имя будет всегда на высоте, пока стоит этот мир») (гл. 12); «Hans nafn gengr i allvm tungum fyrir norðan gricklandz haf ok sva man vera medan veroldinn stendr» («Его имя идет по всем языкам вплоть до греческого моря, и так будет, пока стоит этот мир») (гл. 23); «Hans nafn man alldri fyrnast i þyverskri tungu ok a norðr laundum meðan heimrinn stendr» («Его имя никогда не будет забыто в немецком языке и в северных землях, пока стоит этот мир») (гл. 34) [17, с. 86, 95, 113]. Фраза «meðan veroldinn stendr» («пока стоит этот мир»), на наш взгляд, является расхожим выражением и встречается в целом ряде саг: например, в «Саге о Хрольве Жердинке», написанной в XIV в.: «Sva er hann mikill agaetismaðr, at hans nafn mun eigi fyrnast, a með an veroldin er byggð» («Он является настолько великим человеком, что его имя не будет забыто, пока населен этот мир»). Встречается эта фраза и в «Саге об Александре»: «Man þitt nafn vppi meðan heimrenn stendr» («Твое имя будет на высоте, пока стоит этот мир») (гл. I, ст. 6–7). Практически идентичная с «Сагой о Хрольфе Жердянке», фраза есть и в «Исландских гомилиях», датированных примерно XIII в.: «Hans vegr oc tígn mon vera uppi meðan verold sia er byggð» («Его слава и достоинство будут на высоте, пока населен этот мир»); в «Саге о Финнбогеи сильном» (составлена 1330–1370 гг.): «meðan veroldin er byggð» («пока этот мир населен») [4]. Как видим, примеров употребления данного выражения в разных вариациях в различных памятниках скандинавской прозы достаточно, чтобы считать гипотезу о его заимствовании из «Саги о Вольсунгах» неубедительной.

Следующая общая черта, объединяющая «Сагу о троянцах» с «Сагой о Вольсунгах», – это само описание убийства дракона: «þa gengr hann moti þeim hinum grimma dreka oc legr til hans med sverdinu undir baegslit» («и тогда он идет навстречу ужасному дракону и вонзает ему меч под плечо») [9]; «þa leggr Sigurdr sverdinu vndir bexlit vinstra sva at vid hiolltum nam» («Тогда Сигурд вонзает меч под левое плечо, так что он вонзается по самую рукоять») (гл. 18) [17]. Подобное же описание содержится и в «Саге о Торсквирдинге», которая была написана позднее «Саги о троянцах» и «Саги о Вольсунгах»: «Hlupu þeir yfir drekana, ok logðu undir baegsl þeim, ok sva til hjartans» («Они набросились на дракона и ударили ему под плечо, и так удар дошел до сердца») (ч. 4) [14, р. 188]. Упомянутый Л. Чемберсом отрывок из «Беовульфа», где мать Гренделя наносит ему удар в плечо, по нашему мнению, никакой связи со сценами убийства драконов не имеет и потому не может быть приведен в цепочке цитат, подтверждающих некий штамп описания убийства драконов в древнескан-

динавской литературе. Надо сказать, что такое клише не является единственным: клише является описание известного способа казни или же надругательства над трупами, практикуемого среди скандинавов и называвшегося «кровавым орлом» (*blóðugr orn*). О физической возможности осуществления и медицинских подробностях жестокой казни см. исследование [13]; отсюда же приведены цитаты из скандинавских саг, следующие ниже. Написанные словно по трафарету сцены ритуальной казни описаны в «Саге о Рагнаре Лодброке» (Гл. 17: «Ok þá var Ívarr þar í nánd ok mælti, at svá skyldi breyta um líflát hans: «Er nú þat ráð,» segir hann, «at minnast, hvern dauðdaga hann valdi föður várum. Nú skal sá maðr, er oddhagastr er, marka örn á baki honum sem inniligast, ok þann örn skal rjóða með blóði hans»), «Краткой саге о сыновьях Рагнара» (Гл. 3: «Ívarr ok þeir bræðr minntust nú, hversu faðir þeira var píndr. Létu þeir nú rísta örn á baki Ellu ok skera síðan rifin öll frá hrygginum með sverði, svá at þar váru lungun út dregin»), «Краткой саге о деяниях Норнов» (Гл. 6: «Reginn lagði þat til ráðs, at rísta skyldi blóðörn á baki honum. Tók Reginn þá við sverði sínu af mér ok reist með því bak Lyngva, svá at hann skar rifin frá hryggnum ok dró þar út lungun»), «Краткой саге об Орме сыне Сторольва» (Гл. 9: «Hann brá þá saxi ok reist blóðörn á baki honum ok skar öll rifin frá hryggnum ok dró þar út lungun»), «Саге о Харальде Прекрасноволосом» (Гл. 32: «Hann reist örn á baki honum við þeima hætti að hann lagði sverði á hol við hrygginn og reist rifin öll ofan á lendar, dró þar út lungun»), «Саге об Оркнейцах» (Гл. 7: «ok lét Einarr rísta örn á baki honum með sverði, ok skera rifin öll frá hrygginum ok draga þar út lúngun, ok gaf hann Óðni til sigrs sèr») [4].

В данном исследовании мы рассматриваем феномен «кровавого орла» как чисто литературное описание или бродячий сюжет, безотносительно к тому, имел ли он место в реальности или же нет. Несмотря на то, что все примеры вроде бы описывают казнь в строго хронологической последовательности (прорезать изображение орла на спине, разрезать ребра и вытащить легкие), само сходство выражений и их предельная шаблонность (*rista orn á baki, draga ut lungun*) наводят на мысль о том, что речь не о некоем осознанном заимствовании у каждого автора, а о прочной устоявшейся манере описывать данное явление, подобно тому как в фольклоре или сказках присутствует характерный зачин или концовка. Поэтому попытки Л. Чемберса установить наличие конкретного источника заимствования сцены убийства дракона в древнескандинавской прозе нам представляются бессмысленными и невозможными ввиду самой фольклорности данного сюжета, а также отсутствия возможностей точной датировки тех или иных саг. В качестве вывода ограничимся лишь тем, что эпизод с драконом в «Саге о троянцах» и «Саге о Вольсунгах» восходит к общему фольклорному источнику.

Далее по ходу самого повествования автор «Саги о троянцах» переходит к посланию Медеи

Ясону, причем значительно изменив содержание данного послания по сравнению с «Героидами» Овидия. Как отмечает Луис-Дженсен [12], единственным сходством с «Героидами» является упоминание внешней похожести сыновей Медеи на их отца Ясона: «þa muntu þu kenna sonu þina er þier ero hinir likuztu» («Ты узнаешь своих сыновей, которые очень похожи на тебя») [16, с. 20]; в «Героидах»: «Et nimium similes tibi sunt» (гл. XII, ст. 189) [10, с. 310]. Тем не менее, при более пристальном рассмотрении прослеживаются и иные сходства с текстом Овидия. Приведем существенный фрагмент из «Героид» целиком, чтобы затем сравнить его с соответствующим местом из «Саги о троянцах»: «Si tibi sum vilis, communis respice natos / Saeviet in partus dira noverca meos / Et nimium similes tibi sunt, et imagine tangor / Et quotiens video, lumina nostra madent / Per superos oro, per avitae lumina flammae / Per meritum et natos, pignora nostra, duos / Redde torum, pro quo tot res insana reliqui / Adde fidem dictis auxiliumque refer / Non ego te imploro contra taurosque virosque / Utque tua serpens victa quiescat ope / Te peto, quem merui, quem nobis ipse dedisti / Cum quo sum pariter facta parente parens (гл. XII, ст. 185–198); в «Саге о троянцах»: «Hversu vesol kona ek em. þat spyr ek til þin at þu veitz ecki vita hver Medea er. En ef þu veitz ecki hver hun er þa muntu þu kenna sonu þina er þier ero hinir likuztu» («Насколько же я несчастная женщина, я слышу про тебя, что ты притворяешься не знающим, кто такая Медея. Но если ты не знаешь, кто же она такая, то ты узнаешь своих сыновей, которые очень похожи на тебя») (гл. 20) [17, с. 21]. На наш взгляд, вполне обоснованно мнение Л. Чемберса о том, что слова «vilis» у Овидия и «vesol» автора саги являются по сути переводом: оба они означают несчастного или лишенного чего-то человека, каковым и была брошенная Ясоном Медея. Еще одно место в тексте послания Медеи относится к ее упреку в том, что она уже помогла Ясону, за что он отплатил неблагодарностью: «Hversu aumliga þu batt mik miskunnar first er þu vart med fepr minum. Hygg at nu huersu mikla miskunn þu veitir mer þarer ek em komin i þitt land» («Как жалко ты первым попросил о милости, когда ты был с моим отцом. Подумай над тем, какую великую милость ты оказываешь мне, когда я пришла в твою страну») (гл. 19) [16, с. 35]. Несмотря на то, что Л. Чемберс видит здесь очередное сходство с приведенной выше длинной цитатой из «Героид», мы не обнаруживаем таких моментов, которые можно было бы считать прямыми аллюзиями: у Овидия Медея перечисляет конкретные подвиги, совершенные совместно с Ясоном (вспахивание земли быками, победа над змеем, рождение детей), тогда как у автора саги Медея апеллирует не к совместности подвигов, а скорее к снисхождению, которое она оказала по отношению к Ясону, словно бы беспомощному в чужой стране. Такой выбор линии поведения мог быть обусловлен тем, что автор саги хотел подчеркнуть царское происхождение и высокое положение Медеи в своей

стране, или же неизвестными нам сугубо эстетическими вкусами и пристрастиями.

В конце послания Медеи автор саги поместил интересные детали, связанные с неким пророчеством и на первый взгляд не встречающиеся в «Героидах» Овидия: «Ok fyllaz mun su spasa er firir var sogd at þeirrar veslu konu afkuaemi mundu verda storer hrefdingiar oc fredaz i annars konungs veldi oc munu hefna sinna fraenda» («И также должны исполниться пророчества, которые были сказаны ранее о том, что из потомства несчастной женщины выйдут сильные предводители, и они будут вскормлены под властью другого короля, и они отомстят за своих родственников») [16, с. 12]. Впрочем, в «Героидах» все же есть некий намек на «угрозы» Медеи: «Quos equidem actutum – sed quid praedicere poenam / Attinet? Ingentis parturit ira minas» (гл. XII, ст. 207–208) [10, с. 218]. Очевидно, Овидий здесь намекает на убийство Медеей своих детей от Ясона – эпизод, содержащийся в 7-й книге «Героид». Однако, как мы уже сказали, автор «Саги о троянцах», скорее всего, не был знаком с этой частью произведения Овидия, и потому сложно сказать, знал ли он об убийстве Медеей собственных детей. Несколько раньше в тексте 12-й книги «Героид» Медея угрожает мстью своим врагам: «Dum ferrum flammaeque aderunt sucusque veneni Hostis Medeae nullus inultus erit» (гл. XII, ст. 179–182) [10, с. 217]. Как мы видим, упоминаются и железо, и пламя, и яд – картины, скорее связанные с войной, чем с детоубийством. Древнескандинавский читатель скорее ожидал бы от Медеи не личного исполнения мести, а через своих родственников, как это сделала Гудрун в «Саге о Вольсунгах». В сагах чрезвычайно мало примеров того, что женщины мстят за себя сами: например, таким исключением является Ауд – героиня «Саги о жителях Лососьей долины» [6, р. 95–100].

Другим интересным фрагментом письма Медеи Ясону является проклятие богов, которое Медея призывает на голову Ясона: «Nu skipti godin med ockr oc skipi mer hlut til handa. Baedi hefir þu misgert vid Frigg oc Freyiu. vid solar god oc hina hellgu Pallas. oc ecki vinst þinn likami til hefndar þott litinn sega hefdi hvert godanna af þier» («Теперь боги решили нашу судьбу и определили мой удел. Ты поступил неправильно по отношению к Фригг и Фрейе, по отношению к богу Солнца и святой Палладе. И твоего тела будет недостаточно для мести богов, имей каждый из них даже небольшой кусок от него») (гл. 20) [16, с. 28]. Несмотря на замечание Элдвика о том, что лишь частичная германизация имен божеств является для саг типичной, все же из этого примера есть исключения: так, в «Саге об Александре» переводчик поэмы Вальтера Шатильонского вполне последовательно приводит античных богов, поясняя их соответствием скандинавским, стараясь при этом избежать хаотичного смешивания имен. В целом традиция соответствия германских богов греко-римским берет корни еще в Античности: на ум приходит «Гер-

мания» Тацита. См., например: «Deorum maxime Mercurium colunt, cui certis diebus humanis quoque hostiis litare fas habent. Herculem et Martem concessis animalibus placant» (гл. IX) [2, с. 133]. Впрочем, нет никаких оснований полагать, что автор «Саги о троянцах» был знаком с сочинениями Тацита, а в смешении имен придерживался скорее общей практики среди авторов саг. Примечательно, что сама идея расчленения Ясона как один из вариантов жестокой мести хоть и более прямо и четко оформлена автором саги, само проклятие взято из «Героид», правда, из 2-й книги: «Per mare, quod totum ventis agitur et undis / Per quod saepe ieras, per quod iturus eras / Perque tuum mihi iurasti, nisi fictus et illest / Concita qui ventis aequora mulcet, avum / Per Venerem nimiumque mihi facientia tela / Altera tela arcus, altera tela faces / lunonemque, toris quae praesidet alma maritis / Et per taediferae mystica sacra deae / Si de tot laesis sua numina quisque deorum / Vindicet, in poenas non satis unus eris» (гл. II, ст. 35–44) [10, с. 15–18].

Поскольку список богов, призванных Медеей в ее проклятии, несколько отличается у автора «Саги о троянцах» (Фригг, Фрея, бог Солнца, Паллада) и у Овидия (Нептун, Церера, Венера, Юнона), была высказана версия о том, что автор саги мог заимствовать список божеств и вообще сам эпизод проклятия из некоего иного источника: по мнению Герта Пинкерналя, это был французский «Прозаический роман о Трое» [11, р. 118], тогда как Луис-Дженсен полагает, что куда больше сходства у саги с анонимным итальянским текстом о Троянской войне и подвигах Энея, изданном в сборнике «Testi Inediti di Storia Troiana» [12]. Текст сохранился в одной из рукописей, хранящихся в городе Палермо, которая была скопирована сицилийцем с оригинального сочинения авторства некоего тосканца и датируется первой половиной XIV в., восходя к французскому сочинению о Троянской войне, однако фрагмент с оставлением Медеи, по мнению издателя, является вставкой итальянского переводчика. Подробнее об истории и характеристиках итальянского анонимного сочинения см. [15, р. 174–184].

В этом тексте Медея призывает проклятие целой плеяды богов (приведем их в орфографии самого манускрипта): «Saturno, Giove, Marte, Apollo, Venus, Diana, Mercurio, Pultone, Neturno, Gienone, Palladia/Minerva» [15, р. 474–476]. Здесь мы видим и Юнону, и Венеру, и Аполлона (бога Солнца), и, наконец, Палладу. И все же остальные детали текста чрезвычайно сильно расходятся с «Сагой о троянцах»: итальянский текст напоминает серию пространных молитв к богам, в которых повторяется примерно одна и та же лексика, а между текстами молитв постоянно акцентируется «плач» Медеи (употребляются такие выражения, как «piangere», «piangendo forte», «pianto», «piangendo orribilmente» и т.д.). Л. Чемберс считает, что проклятие богов в «Саге о троянцах» и в итальянском тексте восходят к некоему общему источнику, однако такую точку зрения вряд ли можно признать убедительной.

тельной: в Средние века в Европе бытовало такое множество вариаций истории Троянской войны или мифа об аргонавтах, что установить все точные связи на данный момент не представляется возможным, а потому выбор богов, к которым обращается в своем проклятии Медея, мог быть сделан автором «Саги о троянцах» как по собственной воле, так и на основе некоего средневекового бродячего сюжета об аргонавтах.

Остальная часть письма Медеи Ясону в «Саге о троянцах» по большей части является авторским замыслом создателя саги и мало коррелирует с текстом «Героид». Одним из наиболее примечательных отрывков из этой части послания, пожалуй, можно считать следующие слова Медеи: «Kost atta ek at drekia þér í hafi er ek sa seglip» («У меня был шанс утопить тебя в море, когда я увидела паруса») (гл. 20) [с. 34]. Автор, очевидно, имеет в виду способность Медеи топить корабли на расстоянии – магическую силу, имеющую аналоги в иных скандинавских сагах: подобным образом был утоплен Торд, сын Ингуннара в «Саге о жителях Лососьей долины» (Гл. 35) [6, с. 121]. Таким образом, Медея в «Саге о троянцах» не столько в отчаянии и унынии, сколько в злобе и гневе, тогда как в «Героидах» Овидия, на наш взгляд, в поведении героини можно увидеть нечто среднее между этими эмоциями.

Кроме того, существенно разнится и характер магии, применяемой Медеей у Овидия и в саге: в «Героидах» Медея использует яды и травы, а в «Саге о троянцах» – магические песни и силу своего голоса. По какой причине автор саги так серьезно сместил акценты в применении магии? Вероятно, автор саги мог посчитать, что применение трав, ядов и зелий является уделом подлых колдуний наподобие Гримхильды и Боргхильды в «Саге о Вольсунгах» (гл. 10, 28), которые занимались отравлениями. По верному замечанию Л. Чемберса, Гримхильда и Боргхильда были всего лишь побочными персонажами, функцией которых была попытка остановить главных героев саги, Медея же является центральным персонажем повествования, и потому ей роль простой отравительницы, по мнению автора саги, явно не подходила [2, р. 51].

Стоит еще сказать несколько слов о самом выборе сюжета с оставлением Медеи на необитаемом острове. Здесь напрашиваются параллели с мифом о Тесее и Ариадне, красочно описанным в 10-й книге «Героид» Овидия. Судя по всему, отсюда автор саги и заимствовал саму канву, перенеся ее с Ариадны на Медею. Кроме того, есть и прямые текстуальные параллели, совпадающие в «Героидах» и «Саге о троянцах»: «þa spretr hon upp við mikla ugledi oc harm oc sva kom at huert þein var kalt í hennar líkama» («и она встает в великом унынии и печали и доходит до того, что все ее кости похолодели») (гл. 18) [16, с. 32]; в «Героидах»: «Excussere metus somnum; conterrita surgo / Membraque sunt viduo praecipitata toro» (гл. X, ст. 13–14)

[с. 245–246]; «Frigidior glacie semianimisque fui» (гл. X, ст. 32).

Итак, подводя итог анализа эпизода с Медеей в «Саге троянцах», скажем, что автору саги удалось органично вплести в лаконичную историю Троянской войны Дарета Фригийского мало связаный с нею эпизод с Медеей. Вдохновившись женскими персонажами из «Героид» Овидия, автор саги сочетал 10-ю и 12-ю книги сочинения Овидия и в результате создал собственный образ независимой, мстительной, волевой и могущественной волшебницы, с одной стороны, типичный для скандинавских саг, а с другой – обладающий новыми элементами.

Литература

1. Beowulf. A dual-language edition / Ed.D. Howell, Jr. Chickering. – New York: Anchor Books, 2006. – 468 p.
2. Chambers L.G. The hearts of Ovid's Heroines in Trojumanna saga. – Michigan, 2013. – 133 p.
3. Daretus Phrygius. De excidio Troiae historia / F. Meister (ed.). – Leipzig, 1873. – 302 p.
4. Dictionary of Old Norse prose. – URL: <https://onp.ku.dk/onp/onp.php> (дата обращения: 11.10.2023).
5. Eldevik R.C. The Dares Phrygius version of 'Trójumanna saga': a case study in the cross-cultural mutation of narrative. – Harvard, 1987. – 352 p.
6. Laxdada saga / ed. Einar 61. Sveinsson, islenzk Fornrit V. – Reykjavik, 1934. – 287 p.
7. Lönnroth L. Hetjurnar líta bleika akra: Athuganir á Njáls sögu og Alexanders sögu // Skírnir. – 1970. – № 144. – P. 120–160.
8. Lönnroth L. Det litterara portrettet i latinsk historio-grafi och islandsk sagasskrivning – en komparativ studie // Acta philologica Scandinavica. – 1965. – № 27. – P. 68–117.
9. Ovide. Metamorphoses / transl. F. Miller. – Cambridge, 1951. – 988 p.
10. Ovide. Heroides and Amores / transl. G. Showerman. – Cambridge, 1914. – 546 p.
11. Pinkemell G. «Französischer Einfluss auf die altnordische Trojumanna Saga?» // Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. – 1971. – № 208. – P. 113–119.
12. Louis-Jensen J. Introduction // Trojumanna saga: The Dares Phrygius Version. – Copenhagen: Reitzel, 1981. – P. XXXII–XXXIII.
13. Murphy L.J., Willan P.L.T. An Anatomy of the Blood Eagle: The Practicalities of Viking Torture // Speculum. – 2022. – 97(1). – P. 1–39.
14. Porsfirringa saga. – Edwin Mellen Press, 2000. – 193 p.
15. Testi inediti di storia trojana preceduti da uno studio sulla leggenda trojana in Italia / ed. Egidio Gorra. – Torino: Casa editrice C. Triverio, 1887. – 572 p.
16. Trojumanna saga. – Reykjavik: Prentsmiðja, D. Óstlunds, 1913. – 33 p.

17. Volsunga saga / Trans. R.G. Finch. – Nelson, 1965. – 219 p.

CHARACTERISTICS OF THE AUTHOR'S INTERPRETATION IN THE OLD SCANDINAVIAN ADAPTATION OF THE ANCIENT PLOT: USING THE EXAMPLE OF THE MYTH OF THE ARGONAUTS IN THE "SAGA OF THE TROJANS"

Borisenko D.S.

Russian state university for the humanities

This article deals with one of the episodes of the "Saga of the Trojans" – the Old Scandinavian adaptation of "The History of the Conquest of Troy" by Dareth of Phrygia, as well as a number of other ancient and medieval sources. Both "The History of the Conquest of Troy" and "The Saga of the Trojans" have already drawn the attention of foreign scholars, but have not been considered by Russian philologists so far. This is especially true for the mythological scenes presented in the saga. The analyzed episode is dedicated to the mythological story of Jason and Medea, also known as the myth of the Argonauts. The author examines in a detailed manner the plot, the sources of the episode, as well as its similarities and discrepancies with ancient primary sources, in particular with Ovid's "Heroids". During the research, it was found out that the author of the saga was not familiar with Ovid's 'Metamorphoses', and the episode with the monster called Argus was most likely borrowed from wandering plots of the sagas and medieval compilations. The latter are also thoroughly discussed in this article. The author concludes the article telling about the uniqueness of the saga's interpretation of the characters, simultaneously refuting a number of arguments expressed by some scholars in the past.

Keywords: "The Saga of the Trojans", "The History of the Conquest of Troy", Dareth of Phrygia, Ovid, "Heroids", "Metamorphoses", the myth of the Argonauts.

References

1. Beowulf. A dual-language edition / Ed.D. Howell, Jr. Chickering. New York: Anchor Books, 2006. 468 p.
2. Chambers L.G. The hearts of Ovid's Heroines in Trojumanna saga. Michigan, 2013. 133 p.
3. Daretus Phrygius. De excidio Troiae historia / F. Meister (ed.). Leipzig, 1873. 302 p.
4. Dictionary of Old Norse prose. URL: <https://onp.ku.dk/onp/onp.php> (Accessed: 11.10.2023).
5. Eldevik R.C. The Dares Phrygius version of 'Trójumanna saga': a case study in the cross-cultural mutation of narrative. Harvard, 1987. 352 p.
6. Laxdada saga / ed. Einar 61. Sveinsson, islenzk Fornrit V. Reykjavik, 1934. 287 p.
7. Lönnroth L. Hetjurnar líta bleika akra: Athuganir á Njáls sögu og Alexanders sögu // Skírnir. 1970. № 144. P. 120–160.
8. Lönnroth L. Det litterara portrettet i latinsk historiografi och islandsk sagasskrivning – en komparativ studie // Acta philologica Scandinavica. 1965. № 27. P. 68–117.
9. Ovide. Metamorphoses / transl. F. Miller. Cambridge, 1951. 988 p.
10. Ovide. Heroides and Amores / transl. G. Showerman. Cambridge, 1914. 546 p.
11. Pinkemell G. «Französischer Einfluss auf die altnordische Trojumanna Saga?» // Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen. 1971. № 208. P. 113–119.
12. Louis-Jensen J. Introduction // Trojumanna saga: The Dares Phrygius Version. Copenhagen: Reitzel, 1981. P. XXXII–XXXIII.
13. Murphy L.J., Willan P.L.T. An Anatomy of the Blood Eagle: The Practicalities of Viking Torture // Speculum. 2022. 97(1). P. 1–39.
14. Porskfiroinga saga. Edwin Mellen Press, 2000. 193 p.
15. Testi inediti di storia trojana preceduti da uno studio sulla leggenda trojana in Italia / ed. Egidio Gorra. Torino: Casa editrice C. Triverio, 1887. 572 p.
16. Trojumanna saga. Reykjavik: Prentsmiðja, D. Östlunds, 1913. 33 p.
17. Volsunga saga / Trans. R.G. Finch. Nelson, 1965. 219 p.

Ван Нань,

магистр институт русского языка Хэйлунцзянского университета
E-mail: 3130516679@qq.com

В середине XX в. в научной среде все чаще начали высказываться мысли о нарастающем в языкознании кризисе. Основные проблемные области уже были, на первый взгляд, изучены, но при этом в науке о языке до сих пор оставалось немало белых пятен, для освоения которых лингвистам не хватало эффективной методологии и более совершенного инструментария.

В статье рассмотрена сущность лингвистической концепции, предложенной Н. Хомским – генеративной (трансформационной) грамматики. Обозначена связь и различия между теорией Н. Хомского и теорией бихевиоризма. Выявлены сущностные черты концепции об универсальной грамматике, обозначены типовые черты поверхностных и глубинных языковых структур. Обозначен вклад трансформационной генеративной грамматики в психолингвистические исследования. Выявлены некоторые аспекты теории Н. Хомского, оспариваемые современными лингвистами. Сделан вывод о том, что Н. Хомский внес существенный вклад в изучение языковых универсалий, выявив общие черты в структуре различных языков, что способствовало формулированию более глубоких подходов к рассмотрению принципов организации языковой системы.

Ключевые слова: лингвистика, психолингвистика, мышление, язык, речь, трансформационная генеративная грамматика.

В середине XX в. в научной среде все чаще начали высказываться мысли о нарастающем в языкознании кризисе. Основные проблемные области уже были, на первый взгляд, изучены, но при этом в науке о языке до сих пор оставалось немало белых пятен, для освоения которых лингвистам не хватало эффективной методологии и более совершенного инструментария. На данном этапе доминирующим подходом к изучению языковых явлений стал структурный (структурализм). Внутри данного направления стали формироваться отдельные векторы теоретических и прикладных научных изысканий, а наиболее значительными и влиятельными среди них принято считать вклад генеративизма и функционализма [5, с. 207].

Одним из наиболее значимых событий данного этапа стала выработка новой лингвистической концепции – генеративной (трансформационной) грамматики. Ее автором стал Н. Хомский; впервые она была представлена в конце 1950-х гг., дополнена в 1972 г. и впоследствии существенно трансформирована – в 1981 г. и 1986 г. Во многих авторитетных научных изданиях, монографиях, диссертациях и статьях теорию Н. Хомского принято считать одним из наиболее значимых интеллектуальных достижений середины XX в. Влияние генеративной (трансформационной) грамматики распространилось не только на лингвистику, но и на многие иные области научного познания – вычислительные науки, психологию, социологию, антропологию.

Теория, предложенная Н. Хомским, разрешила целый ряд методологических проблем, имевшихся в языкознании XX в.: в первую очередь, был выработан экономный, точный и мощный «аппарат описания формальных языковых структур» [2, с. 141]. Концепция Н. Хомского так сильно отличалась от существующих в середине прошлого века идей и оказала настолько сильное влияние на дальнейшие исследования, что некоторые специалисты именуют ее «хомскианской революцией». Действительно, генеративная грамматика стала революционным изобретением и обозначила абсолютно новый вектор в научных исследованиях, проводимых американскими и европейскими научными школами [2, с. 141].

Н. Хомский vs бихевиористы. Основным тезисом теории Н. Хомского стала мысль о существовании особых глубинных семантических структур в сознании каждого человека. Эти структуры не имеют культурной маркированности и свойственны любому индивиду – именно благодаря им коммуникативная личность способна организовывать свою мыслительную, в т.ч. речевую, деятельность. Таким образом, в основе любого языка

и любого мышления находится некая универсальная грамматика, которая посредством синтаксического шифра кодифицирует глубинные смыслы. Прежде чем рассмотреть основные постулаты теории и ее взаимосвязь с психолингвистикой, требуется описать тот бэкгранд – научно-исторический контекст, в котором зародилась идея Н. Хомского.

В середине XX в. в лингвистике доминировал т.н. бихевиористский подход, и теория Н. Хомского во многом построена на сознательном отказе от принципов бихевиоризма (зашедшего на тот момент в методологический тупик) и на построении оппозиционного ему научного подхода. Для того, чтобы дистанцироваться от современных ему идей Н. Хомский, апеллировал к более ранним теориям и концепциям (в первую очередь, речь идет о трудах В. фон Гумбольдта и Р. Декарта, а также об учениях французских грамматистов Пор-Рояля) [2, с. 141].

Н. Хомский, вопреки воззрениям представителей бихевиоризма, указывал, что порядок слов в предложении невозможно свести к простой ассоциации слов и выражений с некоторой ситуацией. Кроме того, бихевиористы во многом опирались на то, что при порождении высказывания говорящий делает и проверяет определенные гипотезы, а Н. Хомский, в свою очередь, указывал на тот факт, что при обучении языку дети не проходят этапа проверки гипотез, как того бы требовал бихевиористский подход, а сразу же используют структурные правила для построения предложений. Это обстоятельство навело исследователя на мысль о том, что человек от природы наделен определенными лингвистическими способностями. Данные лингвистические способности опираются на универсальные структурные принципы. Так, Н. Хомский говорил о том, что люди способны составить бесчисленное количество предложений из ограниченного числа слов. Каждое из этих предложений будет уникальным и непохожим на другие и, при этом, грамматически корректным.

Врожденные свойства языковой личности в интерпретации Н. Хомского. То, какие свойства и параметры человеческой личности являются врожденными, а какие являются лишь результатом социализации и личностного опыта, всегда волновало философов, исследователей, специалистов-практиков.

В разряд врожденных всегда было принято относить аксиомы математики и логики, исходные философские принципы, а впервые упоминание о врожденных идеях зафиксировано в работах Платона. Врожденные идеи рассматривали многие известные мыслители – в их числе Р. Декарт, Г.В. Лейбниц и, помимо прочих, Н. Хомский.

Генеративная грамматика постулирует наличие у человека врожденной способности говорить – таким образом можно объяснить высокие темпы изучения родного языка маленькими детьми при полном отсутствии мотивации. Процесс овладения родным языком Н. Хомский сопоставлял с ростом живых организмов: использование язы-

ковых структур для передачи смыслов заложена, по мнению исследователя, в интеллекте любого человека, будучи одной из неотъемлемых особенностей человеческого мозга [8]. Ключевым аргументом в пользу существования врожденных языковых структур, указывал Н. Хомский, является то, что абсолютно любой человек, даже обладая низким интеллектом, способен научиться говорить, тогда как даже самое умное животное такой способности не имеет [1, с. 218].

Универсальная грамматика Н. Хомского. Концепция врожденных свойств тесно взаимосвязана с идеей об универсальной грамматике. Универсальная грамматика является фундаментом для грамматических систем любого языка, так как строится на врожденных свойствах человеческой психики. Учение Н. Хомского включает в себя ряд взаимосвязанных постулатов (теорий): X-штрих теория, описывающая базовую структуру предложения; теория ограничивающего, описывающая правила перемещения элементов внутри предложения; теория управления, описывающая закономерности отношений управления и подчинения между элементами предложения; теория падежа, описывающая специфику абстрактного и морфологического падежного управления; тета-теория, фокус которой находится на тематических отношениях между глаголами и их аргументами; теория связывания – отношения прономинатов, анафоров и имен с их референтами [1, с. 219].

Н. Хомский предложил формальную модель для описания языка и научный подход к теории языка, по условиям которого грамматика языка соответствует трем ключевым требованиям:

1) *Внешняя адекватность.* Грамматическая система детерминирует, какие последовательности слов являются допустимыми для данного языка, а какие – нет.

2) *Дескриптивная адекватность.* Грамматическая система описывает отношение между структурой предложения и его семантикой.

3) *Объяснительная адекватность.* Формальные грамматики, согласно Н. Хомскому, обладают дескриптивной мощностью и отражают лингвистические универсалии. Грамматика представляется в качестве формальной системы, состоящей из правил, формирующих грамматически и семантически адекватные предложения.

Н. Хомский выделил два типа языковых структур: глубинные и поверхностные и, соответственно, двухуровневую структуру процесса генерации предложения. Глубинная структура языка представляет собой структуру, лежащую за поверхностью предложения и отражающую его подлинный смысл. Поверхностная структура, таким образом, представляет собой то, что человек слышит или читает (звуковая или графическая реализация смысла), тогда как глубинная структура выражает смысл высказывания. Это позволяет сделать вывод о возможности существования предложений с различной поверхностной, но одинаковой глубинной структурой. Кроме того, иногда два

высказывания могут обладать одной поверхностной структурой, но при этом иметь две глубинные семантические структуры – варианта толкования смысла [3, с. 151].

Генерация предложения происходит, как отмечено выше, в два этапа: на первом этапе генерируется глубинная структура, а на втором – происходит оформление данной глубинной структуры в форме поверхностной [6].

Вклад трансформационной генеративной грамматики в психолингвистические исследования. Первые попытки увязать грамматические структуры языка и процесс мышления были предприняты в работах психолингвиста и представителя бихевиоризма Ч. Осгуда [10]. Генерация высказывания, согласно Ч. Осгуду, происходит под воздействием мотива к передаче информации, и начинается с формирования абстрактного смыслового образа будущего высказывания. На следующем этапе происходит полное формирование семантического аспекта высказывания и его кодирование средствами языка [7, с. 117].

Н. Хомский, несмотря на его отказ от следования идеологии бихевиоризму, во многом стал продолжателем теории Ч. Осгуда. Трансформационная генеративная грамматика внесла большой вклад в формирование психолингвистической школы, одним из основоположников которой и был Ч. Осгуд [7, с. 119].

Язык, согласно учению о трансформационной генеративной грамматике, является особой психической реальностью – и благодаря осознанию этого в лингвистике произошел переворот. В фокус внимания исследователей попала психическая реальность языка – «универсальная, для всех языков Земли одинаковая внутренняя структура, заложенная в человеке от рождения» [1, с. 218].

Психолингвистика конца XX в. была во многом сосредоточенной на попытках проверить, в какой мере психологические гипотезы Н. Хомского соответствуют реальному речевому поведению детей и взрослых. Психолингвисты, опираясь на теорию Н. Хомского, стали более осмысленно рассматривать, во-первых, речь ребенка, во-вторых, вариации языка, возникающие в различных ситуациях социального взаимодействия, в-третьих, взаимосвязь языка и когниции в целом.

Внимание психолингвистов привлекли, помимо прочего, две категории – языковая способность (потенциальное знание языка, основанное на врожденных свойствах психики и универсальной грамматике) и языковая активность (процессы, которые происходят при реализации языковой способности).

Современные труды в области когнитивной лингвистики психолингвистики зачастую несут на себе отпечаток идей трансформационной генеративной грамматики – в особенности это видно при рассмотрении изысканий в сферах ментальной репрезентации грамматики говорящего, моделировании ментальных и речевых процессов.

Исследователи-психолингвисты, соглашаясь с Н. Хомским, говорят о наличии особых форм репрезентации способов рецепции, обработки и хранения информации в мозгу человека, в виде определенных мыслительных структур. Именно благодаря трансформационной генеративной грамматике лингвисты смогли переключиться с внешних проявлений языка и речи, с их экстерииоризованных форм, на внутренние [2, с. 146].

Многие исследователи стали отказываться от формального подхода к изучению языка. Так, к примеру, В. Ингве в рамках представленной им «теории глубины» ввел в научный оборот категорию грамматических обязательств. При произнесении слова коммуникант берет на себя обязательство употребить данное слово в определенном роде, числе, падеже. В процессе генерации высказывания говорящий берет на себя новые, дополнительные обязательства [9]. Модель, которую представил В. Ингве, стала фундаментальной для многих современных исследований процессов порождения и восприятия речи.

Теория о трансформационной генеративной грамматике породила волну дискуссий, продолжающихся до сих пор. Критика учения Н. Хомского также, можно сказать, вносит свой вклад в динамику эволюции психолингвистики.

Абсолютное большинство исследователи приняли в качестве аксиоматического тот факт, что генеративная лингвистика Н. Хомского «перевернула представление о языке как системе, мышлению и в целом внесла множество изменений в понимании лингвистики» [4, с. 11]. Тем не менее, некоторые аспекты генеративной грамматики подвергаются критике – в частности, многие исследователи говорят об игнорировании Н. Хомским семантического аспекта языка и речи в пользу глубинных синтактико-грамматических структур.

Аргументом против трансформационной генеративной грамматики стало и то, что эта теория оказалась неприменима ко многим реальным языкам. Основная масса исследований генеративистов была сосредоточена на английском языке, но по мере распространения новой теории исследователи начали рассматривать и другие языковые системы через призму универсальной грамматики и глубинных структур в генерации речи. Тогда как постулаты Н. Хомского оказываются верными в отношении индоевропейской группы языков, остается открытым вопрос о том, в какой мере языки иных языковых семей будут соотноситься с теорией глубинных структур.

Некоторые исследователи также оспаривают тезис о врожденной языковой способности. Неоднократно доказано, что многие типы мышления, которыми оперируют дети, не имеют связи с языком, что косвенно говорит о том, что грамматическая структура не является врожденной, природной.

В заключение отметим: вклад Н. Хомского в психолингвистику колоссален. Исследователь до сих пор считается одним из ведущих исследователей

дователей в области проблем языка, мышления и когнитивных механизмов генерации речи. Работы Н. Хомского работы в области синтаксиса и грамматической структуры языка привнесли новый спектр возможностей для лингвистических исследований. Н. Хомский внес существенный вклад в изучение языковых универсалий, выявив общие черты в структуре различных языков, что способствовало формулированию более глубоких подходов к рассмотрению принципов организации языковой системы. Современные психолингвисты, следуя теории трансформационной генеративной грамматики, изучают врожденные когнитивные способности человека и вырабатывают на этой основе новые лингвистические теории.

Литература

1. Абдурахманова, Н.Г. Генеративная грамматика и концепция «Врожденных идей» / Н.Г. Абдурахманова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 7–1. – С. 216–220.
2. Бондаренко, И.В. Влияние генеративной лингвистики Н. Хомского на мировое языкознание / И.В. Бондаренко // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 141–149.
3. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1] с.
4. Григорьева, И.В. Аспекты теории глубинных структур в работах н. Хомского / И.В. Григорьева // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 4. – С. 9–14.
5. Мамедова, К.Г. Метод трансформации в описательной лингвистике / К.Г. Мамедова // Вестник университета им. А. Нобеля. – 2020. – № 2 (20) – С. 206–211.
6. Репеко, А.П. Генеративная (трансформационная) грамматика / А.П. Репеко // Постмодернизм. Энциклопедия. Сост. А.А. Грицанов, М.А. Можейко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/generativnaya.html>. – Дата доступа: 24.01.2024.
7. Середенко, В.М. Особенности научных позиций западных психолингвистических школ / В.М. Середенко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 13 (842). – С. 116–124.
8. Chomsky, N. Syntactical Structures / N. Chomsky. – The Hague: Mouton, 1957. – 68 p.
9. Ingve, V. A Model and an Hypothesis about Language Structure // Proceedings of the American Philosophical Society / V. Ingve. – 1960. – Vol. 104. – P. 444–466.
10. Osgood, C.E. Psychlinguistics / C.E. Osgood // Psychology: a Study of a Science / S. Koch (Ed.). – Vol. 6. – New York, 1963. – P. 203.

ON THE INFLUENCE OF TRANSFORMATIONAL GENERATIVE GRAMMAR ON PSYCHOLINGUISTICS

Wang Nan

Heilongjiang University

In the middle of the twentieth century. In the scientific community, thoughts about the growing crisis in linguistics began to be expressed more and more often. The main problem areas had, at first glance, already been studied, but at the same time, there were still many blank spots in the science of language, for the development of which linguists lacked effective methodology and more advanced tools.

The article examines the essence of the linguistic concept proposed by N. Chomsky – generative (transformational) grammar. The connection and differences between the theory of N. Chomsky and the theory of behaviorism are indicated. The essential features of the concept of universal grammar are revealed, and typical features of surface and deep language structures are identified. The contribution of transformational generative grammar to psycholinguistic research is outlined. Some aspects of N. Chomsky's theory, disputed by modern linguists, have been identified. It is concluded that N. Chomsky made a significant contribution to the study of linguistic universals, identifying common features in the structure of various languages, which contributed to the formulation of deeper approaches to the consideration of the principles of organization of the language system.

Keywords: linguistics, psycholinguistics, thinking, language, speech, transformational generative grammar.

References

1. Abdurakhmanova, N.G. Generative grammar and the concept of "Innate Ideas" / N.G. Abdurakhmanova // Current problems of the humanities and natural sciences. – 2015. – No. 7–1. – pp. 216–220.
2. Bondarenko, I.V. The influence of N. Chomsky's generative linguistics on world linguistics / I.N. Bondarenko // Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology. – 2011. – No. 2. – pp. 141–149.
3. Glukhov, V.P. Fundamentals of psycholinguistics: textbook. manual for students of pedagogical universities / V.P. Glukhov. – M.: ACT: Astrel, 2005. – 351, [1] p.
4. Grigorieva, I.V. Aspects of the theory of deep structures in the works of N. Chomsky / I.V. Grigorieva // Vestnik VGU. Series: Linguistics and intercultural communication. – 2018. – No. 4. – P. 9–14.
5. Mamedova, K.G. Transformation method in descriptive linguistics / K.G. Mamedova // Bulletin of the University. A. Nobel. – 2020. – No. 2 (20) – P. 206–211.
6. Repeko, A.P. Generative (transformational) grammar / A.P. Repeko // Postmodernism. Encyclopedia. Comp. A.A. Gritsanov, M.A. Mozheiko. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/generativnaya.html>. – Access date: 01/24/2024.
7. Seredenko, V.M. Features of scientific positions of Western psycholinguistic schools / V.M. Seredenko // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. – 2020. – No. 13 (842). – pp. 116–124.
8. Chomsky, N. Syntactical Structures / N. Chomsky. – The Hague: Mouton, 1957. – 68 p.
9. Ingve, V. A Model and an Hypothesis about Language Structure // Proceedings of the American Philosophical Society / V. Ingve. – 1960. – Vol. 104. – P. 444–466.
10. Osgood, C.E. Psychlinguistics / C.E. Osgood // Psychology: a Study of a Science / S. Koch (Ed.). – Vol. 6. – New York, 1963. – P. 203.

Воейкова Анна Андреевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, кафедра иностранных языков № 3
E-mail: a.voejkova@list.ru

Долгова Елена Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,
E-mail: artzishевич@inbox.ru

Федорова Анна Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Fedorova.ANVA@rea.ru

Марциновская Виктория Александровна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: vitam1981@mail.ru

Супрунов Семен Евгеньевич,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Suprunov.SE@rea.ru

Лингвистика всегда была одной из наиболее динамичных и изменчивых областей научного знания. Развитие научных теоретических и прикладных представлений о языке и обществе, в котором он функционирует, приводит к возникновению новых парадигм, направлений, сегментов и подотраслей в лингвистике.

Расширение перечня лингвистических дисциплин обусловлено естественным стремлением человека ко всестороннему описанию сущности языка и его проявлений.

Статья посвящена рассмотрению некоторых актуальных направлений исследований в области лингвистики. Сделан вывод о дроблении лингвистического знания на множество гетерогенных исследовательских формаций, каждая из которых выполняет собственную функцию. Значимой чертой современной лингвистики является ее междисциплинарность. Рассмотрены основные постулаты, предметные области и принципы таких наук, как когнитивная лингвистика и лингвокультурология. Выявлены особенности применения методов точных наук в лингвистике. Обозначена роль цифровизации в развитии науки о языке.

Ключевые слова: лингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, интернет-лингвистика, металингвистика, междисциплинарность, синтез.

Лингвистика всегда была одной из наиболее динамичных и изменчивых областей научного знания. Развитие научных теоретических и прикладных представлений о языке и обществе, в котором он функционирует, приводит к возникновению новых парадигм, направлений, сегментов и подотраслей в лингвистике.

Расширение перечня лингвистических дисциплин обусловлено естественным стремлением человека ко всестороннему описанию сущности языка и его проявлений. Уже достаточно давно исследователи пришли к осознанию того, что в каждой из функциональных дискурсивных сфер имеется свой язык – со специфическими синтаксическими и грамматическими конструкциями, со своим тезаурусом, со своими закономерностями словоупотребления. Как указывают А.И. Комяженкова и И.И. Гулакова, исследователи всегда предпринимали попытки понять природу и формы проявления человеческой коммуникации в различных сферах деятельности. Так, интерес к языку политики, юриспруденции, риторике, а также к явлениям суггестии и манипуляции породил такие научные направления, как политическая лингвистика и юрилингвистика. Всплеск интереса к исследованию взаимосвязи языка и культуры привел к формированию таких самостоятельных лингвистических областей, как лингвокультурология, этнолингвистика, лингвогендерология и проч. Тенденции глобализации и цифровизации стали причиной для научных изысканий в новой сфере Интернет-лингвистики [7, с. 196].

Подобное многообразие направлений и гетерогенность, присущие современному лингвистическому знанию, с одной стороны, приводят к некоторой хаотичности и бессистемности современного языкознания, но с другой – они свидетельствуют о развитии лингвистики, о ее актуальности, ведь, по мнению А.И. Комяженковой и И.И. Гулаковой, «любая наука сильна именно многообразием точек зрения, подходов, направлений, благодаря которым обеспечивается ее развитие, движение вперед» [7, с. 169].

Многие научные направления возникли относительно недавно (эколингвистика, нейролингвистика, биоллингвистика и др.), поэтому их место и роль в общем массиве лингвистических знаний еще не определены. Исследователи, которые продолжают изыскания в русле подобных инновационных отраслей, пытаются выработать отдельный терминологический аппарат, методологию, принципы и подходы для новой области знания и таким образом обособить ее от уже существующих. Подобные направления, по мнению А.И. Комяженковой и И.И. Гулаковой, относятся к «недоминирующей».

щим», малоупоминаемым или же вовсе именуется «модными» – для того, чтобы показать их временный и нефундаментальный характер [7, с. 170].

Некоторые направления лингвистики утрачивают свою актуальность, и ключевой причиной этого является их глубокая проработанность и малое количество «пробелов» в накопленном научном массиве. Таковыми можно считать, к примеру, типологическое и историческое языкознание, этимологию [2, с. 920].

Можно также говорить о том, что лингвистика постепенно трансформируется из единой, синкретичной дисциплинарной области в совокупность гетерогенных исследовательских формаций, каждая из которых выполняет собственную функцию и преследует собственные цели. Все это позволяет заявлять о необходимости существования металингвистики – направления, которое призвано изучать лингвистику как таковую «во всех ее проявлениях и стадиях» [7, с. 169]. Металингвистика направлена на рассмотрение эволюции лингвистической науки, на специфику и предпосылки появления современных лингвистических концепций, на отслеживание изменений в теоретических и методологических установках, на трансформацию сущности ключевых терминологических категорий, на прогностическое видение дальнейшего развития лингвистики.

Современная лингвистика отличается антропоцентрическим характером – поворотом к человеку. Данное свойство обуславливает также такие черты языковой науки, как интегративность, коммуникативность, диалогичность, дискурсивность, культуроцентричность.

Уже в 1970-гг. философы, лингвисты и педагоги стали обращать внимание на существование абстрактного, идеального языка, выраженного в форме языковых правил и норм, и языка реального, где эти правила и нормы существенно варьируются или даже игнорируются. Ф. де Соссюр для дифференциации двух ипостасей языковой системы предложил разделить общее понятие *langage* на два – *langue* и *parole*, которые изучаются, соответственно, в рамках двух сопряженных научных дисциплин – лингвистики языка и лингвистики речи.

Обращение к «живой», реальной коммуникации приводит исследователей к поиску связей языка и других проявлений активности человека и общества, что, в свою очередь, порождает тенденцию к междисциплинарным научным изысканиям. В.А. Маслова говорит о том, что лингвистика, следуя за новыми социальными процессами, становится межпредметной областью, интегрируется с другими гуманитарными, точными и естественными науками [11, с. 172].

Ю.А. Левицкий утверждает, что лингвистику можно также разделить по критерию носителя языка – в одном случае им будет являться социальная группа, а в другом – индивидуум, который следуя собственным мотивам, предпочтениям и привычкам, использует свой персональный ва-

риант языка [9, с. 147]. В последующем изучение индивидуальной стороны речевой деятельности сформировалось в отдельные направления языкознания – когнитивную лингвистику, психолингвистику, рефлексивную лингвистику и проч.

Следует отметить, что изначально когнитивный подход к изучению языковых феноменов в большинстве случаев подразумевал анализ лексического слоя языка, но впоследствии исследователи стали обращаться и к другим – фонетическому, грамматическому, синтаксическому, текстуальному – уровням реализации языка. По мнению Н.П. Савойской, при изучении грамматических конструкций в рамках когнитивной лингвистики специалисты рассматривают эти конструкции в рамках *usage-based approach*, исследуются отношения и возможности взаимовлияния мышления и грамматических конструкций [15, с. 88].

Когнитивное направление лингвистических исследований является одним из наиболее важных и актуальных на сегодняшний день. Когнитивный подход в рассмотрении речи и языка был представлен в зарубежной науке еще в середине XX в. В русскоязычной науке он актуализировался только к 1990-м гг., и с тех пор он, как отмечает О.И. Валентинова с соавт., «провозглашается регулярно и в нарастающем количестве» [2, с. 923]. Ключевой задачей большинства линвокогнитивных исследований выступает описание фреймов и концептов – «сгустков» культуры и ментальности. Концепт, согласно дефиниции О.И. Валентиновой, есть «обобщенное мыслительное отображение какого-либо фрагмента физической или психической реальности в картине мира этноса»; он имеет двойственную – рациональную и эмоциональную – природу, отличается культурообразующим и «культуротранслирующим» смыслом, за счет чего он обладает особой важностью в структуре сознания и речи носителей языка. Описание концепта в когнитивной лингвистике непременно затрагивает этнокультурный слой языка, ведь концепт всегда соотнесен с культурными реалиями. Данный тезис, в свою очередь, позволяет понять, что во многом линвокогнитивные исследования сближены с исследованиями культуры и истории.

Некоторые направления науки о языке непосредственно затрагивают вопросы связи между культурой, ментальностью, национальной и этнической идентичностью и, собственно, языком. Первой из таких отраслей стала этнолингвистика, возникшая еще в конце XIX в. в США. На данном этапе выделение отдельного русла научных исследований на стыке культуры и языка было обусловлено широким интересом к языкам коренных народов Северной и Центральной Америки. Впоследствии предметная область этнолингвистики существенно расширилась, и в фокус внимания исследования попали многие народности и их языки. Этнолингвистика, понимаемая в более широком ключе, в XX в. стала именоваться антропологической лингвистикой, а среди ее выдающихся предста-

вителей можно назвать И.Г. Гердера, В. фон Гумбольдта, В.М. Шаклеина, А.А. Потебно и др. [10, с. 65].

Г. Кодирова и Н. Избаева говорят о том, что лингвокультурология выступает достаточно значимым направлением современной лингвистики; предмет, терминологический аппарат и методы данной науки, можно сказать, уже полностью сформированы. Ключевой особенностью данной дисциплины является то, что культура и язык выводятся на равнозначный уровень и рассматриваются исключительно в контексте взаимосвязи [6, с. 33].

Лингвокультура традиционно считается одним из наиболее емких и сложных категорий лингвистического знания. Лингвокультурные исследования всегда будут играть колоссальное прикладное значение, и когда-либо исчерпать их потенциал не представляется возможным: современные культуры находятся в постоянной динамике, подвергаются трансформации, модификации, некоторые культурные различия со временем стираются из-за постоянных межкультурных контактов (глобализация), другие же, напротив, находятся под охраной общества и сознательно «изолируются» от мирового пространства (глокализация). Можно предположить, что лингвокультурология еще долго будет сохранять статус одного из наиболее популярных и интересных направлений языкознания.

Таким образом, как видно из вышесказанного, ключевыми чертами современной лингвистики являются ее междисциплинарность и взаимопроникновение различных научных областей. О.В. Лукин, к примеру, говорит о том, что лингвокультурология «тесным образом связана не только с этнолингвистикой, но и социолингвистикой, когнитивной лингвистикой, психолингвистикой» [10, с. 68]. В.А. Маслова пишет о снятии условных запретов «на проникновение информации между разными науками, исследующими одну и ту же проблему», что позволяет получать абсолютно новые знания. Когнитивная лингвистика, к примеру, объединяет в себе математику, информатику, логику, философию, психологию, антропологию, лингвистику [12, с. 827].

По мнению некоторых специалистов (к примеру, авторитетного лингвиста Ю.С. Степанова), современная лингвистика, со всем своим многообразием и активным накоплением точечных знаний на стыке различных областей, все чаще нуждается в целостном подходе, в соединении разрозненных данных воедино. Это возможно, по мнению В.А. Масловой, посредством синтеза научного знания о языке с его философским осмыслением при учете этического, художественного и религиозного подходов. Нужно сформировать «новую антропологию», создать единое методологическое и знаниевое пространство. Интегративность и междисциплинарность как основные свойства современной лингвистики приводят, с одной стороны, к дроблению цельного знания на сегменты, но с другой – к формированию целостного взгляда на мир, интегрированного знания [12, с. 827].

Лингвистика долгое время считалась областью научного познания, которая генерирует исключительно качественное или даже субъективное знание. Для того, чтобы привести результаты лингвистических изысканий в измеримый формат, многие специалисты начали предпринимать попытки сблизить лингвистику с точными науками или, по крайней мере, использовать методы и инструменты, применимые в негуманитарных областях. О.А. Преображенская говорит о том, что извечный, казалось бы, «спор о физиках и лириках неизвестен нынешнему поколению», и лингвистика сегодня вполне успешно «смыкается» с самыми разнообразными науками – точными, естественными, социальными [14, с. 2].

В лингвистике методы точных наук применяются с целью формализации языковых явлений и разработки четких алгоритмов для исследования языковых феноменов и структур. Одним из ключевых подходов является математическая лингвистика, где применяются математические модели для анализа и описания языковых явлений, теория формальных языков, графы, алгебраические методы и прочие математические инструменты. Н.А. Сигачева и А.Р. Баранова говорят о том, что впервые математические методы и методы статистики были применены в языкознании при лексико-статистической датировке доисторических этнических контактов [16, с. 76].

В компьютерной лингвистике – одном из наиболее актуальных направлений языкознания – используются методы обработки естественного языка, основанные на статистических моделях и машинном обучении. Кроме того, в лингвистике применяются статистические методы для анализа распределения языковых единиц в текстах, изучения корпусов и определения частотности слов. Эти методы позволяют выявлять закономерности в языковых данных и строить более точные модели языковых структур.

Попытки привести результаты лингвистических исследований в числовой вид зачастую подвергаются критике. С одной стороны, языкознание по мере своего развития требует все большей точности, использования математического аппарата, с другой стороны, лингвистика априори субъективна и «очеловечена» и, как отметил Ю.Н. Караулов, «изгнание человеческого из ее пределов – естественная плата лингвистики ... за ее стремление быть максимально объективной» [5, с. 19].

Безусловно, язык отражает парадигмальные и мировоззренческие изменения, происходящие в общества, и лингвистика, соответственно, также следует за социокультурной динамикой. Этим можно объяснить возникновение и популяризацию таких направлений в лингвистике, как бизнес-лингвистика [4], дискурс-анализ, гендерная лингвистика. Гендерная лингвистика представляет собой междисциплинарную область исследований, сфокусированную на анализе воздействия гендерных факторов на язык, на изучении языковых структур, семантики и употребления языка с уче-

том социокультурных и гендерных норм. Акцент в подобных исследованиях ставится на идентификации и анализе языковых проявлений гендерных стереотипов, дискриминации, а также влияния гендерной социализации на языковое поведение. В рамках гендерной лингвистики проводятся исследования, направленные на выявление различий в использовании языковых единиц между мужчинами и женщинами, исследование механизмов формирования гендерной идентичности через языковые конструкции, анализ лингвистических стратегий власти и подчинения в контексте гендерных отношений.

Важнейшей тенденцией современной эпохи является цифровизация. Влияние цифровой трансформации на все сферы деятельности человека так велико, что даже язык стал подвержен изменениям, вызванным переходом коммуникации в виртуальное пространство. Так, собственно, возникли такие направления, как Интернет-лингвистика, компьютерная лингвистика, корпусная лингвистика, лингвистика цифровой (электронной) коммуникации. Многие исследования направлены на рассмотрение языковых феноменов, характерных для языка цифровых медиа и социальных сетей [13, с. 69]. Следует согласиться с Н.Д. Голевым в том, что внедрение цифровых средств коммуникации и средств инструментальной обработки естественного языка привело к всплеску интереса к транслятивной лингвистике. В фокусе таких изысканий – машинный перевод, а также перевод в целом – как особый формат функционирования языка [3, с. 719].

Следует также отметить такие перспективные направления, как лингвозекология (исследования, направленные на изучение нормы в разных ее ипостасях – риторическая норма, стилевая норма, системная норма, а также на выявление того, «полезно или вредно то или иное явление для языка, для его развития и процветания» [1, с. 58]). Противоположного вектора анализа придерживаются специалисты в области «лингвистики креатива». По их мнению, любая коммуникация имеет творческую/игровую природу, что обусловлено стремлением homo ludens («человек играющий») к реализации потенциала языковых форм и значений, к тому, чтобы «проявлять творческие интенции в поле языковых возможностей» [8, с. 93].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1) Современная лингвистика трансформируется из единой, синкретичной дисциплинарной области в совокупность гетерогенных исследовательских формаций, каждая из которых выполняет собственную функцию. Подобное многообразие направлений лингвистического знания, с одной стороны, приводит к бессистемности современного языкознания, а с другой – свидетельствует о его развитии. Еще одной значимой чертой современной лингвистики является ее междисциплинарность.

- 2) Когнитивное направление лингвистических исследований является одним из наиболее актуальных. Ключевой задачей большинства лингвокогнитивных исследований выступает взаимосвязь языка, культуры и ментальности. Лингвокультурные исследования также затрагивают вопросы связи между культурой, ментальностью, национальной и этнической идентичностью и языком.
- 3) С целью приведения результатов лингвистических изысканий в измеримый формат многие специалисты начали предпринимать попытки сближения лингвистики с точными науками, применяя математические и статистические методы для анализа и описания языковых явлений.
- 4) Важнейшей тенденцией современной эпохи является цифровизация. Переход коммуникации в виртуальное пространство привел к формированию таких направлений, как Интернет-лингвистика, компьютерная лингвистика, корпусная лингвистика, лингвистика цифровой (электронной) коммуникации, исследования в области машинного перевода.
- 5) Социокультурная динамика повлекла за собой обновление языка, что, в свою очередь, актуализирует изыскания в областях лингвозекологии, «лингвистики креатива», социолингвистики, гендерной лингвистики.

Литература

1. Бец, Ю.В. Лингвозекологические параметры в преподавании русского языка как иностранного / Ю.В. Бец // Филология: научные исследования. – 2021. – № 4. – С. 57–67.
2. Валентинова, О.И. Актуальные направления современной лингвистики с позиций системного подхода. Некоторые размышления об итогах научной стажировки в РУДН «Общая и частная методология филологической науки» 2019 г. / О.И. Валентинова, В.Н. Денисенко, М.А. Рыбаков // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – № 3. – С. 918–933.
3. Голев, Н.Д. Транслятивная лингвистика (аспектуализированный обзор исходных положений). Часть 1. Гносеология перевода / Н.Д. Голев // СибСкрипт. – 2022. – № 6 (94). – С. 717–734.
4. Данюшина, Ю.В. Бизнес-лингвистика новое синергетическое направление прикладной лингвистики / Ю.В. Данюшина // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 2. – С. 133–140.
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: УРСС, 2004. – 432 с.
6. Кодирова, Г. Лингвокультурология как новое направление в современной лингвистике / Г. Кодирова, Н. Избаева // Ученый XXI века. – 2021. – № 10 (81). – С. 31–33.
7. Комяженкова, А.И. Новые лингвистические направления XX–XXI века / А.И. Комяженкова,

И.И. Гулакова // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации: сборник материалов II Всероссийской научно-практической онлайн-конференции, Орел, 31 марта 2022 года. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. – С. 168–173.

8. Коновалова, Н.И. Новое научное направление в лингвистике рубежа веков / Н.И. Коновалова // Филологический класс. – 2011. – № 25. – С. 92–93.
9. Левицкий, Ю.А. Еще раз о мейнстриме в лингвистике (заметки по поводу статьи И.А. Углановой / Ю.А. Левицкий // Филологические студии. – 2007 – С. 146–155.
10. Лукин, О.В. Новые направления современного языкознания (2-я половина XX века – XXI век): учебное пособие / О.В. Лукин. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 80 с.
11. Маслова, В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики / В.А. Маслова // Русистика. – 2018. – № 2. – С. 172–190.
12. Маслова, В.А. Через синергетический союз лингвистики с другими науками – к новым проблемам и направлениям / В.А. Маслова // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2021. – № 3. – С. 823–847.
13. Михалчева, А. В. О некоторых направлениях изучения медиадискурса в современной отечественной лингвистике / А.В. Михалчева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. – № 3. – С. 67–73.
14. Преображенская, О. А Лингвистика сегодня и завтра / О.А. Преображенская // X Научно-практическая конференция «Наука настоящего и будущего». – 2021. – 3 с.
15. Савойская, Н.П. Новые направления в зарубежной когнитивной лингвистике / Н.П. Савойская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – № 2. – С. 83–89.
16. Сигачева, Н.А. Методы применения математических моделей в лингвистике: опыт теоретического исследования / Н.А. Сигачева, А.Р. Баранова // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – № 2. – С. 71–81.

PROMISING AREAS OF LINGUISTIC RESEARCH

Voeikova A.A., Dolgova E.G., Fedorova A.V., Martsinovskaya V.A., Suprunov S.E.
Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

Linguistics has always been one of the most dynamic and changing areas of scientific knowledge. The development of scientific theoretical and applied ideas about language and the society in which it operates leads to the emergence of new paradigms, directions, segments and subfields in linguistics.

The expansion of the list of linguistic disciplines is due to the natural desire of man for a comprehensive description of the essence of language and its manifestations.

The article considers some current areas of research in the field of linguistics. It is concluded that modern linguistic knowledge is divid-

ed into many heterogeneous research formations, each of which performs its own function. A significant feature of modern linguistics is its interdisciplinarity. The main postulates, subject areas and principles of such sciences as cognitive linguistics and cultural linguistics are considered. The peculiarities of applying the methods of exact sciences in linguistics are identified. The role of digitalization in the development of language studies is outlined.

Keywords: linguistics, language studies, linguoculturology, cognitive linguistics, internet linguistics, metalinguistics, interdisciplinary, synthesis

References

1. Betz, Yu.V. Linguistic and ecological parameters in teaching Russian as a foreign language / Yu.V. Betz // Philology: scientific research. – 2021. – No. 4. – pp. 57–67.
2. Valentinova, O.I. Current directions of modern linguistics from the perspective of a systems approach. Some thoughts on the results of a scientific internship at RUDN University “General and particular methodology of philological science” 2019 / O.I. Valentinova, V.N. Denisenko, M.A. Rybakov // Bulletin of RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. – 2021. – No. 3. – pp. 918–933.
3. Golev, N.D. Translational linguistics (aspectualized review of the starting points). Part 1. Epistemology of translation / N.D. Golev // SibScript. – 2022. – No. 6 (94). – pp. 717–734.
4. Danyushina, Yu.V. Business linguistics is a new synergetic direction of applied linguistics / Yu.V. Danyushina // Bulletin of Leningrad State University. A.S. Pushkin. – 2010. – No. 2. – pp. 133–140.
5. Karaulov, Yu.N. Russian language and linguistic personality / Yu.N. Karaulov. – M.: URSS, 2004. – 432 p.
6. Kodirova, G. Linguoculturology as a new direction in modern linguistics / G. Kodirova, N. Izbaeva // Scientist of the XXI century. – 2021. – No. 10 (81). – pp. 31–33.
7. Komyazhenkova, A.I. New linguistic directions of the XX–XXI centuries / A.I. Komyazhenkova, I.I. Gulakova // Current issues of linguistics and linguodidactics in the context of intercultural communication: collection of materials of the II All-Russian scientific and practical online conference, Orel, March 31, 2022. – Orel: Oryol State University named after I.S. Turgeneva, 2022. – P. 168–173.
8. Konovalova, N.I. New scientific direction in linguistics at the turn of the century / N.I. Konovalova // Philological class. – 2011. – No. 25. – pp. 92–93.
9. Levitsky, Yu.A. Once again about the mainstream in linguistics (notes on the article by I.A. Uglanova / Yu.A. Levitsky // Philological studio. – 2007 – pp. 146–155.
10. Lukin, O.V. New directions of modern linguistics (2nd half of the 20th century – 21st century): textbook / O.V. Lukin. – Yaroslavl: RIO YAGPU, 2015. – 80 p.
11. Maslova, V.A. Main trends and principles of modern linguistics / V.A. Maslova // Russian Studies. – 2018. – No. 2. – pp. 172–190.
12. Maslova, V.A. Through the synergetic union of linguistics with other sciences – to new problems and directions / V.A. Maslova // Bulletin of RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. – 2021. – No. 3. – pp. 823–847.
13. Mikhacheva, A.V. About some directions of studying media discourse in modern domestic linguistics / A.V. Mikhacheva // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. – 2020. – No. 3. – pp. 67–73.
14. Preobrazhenskaya, O. A Linguistics today and tomorrow / O.A. Preobrazhenskaya // X Scientific and Practical Conference “Science of the Present and the Future”. – 2021. – 3 p.
15. Savoyskaya, N.P. New directions in foreign cognitive linguistics / N.P. Savoyskaya // Questions of cognitive linguistics. – 2014. – No. 2. – pp. 83–89.
16. Sigacheva, N.A. Methods of using mathematical models in linguistics: experience of theoretical research / N.A. Sigacheva, A.R. Baranova // Kazan Linguistic Journal. – 2020. – No. 2. – pp. 71–81.

Номинативные единицы иконических компонентов поликодового текста городского пространства: на примере архитектуры Невского проспекта

Го Синь,

аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Санкт-Петербургский государственный университет,
E-mail: 657726061@qq.com

В статье рассмотрены иконические компоненты поликодового текста городского пространства. Объектом статьи являются поликодовые тексты, отражающие реалии городского пространства как целостную систему – «городской текст» или, точнее, «текст городского пространства». Предметом изучения в данной статье выступили номинативные единицы иконических компонентов поликодового текста, представленных фотографиями, картинами, рисунками и литографии архитектурных шедевров Невского проспекта. Автором предложено понятие лингвокультурного поликодового знака как номинативной единицы иконического текста. В ходе проведения исследования были определены вербальные средства выражения поликодовых лингвокультурных знаков. Иконический текст рассмотрен как ключевой фрагмент поликодового текста. Архитектурные шедевры Санкт-Петербурга, определяющий содержание и смысл обучающего поликодового текста, повествующего о городе как особом пространстве внеязыковой картины мира. В заключении сделан вывод о том, что приезжающие в Россию изучать русский язык многочисленные обучающиеся процессе овладения видами речевой деятельности как средствами общения несомненно должны освоить лингвокультурные поликодовые знаки, как единицы учебного тезауруса, как факты русской культуры.

Ключевые слова: лингвокультурный поликодовый знак, обучающий поликодовый текст, городское пространство, иконический текст, лингвометодика.

Поликодовый текст, как известно, может объединять в своей структуре вербальные и визуальные (иконические) единицы как компоненты плана содержания и плана выражения. Обучающий эффект таких текстов не подлежит сомнению и является частью лингвокультурологического образования в лингвометодике русского языка как иностранного [4].

С позиций лингвосемиотики и когнитивной лингвистики современные поликодовые тексты рассматриваются, как целостное знаковое образование, отношения между компонентами которых имеют сложную композицию и структуру.

Объектом нашего внимания стали обучающие поликодовые тексты, отражающие реалии городского пространства как целостную систему – «городской текст» или, точнее, «текст городского пространства».

Предметом изучения выступали номинативные единицы иконических компонентов поликодового текста, представленных фотографиями, картинами, рисунками и литографии архитектурных шедевров Невского проспекта.

Содержание поликодовых текстов городского пространства обусловлено устойчивыми денотативными связями с материальной средой конкретного обустроенного места расселения социума – города Санкт-Петербурга. Отметим, что поликодовые тексты городского пространства активно используются при формировании речевых компетенций иностранных обучаемых, формирования их лингвокультурной компетенции и базы фоновых знаний о стране изучаемого языка.

Статичные иконические компоненты поликодового текста городского пространства (фотографии и рисунки) характеризуются наличием отношений с двумя системами языковых кодов: вербальным и архитектурным [6].

Поликодовые тексты городского пространства в плане информативного содержания контекстуально связаны с вербальным стилем автора текста, с архитектурным стилем эпохи и стилем автора (авторов) сооружения.

Следует подчеркнуть важную особенность возникновения и становления Санкт-Петербурга, именуемого самими жителями «окном в Европу» и «культурной столицей России»: город изначально был призван отразить открытость и восприимчивость к сопредельным культурам и народам.

Для наименований архитектурных сооружений, которые сохраняются в городе как памятники культуры и используются как компоненты текста нами было предложено понятие «лингвокультур-

ный поликодовый знак», раскрытие смысла которого предполагает наличие в сознании адресата лексико-морфологических, культурологических и фоновых знаний [5].

Лингвокультурный поликодовый знак – это прежде всего знак иконический. Его включение в структуру обучающего текста преобразует текст в поликодовый.

Архитектурные сооружения Невского проспекта как центрального культурно-образующего фрагмента языкового пространства, объединяются в группы по архитектурному языковому коду, который выступает денотатом этих знаков как номинативных единиц с иконическим планом выражения.

По денотативному признаку нами выявлено семь тематических групп и три подгруппы, иконически отражающих предметную реальность созданного людьми материального городского пространства Санкт-Петербурга: модерн, классицизм (подгруппа -русский классицизм), барокко (подгруппа – Елизаветинское барокко), эклектика, ампи́р (подгруппа – Русский ампи́р), неоренессанс и русский стиль. Каждая группа имеет собственные лингвокультурные поликодовые знаки, которые образуют своеобразный узус языка культуры.

Лингвокультурные поликодовые знаки в их иконическом выражении – это устойчивые константы, призванные оказать в первую очередь эстетическое воздействие на адресата. Известно, что «... изображение передаёт некоторую информацию, которая уже отражена в тексте, однако в любом случае в вербальной составляющей можно найти достаточное количество дополнительной информации, тем самым расширив образ, полученный от иллюстрации» [2].

Со стороны отношений лингвокультурного поликодового знака с вербальным языковым кодом текстового пространства выявлено следующее.

Рассматривая архитектурные сооружения Невского проспекта как созданные человеком «вместилища», мы вслед за исследователем Г.Н. Алиевой, выделяем в структуре наименования «опорное понятие» (статусное) и «идентификатор» (определение) [1].

У опорного понятия денотатом является архитектурное сооружение как объект организованного человеком материального пространства своего обитания. А идентификатор представляет собой коннотативный компонент вербального знака. Коннотативные характеристики таких номинативных единиц ситуативно обусловлены и обладают свойством изменчивости во время социальных преобразований городского пространства. Идентификатор вариативен и представляет собой компонент наименования, определяемого историческим временем и социальной ситуацией в обществе.

Для вербализации лингвокультурных поликодовых знаков в городском пространстве Санкт-Петербурга используются как исконно русские, так и заимствованные слова в форме имени суще-

ствительного (например, «пассаж», «адмиралтейство», «двор, дворец, храм, собор»).

Лингвокультурный поликодовый знак в его невербальном представлении связан с единицами вербального кода и может быть обозначен, как одним словом, так и устойчивым словосочетанием. Словосочетание представляет собой неделимое понятие и имеет следующую структуру: опорный элемент (субстантив, статусное слово) содержит указание на специфику родового понятия (*дворец, музей, ряды, магазин, лавра, собор, храм*), а сопроводительный элемент (атрибут) – на различные коннотативные характеристики обозначаемой видовой принадлежности (*Аничков, Строгановский и Зимний*,) или же выполняет притяжательно-релятивную функцию (*Дворец великого князя Владимира Александровича, Дом учёных*).

Характерной особенностью лингвокультурных поликодовых знаков как средств выражения иконических компонентов текста является то, что однословные и многословные именованные функционируют, как прецедентные феномены русского культурного пространства [3].

Имена собственные городских архитектурных объектов представленные одним словом: Адмиралтейство, Эрмитаж, Пассаж; устойчивыми словосочетаниями: «Перинные ряды», Дом В.В. Энгельгардта (метро Невский проспект), «Площадь Восстания», Казанский собор, Дом Зингера, Католический храм Святой Екатерины, Гостиный двор и другие.

Но если вербальные номинативные единицы в плане стилистики подвижны и вариативны, то закрепляемые за иконическим знаком архитектурные предполагают формирование у обучаемого знаний о стиле самого архитектора, его биографии и значимости для истории. Имена архитекторов становятся фоновым знанием адресата и являются неотъемлемой частью содержания иконических компонентов поликодового текста городского пространства. Что позволяет традиционный в лингвометодике компонент «Биография» наполнить новым содержанием и приобщением к культуре изучаемого языка [7].

Так, например, с поликодовым текстом городского пространства Санкт-Петербурга связаны имена таких архитекторов как Антонио Ринальди, Д. Трезини, Франческо Растрелли, Джокомо Кварнеги, Карл Иванович Росси, Николай Воронихин, Демерцов Фёдор Иванович и ещё целый ряд имён, связанных с тем или иным сохраняемым архитектурным шедевром, представленном как номинативный иконический компонент поликодового текста городского пространства.

Несомненно, что иконический знак поликодового текста и вербальный компонент взаимодействуют и образуют единое целое. Но если принимать во внимание то, что первым воспринимается именно иллюстрация, то можно полагать, что формирование узуса культурологических поликодовых знаний способно задавать тон тексту, который ещё предстоит прочесть.

Иконический знак – многогранен. Он включает как облигаторные формы (изображение), так и имплицитные – взаимообусловленную цепочку фоновых знаний.

Полное и правильное прочтение иконических фрагментов поликодового текста и оперирование системой речевых лингвокультурных поликодовых знаков направлено на формирование комплекса фоновых знаний иностранного обучаемого. Знание присутствующих в городе архитектурных стилей, имён известных архитекторов предполагает переход от традиционной в лингвометодике формулы «язык + культура» к предложенной Е.И. Пассовым формуле «культура – язык – язык – культура», которая читается следующим образом: «культура через язык, язык через культуры» [8: 67]. где под «языком» подразумеваются общепринятые виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) как средства общения. Использование в учебном процессе поликодовых текстов предполагает использование лингвокультурных поликодовых знаков.

Сохранность архитектурного наследия Санкт-Петербурга, пережившего годы разрушения во время фашистской блокады, являются самой убедительной аргументацией в пользу того, что сегодня основой мирного сосуществования людей является культура. «Методика из науки об обучении иностранному языку превращается в науку о человеке, становящемся индивидуальностью, способной вести диалог культур» [8: 70]. Говоря о методе диалога культур, важно сформировать владение лингвокультурными поликодовыми знаками (как, к примеру, овладевают таблицей умножения или формулами скорости света).

Лингвокультурные поликодовые знаки – это, прежде всего, знаки иконические. Они могут быть зафиксированы как на бумажных, так и на электронных носителях. Будучи компонентами обучающего узуса, они могут служить основой обучения письменной речи – эссе, «сочинений по картине», создания тестов биографического характера. При обучении устной речи лингвокультурные поликодовые знаки могут выступать как компоненты дискуссии о проблематике современной культуры, умения видеть в культуре изучаемого языка то, что объединяет, радоваться новым познаниям в чужой культуре.

Проведённый анализ иконических компонентов как номинативных единиц поликодового текста, свидетельствует о том, что лингвокультурные поликодовые знаки могут выступать системообразующими компонентами прикладной лингвокультурологии при формировании фоновых знаний обучаемых. Отметим, что здания, расположенные по обе стороны Невского проспекта, представляют собой воплощение разных архитектурных стилей, сохраняя при этом исторически достоверные имена и события, связанные с каждым из сооружений.

Приезжающие в Россию изучать русский язык многочисленные обучающиеся (особенно – китай-

ские) в процессе овладения видами речевой деятельности как средствами общения несомненно должны освоить лингвокультурные поликодовые знаки, как единицы учебного тезауруса, как факты русской культуры.

Прагматика овладения лингвокультурными поликодовыми знаками, как единицами учебного узуса, несомненна и актуальна.

Литература

1. Алиева Г.Н. Наименования вместилищ в современном русском языке (структурно семантическая характеристика). – Дисс. канд. филол. наук. – СПб., 1993. – 204 с.
2. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. 1992. – № 1. – С. 71–79.
3. Бабаева А.В., Человек в городском культурном пространстве // Философия XX в.: школы и концепции: материалы научной конференции, – СПб.; 2001. – 27 с.
4. Большакова Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник Самарского университета, 2008. № 4(63). – С. 19–23.
5. Го С. Вербальные знаки архитектурных памятников, организующих культурно-историческую карту города (на примере Санкт-Петербурга). [Электронный ресурс]: <https://dspace.spbu.ru/bitstream/> (дата обращения: 11.10. 2023).
6. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: от теории к практике. Учебник. – СПб.: СПбГУ; Нестор-История, 2016. – 182 с.
7. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия. Новые педагогические технологии [интернет ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-osobennosti-postroeniya-i-vozpriyatiya> (дата обращения: 05.12.2023).
8. Пассов Е.И. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. – Липецк, 2011. – 74 с.

NOMINATIVE UNITS OF ICONIC COMPONENTS OF POLYCODE TEXT OF URBAN SPACE: ON THE EXAMPLE OF THE ARCHITECTURE OF NEVSKY PROSPEKT

Guo Xin
St. Petersburg State University

The article examines the iconic components of a polycode text in urban space. The object of educational articles is polycode texts that reflect the realities of urban space as an integral system – “urban text” or, more precisely, “text of urban space”. The subject of study in this article is the nominative units of iconic components of polycode text, represented by photographs, paintings, drawings and lithographs of architectural masterpieces of Nevsky Prospekt. The author proposed the concept of a linguocultural polycode sign as a nominative unit of an iconic text. During the study, verbal means of expressing polycode linguocultural signs were identified. Iconic text is considered as a key fragment of polycode text. Architectural masterpieces of St. Petersburg, which determines the content and meaning of the educational polycode text telling about the city as a special space of the extra-linguistic picture of the world. In conclusion, it is concluded that the numerous people who come to Russia

to study the Russian language and who are studying the process of mastering types of speech activity as means of communication must undoubtedly master linguocultural polycode signs, as units of an educational thesaurus, as facts of Russian culture.

Keywords: linguocultural polycode sign, educational polycode text, urban space, iconic text, linguistic methodology.

References

1. Alieva G.N. Names of containers in the modern Russian language (structural semantic characteristics) – Diss.cand. Philol. Sci. – St. Petersburg, 1993. – 204 p.
2. Anisimova E.E. Paralinguistics and text (to the problem of creolized and hybrid texts) // Questions of linguistics. 1992. – No. 1. – pp. 71–79.
3. Babaeva A.V., Man in the urban cultural space // Philosophy of the twentieth century: schools and concepts: materials of a scientific conference, – St. Petersburg; 2001. – 27 p.
4. Bolshakova L.S. On the content of the concept of “polycode text” // Bulletin of Samara University, 2008. No. 4 (63). – pp. 19–23.
5. Guo Xin. Verbal signs of architectural monuments that organize the cultural and historical map of the city (using the example of St. Petersburg). [Electronic resource]: <https://dspace.spbu.ru/bitstream/> (accessed October 11, 2023).
6. Zinovieva E.I. Linguoculturology: from theory to practice. Textbook. – St. Petersburg: St. Petersburg State University; Nestor-History, 2016. – 182 p.
7. Sergeeva Yu.M., Uvarova E.A. Polycode text: features of construction and perception. New pedagogical technologies [internet resource]: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikodovyy-tekst-osobennosti-postroeniyai-vospriyatiya> (appeal 05.12.2023).
8. Passov E.I. Method of dialogue of cultures. Sketch-reflection on the development of methodological science. – Lipetsk, 2011. –74 p.

Структурно-семантические параметры построения различных типов аудиодескрипции в современном русском языке

Гетманская Марина Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения Института иностранных языков и международного туризма ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
E-mail: getmanskaia@pgu.ru

Гончарова Елена Николаевна,

кандидат социологических наук, доцент, заведующий кафедрой туризма и индустрии гостеприимства Института иностранных языков и международного туризма ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»
E-mail: elena-suschenko@yandex.ru

В данной статье предложен обзор базовых параметров построения аудиодескрипции. В фокус внимания авторов попадают различные её виды на русском языке. При этом особое внимание уделяется автоматической и прямой или синхронной аудиодескрипции с обращением к двум разновидностям последней: подготовленной и горячей аудиодескрипции. Выполненный анализ языкового материала позволяет сделать объективные выводы о структурном и семантическом многообразии аудиодескрипций, определить инструментарий, используемый при их написании, исследовать параметры и лингвистические средства описания объектов и с этим арсеналом подойти к изучению системы структурно-семантических параметров построения различных типов аудиодескрипций в современном русском языке.

Ключевые слова: аудиодескрипция, структурные параметры, семантические параметры, вид аудиодескрипции, эргономичность формулировок.

В современной лингвистике аудиодескрипция с полным правом может претендовать на совершенно особый статус важнейшего средства познания и описания окружающего мира. Взаимообусловленный процесс порождения текста продуцентом и восприятия его реципиентом представляет интерес сразу для нескольких специалистов различных областей знания: лингвистики, психологии, медицины и др. Заложенный уже в самой основе исследуемого феномена междисциплинарный принцип позволяет максимально полно и объективно подойти к исследованию аудиодескрипции как языкового феномена, делающего доступными для слепых и слабовидящих людей визуальные образы театра, медиа, изобразительного искусства.

В 2019 году был опубликован первый Всемирный доклад о проблемах зрения на английском языке. Согласно ему, в мире не менее 2,2 миллиардов людей с нарушениями зрения различной степени. Констатация данного факта актуализирует проблему недостаточной проработки технологий, которые способны обеспечить доступ к информации, исходя из потребностей данной группы населения [2, 34]. Существующие сегодня информационные ресурсы ни содержательно, ни технически не способны удовлетворить запрос на информационную обеспеченность. Своеобразным ответом на запрос социума становится активное развитие таких форм аудиовизуального перевода, как аудиодескрипция и тифлокомментирование.

При этом следует говорить именно о двух формах, имеющих существенные отличия. В рамках данной статьи мы сосредоточим внимание на изучении аудиодескрипции как вполне определённого вида описания предмета. Данный вид обладает вполне чёткими характеристиками и правилами построения, которые максимально способствуют адекватной и полной передаче информации.

При этом необходимо понимать, что аудиодескрипция – это не отдельное литературное произведение, рассказывающее о фильме, музейном экспонате, объекте показа или спектакле. Одной из наиболее важных задач, которая стоит перед создателями аудиодескрипции, является создание детального описания визуального контента, способное помочь реципиенту в восприятии происходящего максимально приближенно к восприятию зрячего человека.

Для того чтобы добиться такого эффекта, на протяжении десятков лет различные школы аудиодескрипции разрабатывали свои правила, принципы и параметры построения аудиодес-

крипции [3,199]. Перед аудиодескриптором стоит не всегда простая задача учитывать, с одной стороны, интересы и потребности незрячих зрителей, а с другой – не повредить концепции представления визуального материала и задумки её создателей. По этой причине в процессе работы над аудиодескрипцией можно заметить, что соответствие всем принципам не всегда возможно в полном объёме. Однако необходимо стараться максимально выполнять их требования. В этом ключе следует рассматривать аудиодескрипцию не как самостоятельное, безусловно, требующее творческого подхода в решении нестандартных задач, произведение, а все же как в некотором роде дополнение к имеющемуся видеоконтенту.

В определении базовых параметров построения качественной аудиодескрипции следует, на наш взгляд, оттолкнуться от трёх постулатов: «Описывайте то, что необходимо, но не описывайте без необходимости» (Д. Кларк) [6]; «The visual made verbal» («Из визуального в вербальное») (Д. Снайдер) [5], в которых наглядно и последовательно прослеживается идея о сложной природе аудиодескрипции как многоаспектного и сложного языкового феномена.

При этом, сложность аудиодескрипции как самостоятельного явления не исключает и справедливости иных установок: «Описывать то, что есть» – Independent Television Commission [8]; «Описывать то, что видишь» – American Council of the Blind [7]; «Описывать то, что наблюдаешь» – Clark [12]. В сложном переплетении базовых характеристик скрыта, вероятно, истина.

Отметим также, что многообразие подходов к оценке структурно-семантического построения аудиодескрипции следует помнить и о разнообразии типов самой аудиодескрипции. Мы едва ли можем говорить о некоем универсальном эталонном образце. Многообразие и сложность описываемых явлений, эмоций, действий и т.д. заставляет нас задуматься о многообразии видов аудиодескрипции. Принятие тезиса о наличии различных видов аудиодескрипции существенно расширяет сферу нашего анализа.

В качестве исходного тезиса примем факт существования, как минимум, двух видов аудиодескрипции: автоматической и прямой. Первая разновидность подразумевает наличие специальной звуковой дорожки, на которую записывается аудиодескрипция. Очевидно, что такой подход применим к прежде всего к видеоматериалам: фильмам, телеспектаклям, концертам и другим материалам, сохраняющимся в цифровом формате.

Прямая или синхронная аудиодескрипция осуществляется продуцентом вживую, непосредственно во время проведения мероприятия. Примерами ситуаций использования прямой аудиодескрипции могут быть различные виды экскурсий, театральные представления, концертных программ и спортивных соревнований. Основная причина для использования синхронной аудиодескрипции – изменяющиеся на ходу обстоятельства

[4, 216]. То, что происходит «в моменте», требует живого комментария и мгновенной реакции продуцента.

Прямая аудиодескрипция, в свою очередь, делится на подготовленную и горячую. Первая разновидность аудиодескрипции позволяет продуценту предварительно ознакомиться с содержанием видеоконтента, тщательно продумать опорный сценарий аудиодескрипции, проанализировать лексические и синтаксические средства передачи информации, приёмы ее донесения до реципиента. В этом виде аудиодескрипции стабильность и неизменяемость видеоконтента обеспечивают успешность работы с ним аудиодескриптора.

Качественно иных навыков у продуцента требует горячая аудиодескрипция. Во многом это импровизация. И спектр параметров такой аудиодескрипции может быть качественно иным. Здесь происходит смещение вектора значимости параметров на такие характеристики, как лаконичность речи, умение не только кратко, но и точно и емко сформулировать идею, ритмичность речи, задающая необходимый темп, позволяющий синхронизировать видеоконтент и рассказ продуцента. Неожиданно важной оставляющей такой аудиодескрипции становятся экспрессивность и эмоциональность, вопреки общему правилу о преимуществе нейтральной речи. Классическим примером горячей аудиодескрипции является комментарий спортивного соревнования. Очевидно, что здесь фокус приоритетности смещается в сторону максимально грамотного владения речью, наличием хорошей реакции у продуцента, позволяющей эффективно переключаться и правильно расставлять акценты в ходе повествования.

Анализ фактического материала позволяет говорить о наличии некоего синкретичного типа аудиодескрипции – театральной аудиодескрипции. Несмотря на возможность предварительной работы над текстом при заранее известной канве повествования, этот вид аудиодескрипции многими экспертами рассматривается все же как горячая аудиодескрипция, так как быстрая смена событий на сцене, широкий спектр эмоций передаваемых актерами, требуют немедленной и адекватной реакции продуцента. При этом важно, что важнейшей характеристикой аудиодескрипций этого типа является неповторимость. При условии неизменной содержательной канвы произведения, каждое новое исполнение его качественно преобразует содержание и оформление аудиодескрипции (например, при изменении, темпа, пауз в диалогах и т.д.).

Тщательный анализ собранных аудиодескрипций позволяет нам предположить наличие некоторой общности базовых параметров, которые являются универсальными для всех вышеупомянутых видов аудиодескрипции [7, 4]. В числе наиболее значимых назовём отсутствие суждений, предположений и оценок.

В первую очередь необходимо помнить, что аудиодескриптор не может накладывать своё вос-

приятие на процесс демонстрации объекта, рассказывая о происходящем в аудиодескрипции. Неприемлемым является давать какую-либо оценку описаниям или происходящему. Необходимо помнить, что любое оценочное суждение является не более чем результатом субъективного восприятия. По сути, аудиодескрипция есть лишь констатация того, что происходит на экране. Всё остальное остаётся на усмотрение реципиента. Ему судить и давать оценку.

Так, например, не рекомендуется оценивать поступки персонажей, предполагать их последующие действия или мотивы действий. Если действие героя не отображено, в аудиодескрипции не следует его описывать, даже если это абсолютно очевидно. Если аудиодескрипция содержит все корректные описания происходящего, для незрячего зрителя это будет также абсолютно очевидно [5].

При описании объектов рекомендуется передавать только фактическую информацию. Если объект не обладает зафиксированными энциклопедическими данными, то зритель воспринимает только совокупность видимых ему признаков и делает своё субъективное суждение на их основании. В сущности всё, что воспринимает зритель, – это последовательность субъективных суждений, а аудиодескрипция передаёт только информацию в чистом виде.

Гораздо более сложной является интерпретация критерия объективности в передаче описания внешних признаков персонажей. Очевидно, что категории «красивый-некрасивый», «приятный-неприятный» не могут быть абсолютно объективными и абстрактными. Вероятно, степень внешней привлекательности – категория исключительно субъективная. При этом невозможно отрицать наличие признанных канонов красоты, приемлемых для данного общества и данного времени, поэтому своеобразным компромиссом для продуцента будет описание деталей внешнего облика персонажей, подтверждающих их характеристику [8, 215]. Представленный в аудиодескрипции образ персонажа, а он в силу специфики описываемого феномена всегда многокомпонентный, будет нарисован самим реципиентом и будет всегда индивидуальным. Похожая ситуация складывается с техникой передачи эмоций. Задача продуцента состоит в описании, но не в интерпретации. Реципиент должен получить объективную возможность сделать свои выводы об эмоциональном посыле персонажа.

Ещё одним значимым параметром аудиодескрипции является эргономичность формулировок.

Создателям аудиодескрипции необходимо очень внимательно следить за тем, какую информацию содержит их описание и как она подаётся. Во-первых, это связано с тем, что необходимо дать максимальное количество информации за довольно короткий промежуток времени. Во-вторых, важно понимать, что аудиодескрипция должна быть максимально чёткой и не допускать двойственности формулировок [9].

Прежде всего, необходимо избегать лишней информации, например, «на экране находится», «мы видим» и пр. Всё это и так очевидно, так как человек, скорее всего, понимает, где находится и что смотрит [1].

Формулировки в аудиодескрипции не должны усиливаться за счёт специфических особенностей языка и должны быть наиболее нейтральными. Например, говоря «огромный дуб», можно, с одной стороны, подчеркнуть превосходство в размере дерева, а с другой – вызвать вопрос, насколько и относительно чего он «огромный». В таких случаях рекомендуется использовать сравнительные характеристики, например: «втрое выше других деревьев в лесу».

Также рекомендуется избегать уменьшительно-ласкательных суффиксов. Исключения возможны только в материале, который рассчитан на детей и только в том случае, если это подчеркнуто видеорядом.

Важным параметром построения аудиодескрипции является последовательность подачи информации.

Говоря о динамичном описании (кино или спектакль), необходимо помнить, что аудиодескрипция – это лишь описание, констатация видеоряда. Поэтому последовательность событий описывается в строгом соответствии с их развитием. Нельзя рассказывать о том, что пока не случилось или о том, что происходит за кадром. Реципиент должен понимать это звукового сопровождения и собственно содержания аудиодескрипции так же, как и зрячие понимают происходящее, глядя на экран. И в данном случае сопровождающие звуки являются дополнительными источниками информации, способными дополнить аудиодескрипцию и помочь составить индивидуальное представление о происходящем.

Совершенно иначе обстоит дело с аудиодескрипцией, сфокусированной на описании картин. Обычно, описание картин идет от общего к частному. Здесь ключевыми параметрами выступают поступательность и последовательность описания объектов. Детали не могут возникать спонтанно или внезапно. Необходимо сформировать общее представление о картине, охарактеризовать цветовую палитру (при этом важно, что цветовой спектр реципиентов достаточно широк и включает в себя не только базовые цвета, передаваемые простыми прилагательными, но и оттенки цветов, обозначенные сложными прилагательными и даже описательными оборотами). Многие эксперты считают, что ключевыми при описании картины являются три вопроса: что изображено, как оно расположено на картине и в пространстве. После ответов на эти вопросы можно переходить к деталям [10, 230], которых, отметим, достаточно много. Многообразие и разнообразие деталей, в свою очередь, требует упорядочения их описания, которое ведется слева направо, сверху вниз, от центра к краям, от главного объекта к второстепенным.

До сих пор мы в большей степени опирались на опыт анализа так называемой динамичной аудиодескрипции, речь шла о перемещающихся предметах показа, как в кино, спектакле. Однако для создания объективной оценки исследуемого явления следует обратиться к анализу ещё одного вида аудиодескрипции – аудиодескрипции статичного предмета, который в большей степени представлен в музейной экспозиции.

При составлении аудиодескрипции данного типа очень важной, как для продуцента, так и для реципиента, является информация о пространстве, связанная с определением сторон, размеров, выявлением возможных препятствий. Для описания местоположения предмета в пространстве широко используется система часового механизма, где стрелки являются важнейшим локационным инструментом. При определении расстояния подойдёт категория шагов как относительной меры длины. Например, длину и ширину музейного зала легко можно измерить шагами. При работе с небольшими объёмами их размер могут передавать вырезанные на бумаге образцы [11, 20]. И здесь актуализируется еще один важный параметр – тактильное восприятие информации об объекте. Возможность прикоснуться к объекту показа, оценить его форму, размер, текстуру, температуру является важнейшим способом восприятия действительности реципиентом. Сегодня, к сожалению, далеко не все музеи располагают такими тактильными объёмными экспозициями.

Описание отдельных объектов традиционно начинается с названия предмета. Если объект показа имеет свою сюжетную линию, следует обозначить ее тему. Сюжетность объекта – это еще один параметр построения аудиодескрипции, который обуславливает присутствие в тексте описания глаголов, имен существительных и прилагательных. Сюжетность описания исключает возможность статичного представления объектов слева направо или сверху вниз. Слова продуцента должны помочь незрячим постепенно переходя от общего к частному, согласно логике, выстроить сюжет. Описывая способ представления объектов на картине, продуцент может использовать несложные математические пропорции. Например, можно сказать, что закат, представленный на картине, занимает треть её пространства или что один предмет наполовину меньше, чем другой. Использование более сложных пропорций мешает их восприятию реципиентами.

Художественные термины и графические условия, такие как перспектива, фокус, передний план и фон, всегда должны быть обозначены для реципиента [12, 234]. Введение таких определений и понятий можно облегчить за счет соотнесения их с предметами и объектами, хорошо знакомыми реципиенту из повседневной жизни.

Важнейшее назначение аудиодескрипции состоит в знакомстве с объектами показа, особую значимость эта функция приобретает, когда к предметам нельзя прикоснуться. В некоторых музеях существуют тактильные выставки: по су-

ти, это рельефные изображения [15]. Они могут не передавать в мельчайших деталях объект, но в сочетании с аудиодескрипцией они способны существенно расширить представление реципиента о предмете, приблизить его к восприятию зрячего в контексте просмотра.

И, если динамическое изображение включает три большие группы: объекты, участвующие в действии, действия объектов и взаимодействия объектов, то при описании статичного объекта элементы действия и взаимодействия зачастую отсутствуют, остаётся только необходимость в описании самого объекта показа [13, 54]. И в этом аспекте важно проследить, какие параметры описываются продуцентом и интересуют реципиента. Анализ показывает, что таких параметров, занимающих лидирующие позиции в выборке три: 1) отличительные черты внешности (высокий, худой, со шрамом и др.); 2) детали внешнего облика (в строгом костюме, с тростью и др.); 3) взаимодействие с окружающим миром («человек, вышедший из красного «Феррари») [13, 56]. Если описанные предметы будут упоминаться далее, желательно зафиксировать в сознании реципиента образ, с помощью знаковых деталей, которые позволят идентифицировать объект.

Таким образом, обобщая все вышесказанное, констатируем, что система структурных и семантических параметров аудиодескрипции сложна и многообразна. Выбор параметра зачастую определяется видом аудиодескрипции и способом фиксации в ней информации. Наряду с такими дифференцирующими параметрами, характерными для отдельных видов аудиодескрипции, есть параметры универсальные.

В числе наиболее значимых универсальных параметров характеристики качества аудиодескрипции важную роль играет ее безоценочность. Напомним, что главная задача продуцента состоит не в интерпретации информации, а в доведении фактов, описаний объектов до реципиента. Выводы на основе подученной информации реципиент делает самостоятельно.

Еще одним важным универсальным параметром построения аудиодескрипции является последовательность изложения информации. Особую значимость этот параметр приобретает в условиях динамики происходящего, нежели в статичном описании. Однако и в нём должна быть логика. Так, например, классическая логика описания объекта очень проста: 1) описание общей композиции; 2) характеристика цветовой палитры; 3) центральные фигуры или объекты; 4) детальное описание обстановки, второстепенные объекты [12, 250].

Наконец третий базовый универсальный параметр – краткость формулировок и лаконичность речи, как было сказано ранее, приобретает особую актуальность в отношении горячей аудиодескрипции и при описании динамичных объектов.

Совокупность рассмотренных параметров, обусловленных во многом специфичностью аудиодескрипции как особой формы аудиовизуального пе-

ревода, обладающей структурной и семантической спецификой, позволяет говорить о необходимости дальнейшего изучения и детальной проработки таких параметров, выявления особенностей их преломления в каждом конкретном виде аудиодескрипции, с целью оптимизации процессов порождения и восприятия текстов продуцентом и реципиентом.

Литература

1. Борщевский И.С. Тифлосурдокомментирование. – Litres, 2021. – 52 с.
2. Гамаюнович В.Э., Беднова А.А. Тифлокомментирование как средство замещения визуальной информации для лиц с нарушениями зрения // *Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Под редакцией Н.А. Одиноквой. – Новосибирск, 2021. – С. 31–35
3. Моцаж, М. Аудиодескрипция или тифлокомментирование, как жанр киноперевода / Мария Моцаж // *TEXTUS*. – 2014. – Т. 14, № 14(14). – С. 197–201.
4. Раренко, М.Б. Аудиодескрипция и тифлокомментирование как особые формы реализации аудиовизуального перевода / М.Б. Раренко // *Вестник МГЛУ*. – 2017. – Вып. 10. – С. 215–233.
5. Снайдер Д. Из визуального в вербальное: Комплексное учебное пособие и руководство по применению аудиодескрипции. – Свердлов. обл. спец. б-ка для слепых. – Екатеринбург. – 2016. – 149 с.
6. Chion, M. *Audio-vision: Sound on screen*. New York, NY: Columbia University Press. 1990. P. 201–221
7. Diaz-Cintas, Jorge. 2005. “Audiovisual Translation Today: A Question of Accessibility for All.” *Translation Today* (4), pp. 3–5.
8. Floriane B. Audiovisual Translation for the Blind and Partially Sighted Audiodescription, an Indispensable Access Mode // *Научная сессия ГУ-АП*. – 2016. – С. 213–219.
9. Hołobut A. Stealing styles: audio description in the visual arts. – 2021. – 181 p.
10. Mazur I. Audio description: Concepts, theories and research approaches // *The Palgrave Handbook of audiovisual translation and media accessibility*. – Palgrave Macmillan, Cham, 2020. – С. 227–247.
11. Pawłowska A., Wendorff A. Extra-visual perception of works of art in the context of the audio description of the Neoplastic Room at the Museum of Art in Łódź // *Quart*. – 2018. – Т. 47. – № 1. – С. 18–27.
12. Perego E. Extending the Uses of Museum Audio Description: Implications for Translation Training and English Language Acquisition // *Textus*. – 2021. – Т. 34. – № 1. – С. 229–253.
13. Sanz-Moreno, R. (2018). El uso de extranjerismos en audiodescripción: La opinión de los usuarios. *Parallèles*, 30(2), p. 53–69.

14. Spinzi C. A Cross-cultural Study of Figurative Language in Museum Audiodescriptions: Implications for Translation // *Lingue e Linguaggi*. – 2019. – Т. 33.

STRUCTURAL AND SEMANTIC PARAMETERS OF THE CONSTRUCTION OF VARIOUS TYPES OF AUDIODESCRIPTION IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Getmanskaya M. Yu., Goncharova E.N.

Pyatigorsk State University

This article provides an overview of the basic parameters of audio description construction. The authors focus on its various types in Russian. At the same time, special attention is paid to automatic and direct or synchronous audio description with reference to two types of the latter: prepared and hot audio description. The analysis of the linguistic material allows us to draw objective conclusions about the structural and semantic diversity of audio descriptions, to determine the tools used in their writing, to explore the parameters and linguistic means of describing objects and with this arsenal approach the study of the system of structural and semantic parameters of the construction of various types of audio descriptions in modern Russian.

Keywords: audio description, structural parameters, semantic parameters, type of audio description, ergonomics of formulations.

References

1. Borshchevsky I.S. Typhlosurdocommenting. – Litres, 2021. – 52 p.
2. Gamayunovich V.E., Bednova A.A. Audio commentary as a means of replacing visual information for people with visual impairments // *Correctional and developmental environment and inclusive practice of helping children with disabilities: Proceedings of the VII All-Russian scientific and practical conference with international participation*. Edited by N.A. Lonely. – Novosibirsk, 2021. – pp. 31–35
3. Motsazh, M. Audio description or audio commentary as a genre of film translation / Maria Motsazh // *TEXTUS*. – 2014. – Т.14, No. 14(14). – P. 197–201.
4. Rarenko, M.B. Audio description and audio commentary as special forms of implementation of audiovisual translation / M.B. Rarenko // *Bulletin of MSLU*. – 2017. – Issue. 10. – pp. 215–233.
5. Snyder D. From Visual to Verbal: A Comprehensive Study Guide and Application Guide for Audio Description. – Свердлов. region specialist. б-ка for the blind. – Екатеринбург. – 2016. – 149 p.
6. Chion, M. *Audio-vision: Sound on screen*. New York, NY: Columbia University Press. 1990. P. 201–221
7. Diaz-Cintas, Jorge. 2005. “Audiovisual Translation Today: A Question of Accessibility for All.” *Translation Today* (4), pp. 3–5.
8. Floriane B. Audiovisual Translation for the Blind and Partially Sighted Audiodescription, an Indispensable Access Mode // *Scientific session of SUAI*. – 2016. – P. 213–219.
9. Hołobut A. Stealing styles: audio description in the visual arts. – 2021. – 181 p.
10. Mazur I. Audio description: Concepts, theories and research approaches // *The Palgrave Handbook of audiovisual translation and media accessibility*. – Palgrave Macmillan, Cham, 2020. – pp. 227–247.
11. Pawłowska A., Wendorff A. Extra-visual perception of works of art in the context of the audio description of the Neoplastic Room at the Museum of Art in Łódź // *Quart*. – 2018. – Т. 47. – No. 1. – pp. 18–27.
12. Perego E. Extending the Uses of Museum Audio Description: Implications for Translation Training and English Language Acquisition // *Textus*. – 2021. – Т. 34. – No. 1. – pp. 229–253.
13. Sanz-Moreno, R. (2018). El uso de extranjerismos en audiodescripción: La opinión de los usuarios. *Parallèles*, 30(2), p. 53–69.
14. Spinzi C. A Cross-cultural Study of Figurative Language in Museum Audiodescriptions: Implications for Translation // *Lingue e Linguaggi*. – 2019. – Т. 33.

Взаимосвязь психологических и лингвистических свойств личности старшекласника: аспекты готовности к изучению иностранного языка в вузе

Гринева Ольга Александровна,

к.ф.н., доцент, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева
E-mail: gold23@inbox.ru

Лефлер Наталья Олеговна,

к.ф.н., доцент, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева
E-mail: natalefler@kspu.ru

В статье рассматривается взаимосвязь психологических и лингвистических особенностей старшекласников к изучению иностранного языка в вузе. Учеными в области психолингвистики, психологии, языкознания рекомендуется использовать междисциплинарный и компетентностный подходы для продуктивной психолингвистической подготовки старшекласников к изучению английского языка. Установлено, что формирование психолингвистической готовности к изучению английского языка требует совокупности языковых, эмоционально-волевых, мотивационных и психологических аспектов для качественной и эффективной подготовки старшекласников к изучению специального английского языка в вузе. В качестве основной обучающей разговорной деятельности предлагается вовлекать старшекласников в непосредственное общение с иностранцами для закрепления общеупотребляемых лексических единиц и практиковать диалогическую речь между собой, развивая воображение, тренируя память и преодолевая языковой барьер. Выявлены проблемы адаптации выпускников школы к дальнейшему изучению английского языка в профессиональных целях.

Ключевые слова: Лексический уровень, мотивация, низкий словарный запас, страх, профессиональная ориентация, иноязычное общение, коммуникативные умения.

Актуальность психолингвистической готовности к изучению английского языка старшекласников, абитуриентов и первокурсников является значимой в области языкознания, психологии, педагогики. Современная научная картина мира ориентирована на модернизацию федеральных образовательных стандартов и внесение изменений в содержание преподаваемых учебных дисциплин. Специалисты в области высшего образования предпринимать попытки совершенствования и оптимального функционирования педагогической методологии, в том числе в сфере лингвистики и психологии. Целью данных преобразований является превосходство и конкурентоспособность на мировом кадровом рынке, установление международного взаимодействия в различных общественных направлениях, внедрение в школьную систему новых методов и способов преподавания и воспитания патриотического отношения к родине наравне с разработкой психологических компетенций, способствующих целостному развитию сильной, дисциплинированной и добросовестной личности.

Комплексное сочетание в человеке лингвистических навыков и психологических характеристик на протяжении многих лет является востребованным в сфере международных отношений. Однако, для овладения достаточным уровнем лексико-грамматической базы необходимо создать оптимальные условия в системе школьной программы по иностранному языку совместно с усердным развитием когнитивных компетенций учащихся. Изначально предполагая, что в домашних условиях учащийся также получает достаточно поддержки и мотивации от близких людей. [5]. Согласованное взаимодействие школьной и вузовской систем может улучшить качество преподавания и усвоения учебного материала, в том числе, подготовить старшекласников к поступлению в вуз как в интеллектуальном, так и в психоэмоциональном контексте.

С 2012 года Министерство науки и высшего образования Российской Федерации приняло новый курс на привлечение большего количества иностранных студентов в отечественные вузы для повышения рейтинга университетов на мировом уровне. Однако, методологическая, педагогическая система в российских вузах оказалась несовершенной в соотношении количества зарубежных студентов и качества педагогического мастерства. Соответственно, как российские, так и зарубежные студенты имеют общие задачи для

адаптации, социализации и совершенствования языковых навыков при получении высшего образования [8].

Понятие психолингвистической готовности трактуется разными исследователями в вариативных значениях [1]. Данный механизм обеспечивает человеку достаточную возможность для выживания, оптимального совладания с собой в жизненных обстоятельствах, учитывая личностные качества, условия, состояния, индивидуальности для реализации определенной деятельности. В широком смысле под психолингвистической готовностью понимается «определенная совокупность базовых знаний английского языка, свойств и состояний личности, что обеспечивает ей оптимальный уровень достижения эффективности, определенной требованиями и условиями осуществления теоретической или практической деятельности» [6].

Эксперты в области когнитивной психологии и лингвистики в настоящее время связывают проблемные моменты изучения английского языка со многими аспектами, такими как личностная мотивация учащегося, профессиональная этика, понимание значимости изучения иностранного языка и применение знаний в дальнейшей жизни. Данный вопрос касается как старшеклассников городских, так и сельских школ, поскольку половина девятиклассников не нацелены получать высшее образование. В таком случае, преподавателям школ рекомендуется организовывать профориентационные мероприятия, в том числе приглашать сотрудников вузов для разъяснения процесса поступления в высшее учреждение, о перспективах и возможностях обучения [6].

В процессе изучения английского языка обучающиеся замечают за собой психологические препятствия, связанные не только с грамматическими недочетами, но и внутренними разрушительными установками. Психолингвистическая проблема перевода является одной из распространенных проблем среди учащихся. При переводе с одного языка на другой происходит активация процессов говорения, слушания, внимания, запоминания, делается акцент на языковые средства в коммуникативном процессе. Психологическое изучение аспектов коммуникации (язык, речь, мышление, поведенческие реакции) определяют правила общения и раскрывают природу языка. Психолингвистическая готовность к обучению иностранного (английского) языка, в данном случае, заключается в совокупности переводческой компетентности – знания грамматических структур и соответствующих лексических единиц и речемыслительной деятельности собеседников.

Отметим, что для более продуктивного и эффективного усвоения английского языка необходимо создать достаточную языковую среду на занятиях и по мере возможности в учебном заведении. Практическая деятельность на семинарах подразумевает обязательное обсуждение насущных проблем и задач в виде дискуссий и ответов на вопросы, которые интересны молодому поко-

лению, так что коммуникативная деятельность сводится не только к овладению грамматическими структурами и фразеологическими оборотами, но и средством для обмена опытом, выражения своих идей и мыслей. Погружение в языковую среду психически облегчает общение и в то же время способствует свободному обмену мыслей и применению терминологии английского языка. Развитие билингвальных навыков улучшает умственную деятельность старшеклассников, повышает уровень восприятия собеседника и запоминания повторяющихся иностранных слов, способствует увеличению диапазона творческих фантазий и воображения. Активное вовлечение старшеклассников к дискуссионным заданиям позволяет им использовать свой потенциал в развитии мотивационных способностей, нахождению способов выражения поставленных задач, осознать важность базовых знаний и умений, применяемых в билингвальном общении для достижения положительного результата [8].

Особенностью психолингвистической готовности старшеклассников к изучению английского языка являются определенные качества, требующие проработки: логическое мышление, когнитивная гибкость, сосредоточенное внимание, ингибция. Следовательно, образовательный процесс обучения английскому языку старшеклассниками наиболее эффективен при комбинации и интеграции психических особенностей старшеклассников, грамотного формирования социальных и общеобразовательных навыков обучающихся, мировоззренческих установок. Выпускаясь из школы, предполагается, что абитуриент профессионально ориентирован и готов к профессиональному обучению в выбранном вузе, обладает базовыми знаниями в данной сфере, наделен индивидуальными качествами личности либо настроен адаптироваться в желаемой профессиональной деятельности [5].

Стоит заметить, что большое значение в обучении иностранному языку приобретает фактор моральной готовности обучающегося к выступлениям, монологической речи, умению формировать и понимать цель и задачи высказывания. Соответственно, перед педагогами возникает задача сформировать коммуникативные компетенции старшеклассников, показывая на практике, что умелое решение коммуникативных задач помогает выгодно взаимодействовать с собеседниками, выстраивать диалог, спонтанно реагировать на определенную ситуацию в вежливой форме и выражать свое отношение к ней [7].

Необходимо принять во внимание часто возникающую особенность опережения не профилирующих дисциплин в ходе образовательного процесса в вузе. Например, дисциплина «Иностранный язык в профессиональной деятельности» преподается на первом курсе университета, в то время как специальные дисциплины по профессии читают на последующих курсах. Тем самым первокурсники оказываются не компетентными в специализированных темах на английском языке и сталки-

ваются с трудностями обсуждения специфических вопросов. Следовательно, задачей школьного педагога является необходимость создавать старшеклассникам условно замысловатые и провокационные коммуникативные задания и помогать преодолевать возникающие психолингвистические препятствия [3].

Общепрофессиональная адаптация в высшем учебном заведении является неотъемлемой частью погружения студентов первого курса в студенческую атмосферу. Общепрофессиональные и профессиональные компетенции, как языковые, так и специфические, приобретенные во время обучения в вузе позволяют быстрее реализоваться на рынке труда и в общественной жизни. Кроме того, в процессе обучения в вузе обучающиеся имеют возможность участвовать в международных конференциях и проектах, устанавливать межнациональные контакты, используя навыки владения английским языком. К тому же, билингвальные студенты лучше ориентируются на трудовом рынке, становятся конкурентоспособными и востребованными кадрами. В противном случае, допустив неудачный выбор учебного заведения и направления специализации, изучение английского языка будет противоречить способностям, склонностям и убеждениям личности [4].

Психолингвистическую готовность старшеклассников к изучению английского языка в вузе идентифицируют в виде интеграции мотивационных, когнитивных, поведенческих компонентов обучающегося, которые находятся в тесной взаимосвязи между собой [2].

Таким образом, сформированная психолингвистическая готовность старшеклассников к изучению английского языка в вузе считается успешной при условии культивированного эмоционального состояния учащегося, умения адаптироваться в соответствии с ситуацией, качественно взаимодействовать с собеседниками в спорных вопросах, быть наблюдательным, сосредоточенным, искренним, тактичным, настойчивым и решительным.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Центр дистанционного образования «Эйдос». – М. – 2005. – № 4. – С. 12–25.
2. Калмыкова Л.А. Психолингвистические аспекты речевой подготовки детей в школе // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 2. – С. 1–7.
3. Ключева М.И. Психологическая готовность к изучению двух и более языков в условиях поликультурного иноязычного образования / М.И. Ключева, О.Р. Жерновая, М.В. Архипова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т 8. – № 2. – С 74–80.
4. Мильруд Р.П. Личностный смысл изучения иностранного языка будущими педагогами // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 87–94.
5. Сахарова Н.С. Мачнева Л.Ф. Активное овладение иностранным языком как средство гуманизации высшего профессионального образования // Вестник ОГУ. 2000. № 3. С. 27–32.
6. Трофимова Л.Г. Психолого-педагогическое воздействие на личность студента на занятиях по иностранному языку / Л.Г. Трофимова // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 3 – С. 118–120.
7. Шмелева Ж.Н. Защита дипломного проекта на английском языке в неязыковом вузе как показатель качества подготовки специалиста в рамках Болонского процесса / Ж.Н. Шмелева, Н.В. Антонова // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. – 2017. – № 11. – С. 161–168.
8. Shmeleva, Zh.N. Improving student and postgraduate student motivation for learning the English language / Zh.N. Shmeleva // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2013. – Р. 178–180.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC PERSONALITY TRAITS OF A HIGH SCHOOL STUDENT: ASPECTS OF READINESS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY

Grineva O.A., Lefler N.O.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astaf'ev

The article examines the relationship between the psychological and linguistic characteristics of high school students to learning a foreign language at a university. Scientists in the field of psycholinguistics, psychology, and linguistics recommend using interdisciplinary and competence-based approaches for productive psycholinguistic training of high school students to learn English. It has been established that the formation of psycholinguistic readiness to learn English requires a combination of linguistic, emotional-volitional, motivational and psychological aspects for high-quality and effective preparation of high school students to study special English at a university. As the main educational conversational activity, it is proposed to involve high school students in direct communication with foreigners in order to consolidate commonly used lexical units and practice dialogical speech among themselves, developing imagination, training memory and overcoming the language barrier. The problems of adaptation of school graduates to further study of the English language for professional purposes are revealed.

Keywords: Lexical level, motivation, low vocabulary, fear, professional orientation, foreign language communication, communication skills.

Referents

1. Bermus A.G. Problems and prospects for implementing the competency-based approach in education // Center for Distance Education “Eidos”. – M. – 2005. – No. 4. – P. 12–25.
2. Kalmykova L.A. Psycholinguistic aspects of speech training of children at school // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2003. – No. 2. – P. 1–7.
3. Klyueva M.I. Psychological readiness to study two or more languages in the conditions of multicultural foreign language education / M.I. Klyueva, O.R. Zhernovaya, M.V. Arkhipova // World of Science. Pedagogy and psychology. – 2020. – T 8. – No. 2. – From 74–80.
4. Milrud R.P. Personal meaning of learning a foreign language by future teachers // Questions of psychology. – 1984. – No. 5. – P. 87–94.
5. Sakharova N.S. Machneva L.F. Active mastery of a foreign language as a means of humanizing higher professional education // Bulletin of OSU. 2000. No. 3. pp. 27–32.

6. Trofimova L.G. Psychological and pedagogical influence on the student's personality in foreign language classes / L.G. Trofimova // Fundamental Research. – 2009. – No. 3 – P. 118–120.
7. ShmelevaZh. N. Defense of a diploma project in English at a non-linguistic university as an indicator of the quality of specialist training within the framework of the Bologna process / Zh.N. Shmeleva, N.V. Antonova // Modern trends in teaching foreign languages at a non-linguistic university. – 2017. – No. 11. – P. 161–168.
8. Shmeleva, Zh.N. Improving student and post graduate student motivation for learning the English language / Zh.N. Shmeleva // Science and education: experience, problems, development prospects. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2013. – P. 178–180.

Философская категория национально-культурных ценностей (лингвистический аспект)

Гришук Артём Валерьевич,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Севастопольский государственный университет
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

В научной статье исследуется философская категория национально-культурных ценностей в контексте лингвистического аспекта. Для этого автор данного научного исследования, прежде всего, рассматривает сущность национально-культурных ценностей как самостоятельной категории, анализирует их особенности. В заключении автор определяет перспективы развития данной категории в современной лингвистике. Очевидным выступает практическая значимость такой философской категории, как национально-культурные ценности, ее реальной важности в контексте формирования образа нации, народа, а также их культуры. В статье делается вывод: именно в контексте анализа лингвистического аспекта национально-культурные особенности необходимо рассматривать как совокупность различных внутренних элементов, включающих такие части лингвистики как синтаксис, грамматика, лексика, фонетика и произношение, семантика, фразеология, стилистика, риторика и другие.

Ключевые слова: лингвистика, лингвокультурология, философский аспект, национально-культурные ценности, этнолингвистика, духовная культура.

Национально-культурные ценности – важная составляющая духовной основы любого народа, довольно обширный комплекс различных материальных и нематериальных характеристик, явлений, событий, которые, по сути, отражают общие, коллективные представления большой группы людей о том, что важно и ценно для конкретной аудитории. Как известно, национально-культурные ценности включают в себя, в частности, разного рода идеалы, базовые принципы, убеждения и т.д. Кратко перечислим ключевые признаки национально-культурных ценностей:

– тесная прямая или косвенная связь с историко-культурным наследием определенной нации или культуры, в особенности с ее традициями, обычаями [3];

наличие уникальных, индивидуально-определенных маркеров идентичности, к числу которых относятся язык и литература как ключевые способы фиксации, сохранения и передачи культурно-значимой информации, ценностей. Наличие подобных маркеров очевиднее подчеркивает менталитет, историческое наследие, духовные характеристики конкретной нации или народа;

религия и духовность в различных их проявлениях, что касается, главным образом, этической, моральной составляющих, также значительно влияющих на формирование мировоззрения личности, нации, народа в целом [4];

любые ценности, связанные с семьей – так называемые традиционные ценности, что включает, например, межпоколенческие устои, ролевые модели в конкретной разновидности общественных отношений, иные нормы данной области;

нельзя также не упомянуть экологию, окружающую среду, иные природные факторы, что, в конечном итоге, также качественно отражается на ценностях;

безусловно, культура, искусство и все аналогичные составляющие, без чего невозможно существование национально-культурных ценностей; в качестве примера можно привести музыку, кинематограф и театр, архитектура, танцевальное искусство; по сути, именно культура и искусство в своем большинстве и выступают ключевыми «отражателями» уникальности нации и народа; иные [7].

Важно отметить, что национально-культурные ценности могут различаться в зависимости от времени, места и исторического контекста, а также могут быть подвержены изменениям под влиянием глобализации и межкультурного взаимодействия.

В данном контексте актуальным будет упомянуть одну из наиболее современных и распространенных на практике концепций культурных ценностей, предложенную американским социологом и политологом Р. Инглхартом – так называемая карта культурных

ценностей, где довольно подробно и комплексно рассмотрены характеристики национально-культурных ценностей. Интересно, что автор концепции исследует их в сочетании традиционных ценностей или их современных аналогов (Рисунок 1).

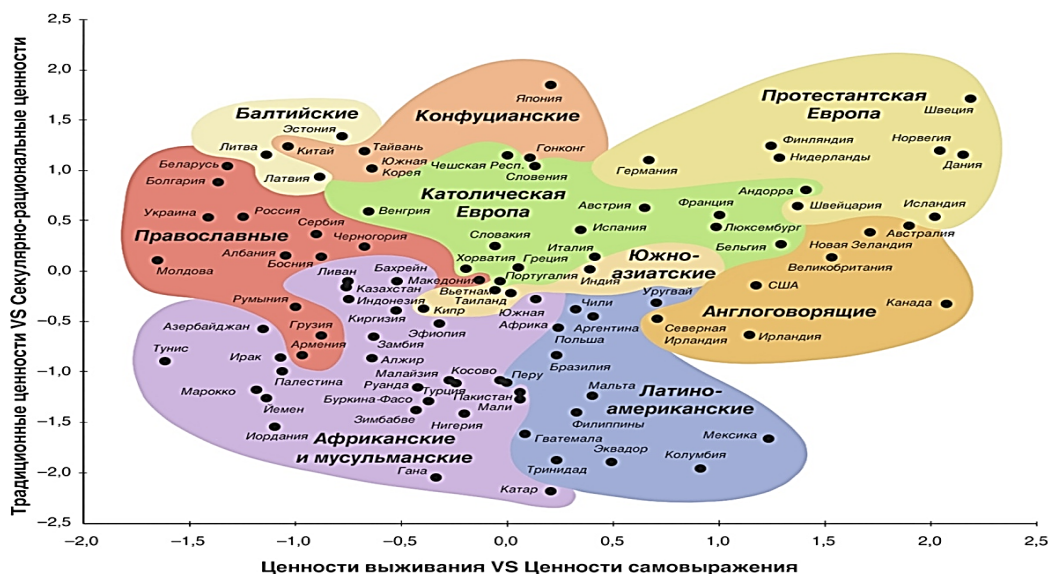


Рис. 1. Карта культурных ценностей (согласно теории Рональда Инглхарта)

Обратимся более подробно непосредственно к предмету настоящего исследования.

В частности, сама по себе философская категория национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте относится к изучению ценностей, которые являются основой для формирования и развития национальной культуры. Она охватывает различные аспекты языка и его роли в формировании национальной идентичности, культурного наследия и ценностей народа.

Некоторые исследователи рассматривают национально-культурные особенности как предмет отдельной, самостоятельной отрасли современной лингвистики – т.н. этнолингвистика, явление относительно новое, но, тем не менее, актуальное и достаточно перспективное для развития в будущем (Рисунок 2).



Рис. 2. Структура современной лингвистики в контексте включения новых отраслей

Итак, сущность национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте состоит в том, что язык является не только средством коммуникации, но и отражает ценности, представления и мировоззрение народа. Он является носителем культурных ценностей и способствует их передаче и сохранению. Язык отражает и формирует национальные традиции, обычаи, идеалы и нормы поведения [1; 8].

Кратко проанализируем, через какие маркеры характеризуется философская категория национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте.

Прежде всего, необходимо в довольно общем плане говорить о синтаксисе как определенной части лингвистики, сочетающей в себе правила построения, организации предложений, различных конструкций, в т.ч. назовем грамматические, порядок слов и иное.

Во-вторых, развивая первый пункт, обозначим в качестве ключевых лексику, фразеологию, под которыми подразумеваются, в частности, слова, словосочетания, выражения, поговорки, пословицы, иные национально-специфические форматы, в полной мере отражающие особенности культуры и нации в конкретном случае.

В-третьих, важной составляющей в данном случае выступают, безусловно, фонетика и произношение, т.е., непосредственно звуковая, голосовая система языка, интонации, что, несмотря на неочевидность, тем не менее, достаточно выражает национальные особенности и также культурные ценности.

В-четвертых, упомянем отдельно стилистику и риторику, что важно в большей степени в контексте применения именно устной речи, но также актуально и для письменных обращений. В качестве примеров приведем, в частности, различные образные выражения, риторические приемы, разные стили речи и т.д.

В-пятых, завершим данный перечень элементов такими категориями как семантика и символика. Безусловно, в сочетании с общим контекстом символы могут оказаться эффективным и действенным форматом отражения национально-

культурных особенностей, как, собственно, и семантика сама по себе [11].

Таким образом, по итогам изложенного, следует вывод о том, что исследование национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте позволяет лучше понять и оценить культурное наследие народа, его историю, традиции и ценности, а также способствует сохранению и развитию национальной культуры. Философская категория национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте имеет большое значение для понимания и анализа языка и культуры народов. Она отражает взаимосвязь между языком и культурой, а также их влияние на формирование и выражение ценностей и идентичности народов.

В современной лингвистике такая ее составляющая как этнолингвистика, или национально-культурные особенности, безусловно, занимает значительное место, в ряде случаев играет даже определяющую роль. Более того, можно уверенно говорить о том, что такая философская категория вполне себе имеет широкие перспективы для дальнейшего совершенствования и развития. В первую очередь, предпосылкой для этого выступает постоянное, системное и качественное, всестороннее развитие языка и, соответственно, поступательное развитие филологических и лингвистических наук, его определяющих [2; 9]. Акцентируем внимание на наиболее актуальных направлениях.

Прежде всего, необходимо говорить о том, что основополагающим среди таковых выступает, безусловно, комплексное, глубинное исследование языка и культуры народов, нации во всем их многообразии, в обязательном порядке определяя в числе составляющих такой деятельности учет современного состояния развития государства и общества. В частности, следует обратить внимание на регулярную эволюционность, подверженность постоянным изменениям, причем это касается самых разных факторов, в числе которых перечислим, например, технологический прогресс, процессы глобализации и т.д. [12]

Следующей очевидной перспективой обозначим работу по изучению и сохранению уникального языкового наследия, которое присутствует в любом языке. В первую очередь, это касается коренных малочисленных народов, утраченных языков и тех, которые в данный момент находятся под явной угрозой исчезновения [10]. Это поможет не только сохранить прошлое, но также изменить настоящее и построить будущее с учетом уникального наследия, что важно, пожалуй, для каждого поколения современного мира [6].

Еще одно перспективное направление – это всестороннее исследование устоявшейся связи между языком и, собственно, культурой в различных ее проявлениях в контексте непосредственно межкультурной коммуникации [5]. В частности, данное направление сегодня все более актуализируется в условиях глобализации, а также развития различных международных контактов, когда оче-

видным выступает важность установления взаимопонимания и сотрудничества между разного рода культурами, народами и нациями [1].

Изучение национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте позволяет развивать межкультурную компетенцию и улучшать качество межкультурного общения.

В конечном итоге, можно уверенно говорить о том, что имеющиеся в настоящее время перспективы развития философской категории национально-культурных ценностей в лингвистическом аспекте в большинстве своем связаны непосредственно с исследовательской деятельностью в отношении развития, сохранения, преумножения уникального богатства языков, культур, объективным совершенствованием способов межкультурной коммуникации, установления более устойчивого и стабильного взаимопонимания между народами и культурами в целом.

Таким образом, подводя итог рассматриваемому в настоящей статье вопросу, кратко обозначим ключевые выводы по теме.

Прежде всего, очевидным выступает практическая значимость такой философской категории как национально-культурные ценности, ее реальной важности в контексте формирования образа нации, народа, а также их культуры.

Также необходимо обратить внимание, что именно в контексте анализа лингвистического аспекта национально-культурные особенности необходимо рассматривать как совокупность различных внутренних элементов, включающих такие части лингвистики как синтаксис, грамматика, лексика, фонетика и произношение, семантика, фразеология, стилистика, риторика и другие.

Представляется очевидным дальнейшее развитие национально-культурных элементов в лингвистическом контексте сообразно, собственно, поступательному развитию языка, отдельных его элементов, что представляется очевидным в сложившихся внешних и внутренних условиях [5; 11]. Среди наиболее очевидных и одновременно существенных предпосылок для подобного процесса – глобализация, миграция, иные аналогичные элементы. Ряд наиболее, на наш взгляд, актуальных направлений для перспективного развития был кратко рассмотрен в настоящем исследовании выше.

Подытожив, можно дополнительно обозначить тот факт, что все вышеизложенное явно свидетельствует о необходимости продолжения различных научных теоретических и практических разработок по заявленному вопросу.

Литература

1. Бекиева, М.Ж. Лингвокультурологические научные направления и интерпретация языка и культуры в современной лингвистике // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2020. – № 11. – С. 415–422.

2. Берт, П. Прикладная этнолингвистика – это лингвокультурология, но лингвокультурология ли? // Жанры речи. – 2017. – № 16 (354). – С. 169–174. Доступ по подписке.
3. Бобкова, П.В. Лингвистические исследования явлений духовной культуры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 13 (154). – С. 258–263. Доступ по подписке.
4. Грищенко, В.Д. Национально-культурные ценности в формировании межкультурной компетенции // Российский научный журнал. – 2012. – № 2 (27). – С. 212–218.
5. Грищук, А.В. Понятие национально-культурных ценностей с лингвистической точки зрения // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 154–158.
6. Кодирова, Г., Избаева, Н. Лингвокультурология как новое направление в современной лингвистике // Ученый XXI века. – 2021. – № 16. – С. 313–316.
7. Мамонтов, А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации // Русистика. – 2019. – № 15. – С. 304–309.
8. Маслова, В.А. Современная лингвистика – наука о человеке, его сознании, языке и культуре // Гуманитарный сектор. – 2018. – № 13. – С. 198–207.
9. Маслова, В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Русистика. – 2018. – № 15 (325). – С. 411–418. Доступ по подписке.
10. Тихонова, В.А. Национально-культурные традиции и духовное развитие общества // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 15 (165). – Ч. 2. – С. 321–325. Доступ по подписке.
11. Электронная поисковая система поиска научных публикаций [Электронный ресурс] – Режим доступа: – URL: <https://scholar.google.ru/> (дата обращения: 15.01.2024).
12. Юнгблюд, В.Т. Обновление идентичности: национальные традиции и культурные ценности современной России // Вестник гуманитарного образования. – 2018. – № 2. – С. 9–17.

THE PHILOSOPHICAL CATEGORY OF NATIONAL CULTURAL VALUES (LINGUISTIC ASPECT)

Grischuk A.V.

Sevastopol State University

This scientific article examines the philosophical category of national-cultural values in the context of the linguistic aspect. To do this, the author of this scientific study, first of all, considers the essence of national-cultural values as an independent category and analyzes their features. In conclusion, the author determines the prospects for the development of this category in modern linguistics. The practical significance of such a philosophical category as national cultural values, its real importance in the context of forming the image of a nation, people, as well as their culture, is obvious. The article concludes: it is in the context of the analysis of the linguistic aspect that national-cultural characteristics must be considered as a set of various internal elements, including such parts of linguistics as syntax, grammar, vocabulary, phonetics and pronunciation, semantics, phraseology, stylistics, rhetoric and others.

Keywords: linguistics, linguoculturology, philosophical aspect, national cultural values, ethnolinguistics, spiritual culture.

References

1. Bekieva, M. Zh. Linguistic and cultural scientific directions and interpretation of language and culture in modern linguistics // Bulletin of the Amur State University named after. Sholom Aleichem. – 2020. – No. 11. – P. 415–422.
2. Bert, P. Applied ethnolinguistics is linguoculturology, but is it linguoculturology? // Genres of speech. – 2017. – No. 16 (354). – pp. 169–174. Access by subscription.
3. Bobkova, P.V. Linguistic studies of the phenomena of spiritual culture // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanitarian sciences. – 2018. – No. 13 (154). – pp. 258–263. Access by subscription.
4. Grishenko, V.D. National and cultural values in the formation of intercultural competence // Russian scientific journal. – 2012. – No. 2 (27). – pp. 212–218.
5. Grischuk, A.V. The concept of national and cultural values from a linguistic point of view // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 11. – P. 154–158.
6. Kodirova, G., Izbayeva, N. Linguoculturology as a new direction in modern linguistics // Scientist of the XXI century. – 2021. – No. 16. – P. 313–316.
7. Mamontov, A.S. Linguoculturology in the aspect of teaching the Russian language as a means of intercultural communication // Russian Studies. – 2019. – No. 15. – P. 304–309.
8. Maslova, V.A. Modern linguistics is the science of man, his consciousness, language and culture // Humanitarian Sector. – 2018. – No. 13. – P. 198–207.
9. Maslova, V.A. Main trends and principles of modern linguistics // Russian Studies. – 2018. – No. 15 (325). – pp. 411–418. Access by subscription.
10. Tikhonova, V.A. National-cultural traditions and spiritual development of society // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. – 2014. – No. 15 (165). – Part 2. – P. 321–325. Access by subscription.
11. Electronic search system for searching scientific publications [Electronic resource] – Access mode: – URL: <https://scholar.google.ru/> (access date: 01/15/2024).
12. Jungblud, V.T. Renewing identity: national traditions and cultural values of modern Russia // Bulletin of Humanitarian Education. – 2018. – No. 2. – P. 9–17.

Педагогический потенциал словарей при формировании лексических навыков бурятского языка

Гунжитова Гарма-Ханда Цыбикжаповна

к. полит.н., доцент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: gunzhitova1974@mail.ru

Дылыкова Ринчин Сандановна,

к. филол.н., доцент, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова
E-mail: rinsan@mail.ru

Статья посвящена анализу словарей бурятского языка, изданных в советский период и в последние годы. Определяется, какие виды словарей имеются в лексикографическом фонде бурятского языка, кому они адресованы, каков их объем, насколько они востребованы. Кроме того, в статье поднимается вопрос актуальности электронных словарей, особенно среди молодежной аудитории, проведен анализ имеющихся электронных лексикографических ресурсов по бурятскому языку. В данной статье описан основной фонд словарей бурятского языка, определены виды словарей, представленные в его лексикографическом фонде. Фонд словарей бурятского языка, в основном представлен такими печатными изданиями, как двуязычные, трехязычные переводные, этимологические, толковые, терминологические, тематические словари, словари синонимов. Электронная лексикография бурятского языка находится в стадии формирования и развития, хотя достаточно востребована.

Ключевые слова: бурятский язык, лексикография, словари бурятского языка, электронная лексикография, электронные словари.

Введение

Одна из основных задач современной бурятской лексикографии – создание словарей как основы изучения лексики бурятского языка. Наличие разных видов словарей является одним из важных факторов, влияющих на успешность процесса преподавания, изучения, овладения любым языком. Образовательная функция словарей сегодня особенно актуальна для языков народов России в условиях все более снижающегося уровня владения родным языком его носителями. Актуальна эта проблема и для бурятского языка.

Результаты последних исследований показывают, что ситуация с уровнем владения родным языком среди подрастающего поколения так же имеет негативные тенденции. Так, среди учащихся школ Республики Бурятия, Забайкальского края и Иркутской области доля детей-бурят, владеющих бурятским языком, составила в среднем 41%, тогда как детей дошкольного возраста, говорящих на родном языке всего 30%. [5].

В сложившейся ситуации все более важными становятся вопросы создания благоприятных условий для изучения бурятского языка, прежде всего, учебно-методического обеспечения, одним из элементов которого является лексикографическая база.

Литературный обзор

Сегодня лексикографический фонд бурятского языка представлен несколькими видами словарей. Прежде всего, это двуязычные переводные словари, в которых представлен основной массив лексики бурятского языка: «Бурятско-русский словарь» К.М. Черемисова, содержащий 44000 слов [10], «Бурятско-русский словарь» в двух томах Л.Д. Шагдарова, К.М. Черемисова, где представлен перевод на русский язык уже 60000 бурятских слов [11, 12], Русско-бурятский словарь Л.Д. Шагдарова, Н.А. Очирова [13], содержащий более 80000 слов и фразеологических выражений. Данные словари востребованы разными категориями пользователей, так как являются основными академическими изданиями, в которых представлена наиболее полная информация о лексической системе бурятского языка.

Как известно, первый «Бурят-монгольско-русский словарь» К.М. Черемисова был издан в 1951 году, и охватывал около 25000 слов. В 1973 году на основе этого словаря был издан новый «Бурятско-русский словарь», содержащий

около 44000 слов. В начале 2000-ых гг. под руководством Л.Д. Шагдарова была начата работа по разработке нового словаря на основе словаря К.М. Черемисова. Результатом этой работы стало издание в 2006 году первого тома «Бурятско-русского словаря» объемом 30000 слов, в 2008 году вышел его второй том, который также содержит 30000 лексических единиц. Как видим, словарь был значительно пополнен.

Как отмечено в предисловии к словарю, он пополнился многими словами и выражениями традиционного лексикона, которые в советский период стали отходить в пассивный запас словаря, например, религиозная терминология, названия, связанные с традиционными обрядами, обычаями, увеселениями, названия старых видов одежды, обуви, их частей и принадлежностей, названия кушаний, украшений, традиционного жилья, домашней утвари, орудий труда и т.д. Кроме того, в новом словаре представлена лексика, характеризующая современный научно-технический и общественный прогресс, заимствования, которые дополнили лексику современного бурятского языка, в том числе, интернационализмы (компьютер, маркетинг, имидж и пр.).

Широко востребован у пользователей «Русско-бурятский словарь» Л.Д. Шагдарова и Н.А. Очирова. На сегодня это наиболее полный и обстоятельный словарь, который активно используется работниками печати, радио, телевидения, учеными, переводчиками, преподавателями вузов, студентами, учителями и учащимися школ.

Макроструктура словарей построена в соответствии с основными принципами современной лексикографии. Они предваряются предисловием, в котором приводятся общие принципы построения словаря, а также методические указания по пользованию им. Приводятся списки условных сокращений и сокращений основных цитируемых источников и фамилий авторов, представлена краткая информация об издании и его авторах.

Микроструктура словаря характеризуется алфавитным расположением слов, содержит грамматические, стилистические и тематические пометы, языковые иллюстрации, иллюстративные фразеологические единицы.

Помимо этого, в лексикографическом фонде бурятского языка представлен еще один переводный «Бурятско-русский и русско-бурятский словарь» из двух частей, составителем которого является С.М. Бабушкин. В 2013 вышло его 16-ое дополненное издание, которое включает около 13000 слов на бурятском языке и около 8000 слов на русском языке.

В этом словаре собраны наиболее употребительные бурятские и русские слова. Заглавные бурятские и русские слова даются в словаре в алфавитном порядке. Омонимы, т.е. слова, имеющие одинаковое написание и звучание, но разные по значению, даются отдельными статьями и обозначаются надстрочными арабскими цифрами. Словарь сопровождается указаниями по пользо-

ванию словарем, списком условных сокращений. Указанный словарь активно используется учителями и учащимися школ в процессе преподавания, изучения бурятского языка. Особенно этот словарь востребован среди учащихся, изучающих бурятский язык как второй.

Специально для детской аудитории был издан двуязычный русско-бурятский иллюстрированный словарь растений и животных Б.-Ж.Ж. Жигжитова. Словарь одобрен Министерством образования и науки Республики Бурятия и рекомендован для общеобразовательных школ и широкого круга читателей.

В лексикографии любого языка особое место занимают терминологические словари. Активно используется специалистами «Русско-бурятский словарь современных понятий и терминов (с английскими соответствиями)», составленный М.-Ж. А. Очировым, который включает в себя около 7500 слов и понятий [7].

К отраслевым терминологическим словарям можно отнести «Краткий русско-бурятский словарь математических терминов», составителем которого является доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор М.Н. Очиров. Настоящий словарь представляет собой первую попытку систематизации бурятской математической терминологии. В нем собраны около 900 терминов, относящихся к арифметике, началам алгебры и геометрии, а также включены некоторые слова и словосочетания, близкие к математике и ее преподаванию.

Для учащихся, студентов профильных направлений, учителей и преподавателей бурятского языка, ученых-методистов представляют интерес словари грамматических терминов. В лексикографическом фонде по этой теме представлен «Грамматико-тематический словарь русского и бурятского языков для учащихся IV–VIII классов» М.Н. Мангадаева.

В ряду терминологических словарей особое место занимает «Словарь буддийских терминов» Л.Б. Намжилон, который включает 218 наиболее употребительных терминов. Данный словарь представляет интерес для самого широкого круга пользователей, начиная от ученых-лингвистов до обычных граждан, верующих.

К этой же группе можно отнести «Словарь терминов традиционной бурятской борьбы», который был составлен М.Л. Дамбиевым и У.Б. Бадмацыреновым. Данный словарь включает в себя 3000 слов и сочетаний, касающихся бурятской национальной борьбы «бүхэ барилдаан». Для удобства термины даны по тематическим группам, также в нем представлены наиболее часто употребляемые устойчивые слова и выражения. Издание адресовано тренерам, наставникам, комментаторам, учащимся, молодым спортсменам, и всем тем, кто интересуется бурятской борьбой.

Кроме этого, в ряду переводных словарей бурятского языка также представлен «Словарь бурятских личных имен» составителя А.Г. Митрош-

киной, в котором описано свыше 5000 бурятских личных имен [6]. Отличие данного словаря от изданных ранее подобных словарей, в том, что антропонимическая лексика в нем проанализирована с точки зрения ее социальной (указание на родовую группу), локальной (указание на место), хронологической привязки. Представляет большой интерес, как для ученых, так и в целом для широкой публики, интересующейся происхождением своего имени, имен своих предков.

К этому же типу словарей можно отнести «Словарь исторической антропонимии хори-бурят», составителями которого выступили Р.Г. Жамсаранова, В.И. Алтаева, З.Д. Бардаханова. Словарь издан в 2022 году научно-исследовательской лабораторией «Концептуальная систематика исчезающих и современных языков» Забайкальского государственного университета при финансовой поддержке гранта РФФИ.

В данном научном издании описан свод исторической антропонимии 14 хоринских родов, извлеченной из ревизских описей Хоринской и Агинской Степных Дум 1830–1831 гг., хранящихся в Государственном архиве Забайкальского края. В нем впервые осуществлено комплексное описание значений, этимологии личных имен, имеющих дотибет-монгольское, санскрит-тибетское и бурят-монгольское происхождение. Издание адресовано, прежде всего, специалистам по проблемам ономастики, лингвистам, а также всем, кому интересна история, культура и этнография бурят.

В последнее время возрос интерес к диалектам бурятского языка. В связи с этим актуализировались вопросы изучения диалектной лексики. Вопросами издания словарей диалектов бурятского языка в последние годы активно занималась Буддийская традиционная Сангха России. Благодаря усилиям языковых активистов, учителей бурятского языка, содействию главы буддистов России хамбо-ламы Д. Аюшеева были изданы такие словари как «Бурятско-русский словарь харлунских бурят», «Бурятско-русский словарь шаргалжинских бурят», «Бурятско-русский словарь диалектных слов Селенгинского района», «Бурятско-русский словарь улюнских бурят», «Бурятско-русский словарь мурочинских, хилгантуйских бурят».

Ранее диалектная лексика бурятского языка конечно же изучалась, так, в 2002 году был издан «Сравнительный словарь бурятских диалектов», составителем которого выступил Ц.Б. Будаев. В словаре лексика бурятских диалектов представлена в сравнительно-сопоставительном аспекте.

Помимо двуязычных переводных словарей разработаны несколько трехязычных словарей бурятского языка. Так, в 2005 году был издан «Русско-латинско-бурятский словарь названий растений и животных», в котором представлено 568 слов по указанной тематике. Составителями словаря являются Б.Д. Цыренов, Л.Э. Рупышева [9].

В 2022 году издательством «Бэлиг» был издан «Бурятско-русско-английский тематический

словарь», составителями которого выступили Э.С. Булхарова, Ц.С. Санжижапова. Это учебное издание, основной задачей которого является обогащение и активизация словарного запаса учащихся, который составляет лексическую основу формирования и развития устной и письменной речи, как на бурятском, так и на русском, английском языках. Он включает 25 больших тем с лексическим материалом для формирования и развития речи учащихся.

Особую группу переводных словарей составляют фразеологические словари бурятского языка. На сегодняшний день одним из наиболее объемных является «Фразеологический словарь бурятского языка», составленный Т.Б. Тагаровой, который содержит 2135 фразеологизмов [8]. Он был выпущен в 2014 году издательством Иркутского государственного университета. В нем представлены фразеологизмы, извлеченные и собранные автором из текстов художественной литературы, публицистических текстов (газета «Буряад Үнэн»).

Ранее был издан «Бурятско-русский словарь фразеологизмов» Ш.Р. Цыденжапова, который включает в себя 3500 фразеологических единиц.

Особую группу переводных словарей составляют этимологические словари. Важным событием для бурятской лексикографии стало издание трехтомного «Этимологического словаря бурятского языка» составителем которого стал А.Л. Ангархаев [1,2,3]. Три тома словаря были изданы в течение 2016–2018 гг. Как известно, этимологические словари делятся на три типа – историко-этимологический, сравнительно-этимологический и собственно этимологический. Данное издание относится к собственно этимологическим словарям, хотя содержит элементы историко-этимологического и сравнительно-этимологического анализа. Его основу составил словник «Бурятско-русского словаря» Л.Д. Шагдарова и К.М. Черемисова. Однако словник был дополнен единицами из диалектной бурятской лексики, а также бурятизмами, имеющими место в русских диалектах Сибири.

В категории непереводных, одноязычных словарей бурятского языка представлены такие типы словарей как толковые словари. Как учебное издание, адресованное учителям, учащимся школ, студентам в 1992 году был издан «Краткий толковый словарь бурятского языка», разработанный коллективом авторов в лице С.Д. Бабуева, С.С. Балагуновой, Ц.Ц. Бальжинимаевой, Ц.Б. Будаева, А.Н. Содномова [4]. Он включает в себя около 3000 слов бурятского языка.

В 2004 году в качестве справочного издания был опубликован «Тематический словарь традиционного быта бурят» составителей С.Д. Бабуева и Ц.Ц. Бальжинимаевой. Это издание является первым в бурятской лексикографии толковым словарем, отражающим различные стороны материальной и духовной культуры, хозяйственной деятельности и традиций бурят, предназначенным для широкого круга читателей.

Большим событием прежде всего для научно-образовательного сообщества стало издание в 2022 году первого тома академического толкового словаря бурятского языка «Буряад хэлэнэй тайлбари толи» (А-Д), авторами которого являются Е.В. Сундуева, Ц.Ц. Бальжинимаева, С.Д. Бабуев, Б.Д. Цыренов. Словарь состоит из четырех томов, второй том словаря находится в печати. Особая ценность указанного словаря состоит в том, что в нем отражены многие слова, попавшие по идеологическим, политическим причинам в пассивный фонд языка в советский период: буддийская лексика, шаманистическая терминология, общественно-политическая, этнокультурная лексика, устаревшие слова из лексики старописьменного монгольского языка.

Еще одним учебным изданием, которое было адресовано учащимся и учителям школ, студентам, а также всем интересующимся бурятским языком читателям, является «Краткий словарь синонимов бурятского языка». Он был издан в 1995 году, составителем его является Н.Б. Дугаров. В нем дано более 2000 синонимических рядов слов. Словарь оснащен предисловием, комментарием о лексических синонимах бурятского языка, инструкцией по пользованию словарем, списком условных сокращений, использованных в словаре. Словник в нем расположен в алфавитном порядке. Синонимические ряды включают в себя от двух до десяти слов.

В последние годы все более актуальным становится создание электронных лексикографических ресурсов, это обусловлено, прежде всего, запросами детей и молодежи, для которых электронная форма получения, передачи, обработки информации является одной из самых востребованных. Сегодня при изучении любого языка высока потребность в электронных словарях, онлайн-переводчиках. Однако обеспеченность электронными ресурсами по разным языкам народов России неравномерная. Конечно, одним из наиболее «обеспеченных» в этом смысле является русский язык. В интернете широко представлены электронные лексикографические ресурсы по русскому языку. Что касается языков других народов Российской Федерации, сегодня идет активный процесс создания электронных ресурсов по языку в целом, лексикографических ресурсов, в частности.

Электронные ресурсы, словари и онлайн-переводчики создаются и по бурятскому языку. На сегодняшний день наиболее популярными являются двуязычные электронные словари buriyat-lang.ru и burlang.ru, созданные языковыми активистами. В создание электронных ресурсов по бурятскому языку вносят свой вклад и региональные СМИ, например, газета «Номер один» на своей электронной платформе развивает бурятско-русский и русско-бурятский онлайн-словарь «Үүлэн», которым активно пользуются посетители сайта газеты. Кроме того, есть электронный русско-бурятский словарь, разработанный на платформе

Glosbe, которая предоставляет бесплатные словари с контекстными переводами по многим языкам мира. На платформе travelguidance.ru представлен электронный русско-бурятский разговорник для туристов и путешественников. Ведется работа по созданию Яндекс-переводчика на бурятском языке.

Результаты

Таким образом, в печатном фонде словарей бурятского языка представлены следующие группы словарей: переводные дву- и трехязычные и непереводные одноязычные, терминологические, фразеологические, этимологические, антропонимические, толковые, синонимические словари. Электронная лексикография на бурятском языке сегодня находится в стадии разработки.

Сравнительный анализ спроса на печатные и электронные словари бурятского языка по данным библиотек показывает, что наиболее востребованными среди пользователей являются переводные двуязычные словари (бурятско-русский и русско-бурятский). Основными пользователями словарей являются педагоги, школьники, студенты.

Анализ пользовательской активности в сервисе buriyat-lang.ru показывает, что к электронному словарю обращаются ежедневно. При этом количество пользователей за десять лет возросло с 4433 (2013 г.) до 177005 (2023 г.) человек. Основными пользователями являются возрастные категории младше 18 лет и 18–24 лет, предположительно, учащиеся и студенты.

Заключение

Таким образом, можно сказать, что в лексикографическом фонде бурятского языка сегодня представлены как печатные, так и электронные словари. При этом электронные словари пользуются большой популярностью среди учащейся и студенческой молодежи.

Основные преимущества электронных словарей от традиционных, на наш взгляд, заключаются в доступности для широкого круга пользователей, отсутствии «границ» пользования: электронным словарем можно воспользоваться, находясь в любой точке мира; нет необходимости иметь словарь в наличии, или обращаться в библиотеки.

Если мы рассмотрим, например, объем тиража словарей бурятского языка, то он у всех разный, начиная от 100 до нескольких десятков тысяч экземпляров. Как бы то ни было, у печатных изданий объем тиража ограничивает их доступность. Многие из словарей бурятского языка являются библиографической редкостью. В связи с этим актуальным становится вопрос цифровизации имеющихся лексикографических ресурсов. Интересен в этом аспекте опыт Татарстана, где был создан многофункциональный электронный свод словарей татарского языка. Думается, что назрела не-

обходимость создания подобного фонда словарей бурятского языка.

Основное преимущество единого электронного фонда словарей – это его универсальность и комплексность, когда на запрос по определенной лексеме система будет выводить несколько данных (статей): перевод, толкование, синонимический ряд, этимология, отношение к тематической группе и др. Тем самым словарь будет представлять систему бурятской лексикографии, а также отражать ее развитие.

Отличие данного электронного фонда будет заключаться в его образовательной направленности, предоставлении возможности восприятия и ознакомления с системой лексики бурятского языка, с его социокультурными реалиями. Он может стать востребованным цифровым компонентом этнорегиональной и этнокультурной образовательной среды.

Разработка электронного фонда словарей бурятского языка будет способствовать дальнейшему развитию компьютерной бурятской лексикографии, а также сохранению и активному функционированию бурятского языка в условиях современной языковой ситуации.

Литература

1. Ангархаев, Ардан Лопсонович. Этимологический словарь бурятского языка / А.Л. Ангархаев; [рец.: Н.В. Абаев, П.П. Дашинамаева]. – Улан-Удэ: Республиканская типография, 2016 –. – Текст: непосредственный. Т. 1: [А – М]. – 2016. – 310 с.
2. Ангархаев, Ардан Лопсонович. Этимологический словарь бурятского языка: [в 3 томах] / А.Л. Ангархаев; [рец.: Н.В. Абаев, П.П. Дашинамаева, О.А. Забанова; отв. Ред. С.Г. Ошоров; Правительство Респ. Бурятия, Бурят. Гос. Ун-т]. – Улан-Удэ: Республиканская типография, 2016–2018. – Текст: непосредственный. Т. 2: [Н-Т]. – 2017. – 214 с.,
3. Ангархаев, Ардан Лопсонович. Этимологический словарь бурятского языка: [в 3 томах] / А.Л. Ангархаев; [рец.: Н.В. Абаев, П.П. Дашинамаева, О.А. Забанова; отв. Ред. С.Г. Ошоров; Правительство Респ. Бурятия, Бурят. Гос. Ун-т]. – Улан-Удэ: Республиканская типография, 2016–2018. – Текст: непосредственный. Т. 3: [У-Я]. – 2018. – 202 с.
4. Буряад хэлэнэй тобшо тайлбари толи = Краткий толковый словарь бурятского языка / сост. С.Д. Бабуев, С.С. Балагунова, Ц.Ц. Бальжинмаева, Ц.Б. Будаев, А.Н. Содномов. – Улаан-Удэ: Буряадай номой хэблэл, 1992. – 176 н.
5. Бурятский язык в регионах России, Монголии и Китая: состояние, проблемы, факторы сохранения и развития: монография / отв. ред. Д.Д. Бадараев. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2020–256 с.
6. Митрошкина, Анастасия Григорьевна. Словарь бурятских личных имен = The Glossary of Buryat

Personal Names / А.Г. Митрошкина; науч. Ред. Г.С. Доржиева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Бурят. Гос. Ун-т, Ком. По межнац. Отношениям и развитию граждан. Инициатив Администрации Главы Респ. Бурятия. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2013. – 199 с.,

7. Очиров, Мунко-Жаб Аюшеевич. Русско-бурятский словарь понятий и терминов (с английскими соответствиями): около 7500 слов и понятий. Английские термины Очировой О.М. 2-е изд. испр. – Улан-Удэ, 2019. – 296 с.
8. Фразеологический словарь бурятского языка [Текст] / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Иркутский гос. ун-т», Фак. филологии и журналистики; сост. Т.Б. Тагарова. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. – 565 с.
9. Цыренов Б.Д., Рупышева Л.Э. Русско-латинский-бурятский словарь растений и животных. /Б.Д. Цыренов, Л.Э. Рупышева. – Улан-Удэ: Бэлиг, 2005. – 51 с.
10. Черемисов, Константин Михайлович. Бурятско-русский словарь [Текст]: 44 000 слов / Сост. К.М. Черемисов. – Москва: Сов. энциклопедия, 1973. – 803 с.
11. Шагдаров, Лубсан Доржиевич. Буряад-ород толи = Бурятско-русский словарь: в 2 т. / Л.Д. Шагдаров, К.М. Черемисов; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии. – Улан-Удэ: Респ. тип., 2008 –. – Текст: непосредственный. Т. 2: О-Я: 30 000 слов. – 2008. – 707 с.
12. Шагдаров, Лубсан Доржиевич. Бурятско-русский словарь = Буряад-ород толи: в 2 т. / Л.Д. Шагдаров, К.М. Черемисов; [ред. Д.М. Дондукова]; Рос. акад. наук. Сиб. отд-ние, Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии. – Улан-Удэ: Респ. тип., 2006 –. – Текст: непосредственный. Т. 1: А-Н: 30 000 сл. – 2006. – 635 с.
13. Шагдаров, Лубсан Доржиевич. Ород-буряад толи: А-Я = Русско-бурятский словарь: Более 80 000 сл. и фразеолог. выражений / Л.Д. Шагдаров, Н.А. Очиров; [редкол.: С.Д. Намсараев (отв. ред.) [и др.]; Рос. акад. наук, Сиб. отд-ние, Ин-т монголоведения, буддологии и тибетологии, М-во образования и науки Респ. Бурятия, Издательский дом «Буряад унэн», Изд. дом «Буряад унэн». – Улан-Удэ: Буряад унэн, 2008. – 903 с.

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF DICTIONARIES IN THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF THE BURYAT LANGUAGE

Gunzhitova G.-Kh. T., Dylykova R.S.
Dorzhi Banzarov Buryat State University

The article is devoted to the analysis of dictionaries of the Buryat language published during the Soviet period and in recent years. It is determined what types of dictionaries are available in the lexicographic fund of the Buryat language, to whom they are addressed, what is their volume, and how much demand they have. In addition, the article raises the issue of the relevance of electronic dictionary

ies, especially among youth audiences, and analyzes the available electronic lexicographic resources for the Buryat language. This article describes the main fund of dictionaries of the Buryat language, and identifies the types of dictionaries presented in its lexicographic fund. The lexicographic fund of dictionaries of the Buryat language is mainly represented by printed publications, it contains bilingual, trilingual translations, etymological, explanatory, terminological, thematic dictionaries, dictionaries of synonyms. Electronic lexicography of the Buryat language is at the stage of formation and development, although it is quite in demand.

Keywords: Buryat language, lexicography, dictionaries of the Buryat language, electronic lexicography, electronic dictionaries.

References

1. Angarkhaev, Ardan Lopsonovich. Etymological dictionary of the Buryat language / A.L. Angarkhaev; [rec.: N.V. Abaev, P.P. Dashinimaeva]. – Ulan-Ude: Republican Printing House, 2016. – Text: direct. T. 1: [A – M]. – 2016. – 310 p.
2. Angarkhaev, Ardan Lopsonovich. Etymological dictionary of the Buryat language: [in 3 volumes] / A.L. Angarkhaev; [rec.: N.V. Abaev, P.P. Dashinimaeva, O.A. Zabanova; resp. Ed. S.G. Oshorov; Government of the Republic Buryatia, Buryat. State University]. – Ulan-Ude: Republican Printing House, 2016–2018. – Text: direct. T. 2: [N-T]. – 2017. – 214 p.,
3. Angarkhaev, Ardan Lopsonovich. Etymological dictionary of the Buryat language: [in 3 volumes] / A.L. Angarkhaev; [rec.: N.V. Abaev, P.P. Dashinimaeva, O.A. Zabanova; resp. Ed. S.G. Oshorov; Government of the Republic Buryatia, Buryat. State University]. – Ulan-Ude: Republican Printing House, 2016–2018. – Text: direct. T. 3: [U-Ya]. – 2018. – 202 p.
4. Buryaad heleney tobsho tailbari toli = Brief explanatory dictionary of the Buryat language / comp. S.D. Babuev, S.S. Balagunova, Ts. Ts. Balzhinimaeva, Ts.B. Budaev, A.N. Sodnomov. – Ulan-Ude: Buryaadai nomoi heblel, 1992. – 176 n.
5. Buryat language in the regions of Russia, Mongolia and China: state, problems, factors of preservation and development: monograph / rep. ed. D.D. Badaraev. – Ulan-Ude: Buryat State University Publishing House, 2020–256 p.
6. Mitroshkina, Anastasia Grigorievna. Dictionary of Buryat personal names = The Glossary of Buryat Personal Names / A.G. Mitroshkina; scientific Ed. G.S. Dorzhieva; Ministry of Education and Science of Russia. Federation, Buryat. State Univ., Com. According to international Relations and development of citizens. Initiatives of the Administration of the Head of the Republic. Buryatia. – Ulan-Ude: Publishing House of the Buryat State University, 2013. – 199 p.,
7. Ochirov, Munko-Zhab Ayusheevich. Russian-Buryat dictionary of concepts and terms (with English equivalents): about 7,500 words and concepts. English terms Ochirova O.M. 2nd ed. corr. – Ulan-Ude, 2019. – 296 p.
8. Phraseological dictionary of the Buryat language [Text] / Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State. budgetary educational institution of higher education prof. Education "Irkutsk State University", Faculty. philology and journalism; comp. T.B. Tagarova. – Irkutsk: ISU Publishing House, 2014. – 565 p.
9. Tsyrenov B.D., Rupysheva L.E. Russian-Latin-Buryat dictionary of plants and animals. /B.D. Tsyrenov, L.E. Rupysheva. – Ulan-Ude: Belig, 2005. – 51 p.
10. Cheremisov, Konstantin Mikhailovich. Buryat-Russian dictionary [Text]: 44,000 words / Comp. K.M. Cheremisov. – Moscow: Sov. encyclopedia, 1973. – 803 p.
11. Shagdarov, Lubsan Dorzhievich. Buryaad-orod toli = Buryat-Russian dictionary: in 2 volumes / L.D. Shagdarov, K.M. Cheremisov; Ross. acad. Sciences, Sib. Department, Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetological Studies. – Ulan-Ude: Rep. typ., 2008. – Text: direct. T. 2: O-Z: 30,000 words. – 2008. – 707 p.
12. Shagdarov, Lubsan Dorzhievich. Buryat-Russian dictionary = Buryaad-orod toli: in 2 volumes / L.D. Shagdarov, K.M. Cheremisov; [ed. D.M. Dondukova]; Ross. acad. Sci. Sib. Department, Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetological Studies. – Ulan-Ude: Rep. typ., 2006. – Text: direct. T. 1: A-N: 30,000 words. – 2006. – 635 p.
13. Shagdarov, Lubsan Dorzhievich. Orod-buryaad toli: A-Z = Russian-Buryat dictionary: More than 80,000 words. and phraseologist. expressions / L.D. Shagdarov, N.A. Ochirov; [editor: S.D. Namsaraev (chief editor) [and others]; Ross. acad. Sciences, Sib. department, Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan studies, Ministry of Education and Science Rep. Buryatia, Publishing house "Buryaad unen", Publishing house. "Buryaad Unen" house. – Ulan-Ude: Buryaad unen, 2008. – 903 p.

Семантико-прагматический смысл метафоры «красная линия» (a red line) в российском и англоязычном общественно-политическом медиадискурсе

Гусякова Алла Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический Государственный университет
E-mail: aguslyakova@bk.ru

Статья посвящена анализу метафорического словосочетания «a red line» (красная линия) с позиции семантико-прагматического подхода его функционирования в современном российском и англоязычном медиадискурсах. Выделяются ключевые смысловые характеристики использования метафоры, история её происхождения и дальнейшего семантического эволюционирования, а также ключевые прагматические особенности включения последней в разнообразные общественно-политические контексты. В статье представлены основные языковые параметры употребления словосочетания «a red line» (красная линия), делающие его крайне популярным в употреблении в российском и англоязычном обществе. В заключении сформулированы рекомендации по дальнейшему исследованию метафоры «a red line» (красная линия), с целью лучшего понимания семантико-прагматических «расщеплений», имеющих место под влиянием новостного контента и авторской позиции в современном медиадискурсе.

Ключевые слова: метафора «a red line» (красная линия), семантико-прагматический смысл, российский медиадискурс, англоязычный медиадискурс, общественно-политический контекст

Метафоризация современного медиадискурса является одним из наиболее популярных приёмов создания необходимого информационного контекста, с которым взаимодействует многочисленная медиа аудитория.

В языке СМИ и Интернета существуют так называемые «универсальные» метафоры, которые способны функционировать в различных современных языках (в случае нашего исследования – в английском и русском) и сохранять свой семантико-прагматический смысл в независимости от природы языка, в котором эта метафора употребляется. Подобным метафорическим феноменом выступает выражение «красная линия», имеющая англоязычный аналог в виде словосочетания «a red line». Именно это, на первый взгляд, структурно простое словосочетание станет предметом настоящего исследования, в то время как цель статьи будет заключаться в намерении сопоставить особенности семантико-прагматического функционирования понятия «красная линия» в российском и англоязычном медиадискурсах, представленных в современном Интернет-пространстве в период с 2014 по 2023 годы включительно.

Электронный толковый словарь английского языка «Cambridge Dictionary» интерпретирует выражение «a red line» как «предел, за которым чье-либо поведение становится неприемлемым» (a limit beyond which someone's behaviour is no longer acceptable) [6].

Согласно другому авторитетному тезаурусу английского языка – MacMillan Dictionary – история возникновения метафоры «red line» уходит своими корнями в семидесятые годы XX-го столетия. Именно в 1970-х годах в английском языке появилось словосочетание «красная линия», означающее границу, которую нельзя было пересекать *без серьезных последствий*. Это выражение продвигало идею физической границы, балансирующей между приемлемым и неприемлемым поведением, а также ассоциирующееся с такими устойчивыми выражениями (фразеологизмами), как «пересечь черту» (point of no return) и «начертить черту на песке» (line in the sand) [7].

Версия вышеупомянутого толкового словаря переключается с анализом происхождения «красной линии», предложенного крупнейшим американским медиа изданием «Wall Street Journal». Согласно последнему, появление словосочетания «a red line» обязано арабо-израильской войне 1973 года (Войне Судного Дня), которая впоследствии послужила своеобразным триггером к возникновению этой необычной «цветной» метафоры.

В 1975 году израильский премьер-министр Игаль Аллон в своём политическом дискурсе заявил, что «Washington “has managed to draw a red line which all the Arab countries know they must not cross – that America is not going to sacrifice Israel for the sake of Arab support.”» (Вашингтону «удалось провести красную черту, которую ни одна арабская страна не должна пересекать, о чём они хорошо осведомлены, также как и о том, что США не собираются жертвовать Израилем ради арабского мира», перевод здесь и далее мой – А.В. Гуслякова) [9].

Одновременно с вышеупомянутой точкой зрения на происхождение метафоры «a red line» существует несколько иное мнение об истории возникновения этого выражения. Считается, что данное словосочетание появилось из делового мира в 1928 году, то есть почти на пятьдесят лет раньше в специальном соглашении «Red Line Agreement» (т.е. Соглашение о красной линии) крупнейших нефтяных компаний США, Франции и Великобритании во время распада Османской империи [4].

Очевидно, что подобный взгляд на историю возникновения интересующего нас понятия имеет место быть и также вносит свой исторический и лингвистический вклад в популяризацию этого термина в современном медиадискурсе.

Статистическая оценка запросов словосочетания «a red line» (красная линия) в крупнейшей поисковой системе «Гугл» насчитывает ежедневно приблизительно 12000 000 откликов, что может свидетельствовать о повышенном интересе у медиа аудитории к данной метафоре и её употреблению в разнообразных коммуникативных контекстах как в английском, так и в русском языках.

Так, например, российское медиа издание «Аргументы и Факты» приводит заявление президента РФ В.В. Путина о том, что «стратегические бомбардировщики стран НАТО пересекают «красные линии»» [3]. Эта же идея с «красными линиями» имеет своё продолжение в медиа издании Lenta.ru со ссылкой на официальное мнение российского политолога Сергея Маркова. По мнению последнего, «удары ПВО стран НАТО по ракетам России станут переходом «красной линии»» [2].

Можно сделать вывод о том, что вышеупомянутая метафора органично функционирует в военно-политическом дискурсе, освещая непростые международные отношения Российской Федерации и военно-политического блока НАТО. Аналогичная семантико-прагматическая ситуация прослеживается и в англоязычном медиадискурсе. Популярное британское издание «Гардиан» неоднократно обращается к метафоре «a red line» в контексте публикации о всё тех же драматических взаимоотношениях Кремля и альянса НАТО, но уже в формате украинского политического кризиса.

Например,

«Russia will act if Nato countries cross Ukraine ‘red lines’, Putin says» (Владимир Путин заявил, что Россия начнёт действовать, если страны НАТО пересекут «красные линии» в отношении Украины) [8].

«Vladimir Putin has warned Nato countries that deploying weapons or soldiers to Ukraine would cross a “red line” for Russia» (Владимир Путин предупредил страны НАТО о том, что отправка оружия или солдат на Украину будет расценена Россией как переход «красной черты») [8].

«...the Russian president on Tuesday complained of Nato’s historical expansion to Russia’s borders and warned that substantial Nato military support for Ukraine would cross a “red line” for Russia» (Во вторник президент РФ обратил внимание на историческую экспансию НАТО к границам России и предупредил, что существенная военная поддержка Украины со стороны государств – альянса НАТО перейдет «красную черту» для России) [8].

“You asked about Ukraine, where are these red lines?” he said in televised remarks during an investment conference. “They are above all in the creation of threats to us which could come from [Ukraine].” («Вы спрашивали про Украину, где эти красные линии?» заявил Владимир Путин в телевизионном выступлении во время инвестиционной конференции. «Они прежде всего в создании угроз для нас, которые могут исходить из соседней Украины») [8].

Таким образом, четырёхкратное повторение метафоры «красная линия» (a red line), дополненное сочетанием с глаголом «to cross», употребляющимся в составе условных предложений первого и второго типа, то есть выражающих предполагаемое или реализуемое будущее, способствует созданию некоторой психологической игры. Её суть заключается в том, чтобы запутать противоположную сторону, благодаря неоднократным повторениям идеи о том, что существует нечто опасное, запретное, но иллюзорное и ускользающее одновременно. Подобный эффект достигается за счёт финального риторического вопроса, ищущего ответ на запрос о расположении красных линий, а также сама лаконичная и не менее противоречивая фраза-ответ, что они находятся везде, повсюду.

Последняя идея применима к сфере употребления самой метафоры «a red line», которая функционирует не только в рамках военно-политических и дипломатических дискурсов, но и во многих других сферах общественной жизни.

Например, речь идёт об экологическом благополучии и здоровьесбережении, как о важных аспектах жизни современного человека. Американское медиа издание «Нью-Йорк таймс» обращается к нации с вопросом для размышления «Since When Have Trees Existed Only for Rich Americans?» («С каких пор деревья существуют только для богатых американцев?») [5]. Журналисты провели тщательное расследование районов проживания состоятельных семей и семей с низкими доходами в штате Филадельфия, а также в других американских округах, придя к выводу о том, что последние (lower-income communities and communities of colour) вынуждены существовать в так называемых «redlined areas» класса D, то есть сегмента

с ограниченными инвестиционными программами и соответствующими условиями проживания. Метафорическое словосочетание «a redlined area» означает, что некоторый район проживания представляет собой бетонные застройки, дороги, парковки и крайне лимитированное количество зелёных насаждений и парковых ландшафтов. Таким образом, история насаждения деревьев напрямую коррелирует с уровнем благосостояния граждан США: чем богаче человек, тем большим свободным доступом он обладает к экологически устойчивому и здоровому образу жизни.

Именно эта публикация-исследование порождает интересную лингвистическую производную «redlining», означающую очерчивание границ территорий, не являющихся благоприятными для проживания и, соответственно, финансово непривлекательных.

«...from the 1930s to the 1960s and even the 1970s, a practice of discriminatory lending now known as “redlining” was carried out in cities across the countries, from Los Angeles to Baltimore. <...> The *red lines* that were drawn around neighborhoods – predominantly Black as well as Catholic, Jewish and immigrant – now often line up very closely with maps showing a lack of tree canopy today». («...начиная с 1930-х по 1960-е и даже 1970-е годы в городах Америки, от Лос-Анджелеса до Балтимора, применялась практика дискриминационного кредитования, теперь известная как «красная черта». <...> Красные линии, которые были проведены вокруг кварталов – преимущественно чернокожих, а также католиков, евреев и иммигрантов – довольно часто совпадают с картами, демонстрирующими отсутствие озеленения территории в этих районах») [5].

В информационных контекстах российского медиадискурса можно также увидеть метафору «красные линии», ассоциированную с нарушениями границ частной собственности.

Например,

«...«*красные линии*» означают одно – это границы территорий общего пользования (дорог, бульваров, площадей, скверов, пляжей). И по этим территориям беспрепятственно ходят люди. Но не те, которые твоя семья, а другие. Все. <...> Хотя такие фокусы градостроительным законодательством не допускаются – «*красные линии*» устанавливаются с учётом существующей застройки (но только если ваш дом не попал под изъятие, в связи с запланированным строительством или ещё чем)» [1].

В вышеприведённом примере вновь наблюдается неоднократное использование метафоры «красные линии», цель которого создать прочный образ запретного объекта в сознании человека. С другой стороны, становится понятным, что вычерчивание подобных фигур носит довольно пластичный характер, регламентированный временем, внешними, достаточно часто, законодательными обстоятельствами, а также каждым конкретным случаем, обозначающим эти линии в определённой жизненной ситуации.

Обобщая всё вышесказанное, отметим, что метафорическое выражение «a red line» (красная линия) – это яркий пример языковой игры, реализуемой на семантико-прагматическом уровне построения информационного контента в современном российском и англоязычном медиадискурсах. Его смысловая универсальность, простота грамматической формы, а также морфологическая гибкость позволяют оперировать «красными линиями» в разнообразных тематических контекстах – от военно-политического до экологического, социального и культурологического, – создавая иллюзию запретов и правил, которые легко можно обойти или адаптировать под некоторую заданную ситуацию в конкретный момент времени. В связи с этим, нам представляется необходимым продолжить исследование лингвистических особенностей функционирования метафоры «a red line», с целью проведения более глубокого качественного анализа «расщепления» семантико-прагматических смыслов обозначенного метафорического словосочетания под влиянием новостного контента и индивидуальной авторской манеры его репрезентации в разнообразных медиадискурсах современности.

Литература

1. Как я искала «красные линии» на своем (и не только) участке. Часть первая, интимная // Дзен. 22 июля 2018. URL: <https://dzen.ru/media/id/5a60cdb077d0e6826c850672/kak-ia-iskala-krasnye-linii-na-svoem-i-ne-tolko-uchastke-chast-pervaia-intimnaia-5b5499369b6e4000a9e4854f> (дата обращения: 08.03.2023).
2. Политолог разъяснил ситуацию с «красными линиями» вокруг конфликта на Украине // Lenta.ru. 26 января 2023. URL: <https://lenta.ru/news/2023/01/26/rdln/> (дата обращения: 06.03.2023).
3. Путин: бомбардировщики НАТО пересекают «красные линии» // Аргументы и факты. 18.11.2021. URL: https://aif.ru/politics/world/putin_bombardirovshchiki_nato_peresekayut_krasnye_linii (дата обращения: 06.03.2023).
4. Blanc H. Comment les services d'espionnage du KGB et du FSB ont tenté de s'infiltrer en France // Atlantico. URL: <https://atlantico.fr/explore/decryptages> (дата обращения: 05.03.2023).
5. Leahy I., Serkez Y. Since When Have Trees Existed Only for Rich Americans? // The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2021/06/30/opinion/environmental-inequity-trees-critical-infrastructure.html> (дата обращения: 07.03.2023).
6. Meaning of red line in English // Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/red-line> (дата обращения: 03.03.2023).
7. Red line // Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/red-line> (дата обращения: 03.03.2023).

8. Roth A. Russia will act if Nato countries cross Ukraine 'red lines', Putin says // The Guardian. Tue 30 Nov 2021. URL: <https://www.theguardian.com/world/2021/nov/30/russia-will-act-if-nato-countries-cross-ukraine-red-lines-putin-says> (дата обращения: 07.03.2023).
9. The Long History of the Phrase 'Red Line' // Wall Street Journal. July 19, 2013. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424127887323993804578612210634238812> (дата обращения: 05.03.2023).

THE SEMANTIC-PRAGMATIC MEANING OF THE METAPHOR "A RED LINE" IN RUSSIAN AND ENGLISH-LANGUAGE SOCIO-POLITICAL MEDIA DISCOURSE

Guslyakova A.V.

Moscow Pedagogical State University

The article is devoted to the analysis of the metaphorical phrase «a red line» based on the semantic and pragmatic approach of its functioning in modern Russian and English media discourses. The study highlights the key semantic characteristics of the metaphor use, the history of its origin and further semantic evolution, as well as the key pragmatic features of the inclusion of the latter in various socio-political contexts. The article presents the main language parameters of "a red line" metaphor functioning, by making it extremely popular in Russian and English-speaking society. In conclusion, recommendations are formulated for further research of the discussed metaphor, in order to better understand the semantic and pragmatic "splits" that take place under the influence of news content and the author's position in the contemporary media discourse of Russia as well as English-speaking countries.

Keywords: metaphor "a red line", semantic and pragmatic meaning, Russian media discourse, English-language media discourse, socio-political context.

References

1. How I looked for "red lines" on my (and not only) site. Part one, intimate // Zen. July 22, 2018. URL: <https://dzen.ru/media/id/5a60cdb077d0e6826c850672/kak-ia-iskala-krasnye-linii-na-svoem-i-ne-tolko-uchastke-chast-pervaia-intimnaia-5b5499369b6e4000a9e4854f> (date of access: 03/08/2023).
2. A political scientist explained the situation with the "red lines" around the conflict in Ukraine // Lenta.ru. January 26, 2023. URL: <https://lenta.ru/news/2023/01/26/rdln/> (access date: 03/06/2023).
3. Putin: NATO bombers cross "red lines" // Arguments and Facts. 11/18/2021. URL: https://aif.ru/politics/world/putin_bombardirovshchiki_nato_peresekayut_krasnye_linii (access date: 03/06/2023).
4. Blanc H. Comment les services d'espionnage du KGB et du FSB ont tenté de s'infiltrer en France // Atlantico. URL: <https://atlantico.fr/explore/decryptages> (access date: 03/05/2023).
5. Leahy I., Serkez Y. Since When Have Trees Existed Only for Rich Americans? //The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2021/06/30/opinion/environmental-inequity-trees-critical-infrastructure.html> (accessed 03/07/2023).
6. Meaning of red line in English // Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/red-line> (access date: 03/03/2023).
7. Red line // Macmillan Dictionary. URL: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/red-line> (accessed 03/03/2023).
8. Roth A. Russia will act if Nato countries cross Ukraine 'red lines', Putin says // The Guardian. Tue 30 Nov 2021. URL: <https://www.theguardian.com/world/2021/nov/30/russia-will-act-if-nato-countries-cross-ukraine-red-lines-putin-says> (date access: 03/07/2023).
9. The Long History of the Phrase 'Red Line' // Wall Street Journal. July 19, 2013. URL: <https://www.wsj.com/articles/SB10001424127887323993804578612210634238812> (access date: 03/05/2023).

Девель Людмила Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
E-mail: liudmiladevel@yandex.com

Статья посвящена анализу двуязычной лексикографии. *Актуальность* работы обусловлена необходимостью рассмотрения особенностей и специфики динамики развития англо-русской лексикографии. *Цель:* рассмотрение истории становления, обозначение проблем и путей решения, а также выявление основных тенденций в двуязычной англо-русской лексикографии. Основные задачи работы: 1) рассмотреть историю появления англо-русской лексикографии; 2) обозначить основные проблемы двуязычной лексикографии и предложить пути их решения; 3) выявить основные тенденции в современной англо-русской лексикографии. Основные *методы* работы: описательный метод, аналитический метод, эвристический метод. Описательный метод применяется при рассмотрении динамики становления двуязычной лексикографии. Аналитический метод использовался при анализе проблем и путей решения англо-русской лексикографии. Эвристический метод необходим для поиска новых тенденций изучения современной англо-русской лексикографии. *Материалы.* Объектом рассмотрения статьи является двуязычная лексикография. Предмет рассмотрения работы – становление и развитие англо-русской лексикографии. *Научная новизна* статьи заключается в том, что ее результаты являются обобщенным исследованием англо-русской лексикографии. *Результаты* работы могут использоваться при изучении теоретических курсов «Лексикография», «Теория перевода» для студентов-лингвистов и переводчиков, а также «Английский язык» для студентов неязыковых специальностей. *Выводы:* 1. Исследование англо-русской лексикографии представляет собой теоретико-лингвистическую и методическую работу, которая отражает процесс взаимовлияния всех языковых уровней: фонетического, лексического, морфологического и синтаксического. 2. В современной лексикографии выделяются следующие группы проблем: поиск эквивалентов в английском и русском языке, необходимость описания иноязычной культурной специфики предметов и явлений в переводном словаре, сложность перевода имен собственных и топонимов, проблема выбора общеупотребительных лексем. 3. Рассмотрение тенденций составления современных англо-русских словарей, необходимых для разработки методики использования корпусов параллельных переводов, свидетельствует о необходимости использования корпусов параллельных переводов.

Ключевые слова: двуязычная лексикография; англо-русская лексикография; английский язык; русский язык; лексические эквиваленты; контрастивный словарь.

Введение

Актуальность работы обусловлена необходимостью рассмотрения специфики динамики развития англо-русской лексикографии, поскольку изучение конкретной языковой пары позволяет решить проблемы лексикографии в целом. История глубокого осмысления двуязычной лексикографии не превышает и века. На данный момент создано 6 крупномасштабных профессиональных ассоциаций, а в октябре 2023 появилась организация сотрудничества региональных и континентальных ассоциаций теоретиков и практиков составителей словарей и создателей иных лингвистических ресурсов – Globalex. Свою роль в усилении развития двуязычной лексикографии сыграл COVID-19. [1]. Интенсификацией осмысления объясняется появление трудов энциклопедического характера, начиная с актуального до сих пор учебника Л. Згусты 1971 г. [Svensen 2009; Jackson 2013, 2022; Durkin 2016] и с освещением проблематики двуязычной лексикографии. В подобных трудах неоднократно встречаются публикации А. Адамска-Салачак – теоретика и практика-лексикографа, автора монографии, посвященной основным вопросам двуязычной лексикографии [2]. Учебник Б.Т.С. Аткинс и М. Рандела остается ориентиром для преподавателей высших учебных заведений и исследователей [3].

В конце XX – в XXI вв. развитие лексикографии обусловило формирование так называемых справочных ресурсов (англ. Reference Science). В это время стали появляться новые лексикографические продукты (тезаурус; двуязычные, частотные и толковые словари; конкорданс) богатые экстралингвистической и культурологической информацией. Эти словари представлены в различных форматах, преимущественно как онлайн-справочники. Новое поколение лексикографов способствует формированию антропоцентрического характера современной лексикографии [4].

Значимы работы отечественных теоретиков и практиков двуязычной лексикографии – Апресяна Ю.Д. [Апресян 2006], Беркова В.П. [Берков 2004], Герда А.С. [Герд 2013], Добровольского Д.О. [Добровольский 2019], Ермоловича Д.И. [Ермолович 2004], Крупнова В.Н. [Крупнов 1987] и др. Интерес к двуязычным словарям в XXI в. демонстрируется в исследованиях Влавацкой М.В. [Влавацкая 2008], Гизатовой Г.К. [2018], Иванищевой О.Н. [Иванищева 2005], Маклаковой Е.А. [Маклакова 2014], Цыренова Б.Д. [Цыренов 2016], Чубур Т.А. [Чубур 2011], а также Алимпиевой Л.В. [Алимпиева 2016], Балканова И.В. [Бакланов 2017], Несовой Н.М. [Несова 2016], Паликовой О.Н. [Паликова 2007] и др. Современные исследователи вслед за работами выдаю-

щихся ученых-лингвистов, специалистов по лексикографии, грамматике и лексике русского языка С.Г. Бархударова и Л.А. Новикова [Бархударов, Новиков 1974], В.Г. Гака [Гак 1995], Л.В. Щербы [Щерба 1940] отмечают, что среди прочего существует необходимость выявления способов фиксации эквивалентных лексем в двух разных языках [Влавацкая 2008; Девель 2011а, б; др.].

Целью настоящей статьи является рассмотрение истории становления, обозначение проблем и путей решения, а также выявление основных тенденций в двуязычной англо-русской лексикографии.

В соответствии с заданной целью необходимо решить следующие *задачи*:

1. Рассмотреть историю появления англо-русской лексикографии.
2. Обозначить основные проблемы двуязычной лексикографии и предложить пути их разрешения.
3. Выявить основные тенденции в современной англо-русской лексикографии.

Основными *методами* работы являются: *описательный метод* (при рассмотрении динамики становления двуязычной лексикографии); *аналитический метод* (при анализе проблем и путей решения англо-русской лексикографии); *эвристический метод* (поиск новых направлений и тенденций изучения современной англо-русской лексикографии).

Объектом рассмотрения статьи является двуязычная лексикография.

Предмет рассмотрения работы – становление и развитие англо-русской лексикографии.

Практическая значимость статьи заключается в том, что результаты работы являются обобщенным исследованием англо-русской лексикографии, поэтому могут быть интересны при изучении теоретических курсов «Лексикография», «Теория перевода» для студентов-лингвистов и переводчиков, а также «Английский язык» для студентов языковых специальностей.

Развитие англо-русской двуязычной лексикографии

Рассмотрение истории появления словарей с парой английский русский на основе анализа библиографических данных печатных словарей способствует пониманию тенденций развития двуязычной лексикографии с парой английский русский и позволяет выявить 6 этапов развития печатного формата:

1-й этап конец XVI–XVII вв. – русско-английские словари английских авторов;

2-й этап – начало XIX – начало XX вв. – столетие динамического развития; апогей – англо-русский словарь А. Александрова;

3-й этап – с 10х до 40х гг. XX в. – расцвет российской двуязычной лексикографии, начало эпохи словарей длительных и многотиражных переизданий;

4-й этап – середина до 60-х гг. XX в. эпоха словарей, сопутствующих переводческому взрыву;

5-й этап – 60е – 90е гг. период распространения англо-русской учебной лексикографии до уровня учебного заведения, увеличение количества словарей языков для специальных целей, развитие отечественной учебной педагогической лексикографии;

6-й этап – 1990-ые гг. и до начала XXI в. – бурный рост лексикографии, период снижения тиражей и увеличения разнообразия словарей, распространение электронных словарей, рост популярности онлайн-словарей.

Выявленные этапы развития в целом совпадают с трендами развития двуязычной лексикографии, описанными В.Г. Гаком [5], а также с описаниями истории и традиций русской лексикографии [6; 7].

Двуязычный словарь – это распространенный инструмент кодирования действительности. С целью определения роли англо-родного словаря были проведены опросы. В середине первого десятилетия – периода активного отказа от печатных словарей – в опросе участвовали 566 респондентов – студентов первого курса из Южной Кореи и РФ [8]. Обе группы респондентов, показали, что практически все имеют двуязычный англо-родной словарь и каждый второй почти одинаково часто обращаются к словарям: 1–10 раз в день 103 чел. из 236 – корейцы, 157 чел. из 330 чел. – русские. Респонденты пользовались в 65% случаев печатными словарями и в 25% случаев словарями на CD (чаще Lingvo и Prompt). Сходное исследование в середине второго десятилетия XXI в. произвели на материале опроса русских респондентов. Оно показало, что 70% респондентов располагают печатными словарями и 100% респондентов имеют доступ к онлайн-словарям, т.е., большинство испытуемых использует не менее двух словарей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что при выборе предпочтений онлайн-словарями пользуются 67% респондентов и 32% – печатными, уже практически отказались от CD словарей – 1%. В 2016 году были основания полагать, что респонденты предпочитают пользоваться не одним словарем и словарными порталами, а также обращаться к словарным сервисам. О необходимости работы не с одним словарным продуктом несколько ранее отмечали переводчики и лексикографы [например, Девель 2005; Палажченко 2005].

На смену основополагающей типологии словарей Л.В. Щербы в «Опыте общей теории лексикографии» 1940 г. во втором десятилетии XXI в. пришли классификации, учитывающие вновь появившиеся на базе корпусных данных толково-энциклопедические, терминологические, специально-лингвистические словари, также учитывающие изменения лексикографического ландшафта в целом (классификации, например, Б. Свенсена, Г. Виганда, А. Бежуа). Ж.-М. де Шрайвер не в первый раз постулирует о появлении лексикографической услуги [1].

Л.В. Щерба отмечал, что освоение русского языка в условиях двуязычия предполагает исполь-

зование специальных учебных материалов, отражающих теоретико-лингвистическую и методическую разработку основных принципов и приемов учебной лексикографии [9, с. 53]. Специалисты по грамматике и лексике русского языка С.Г. Бархударов и Л.А. Новиков разработали структуру словарной статьи учебного словаря:

1. Толкование слов и выражений – обозначение общей идеи значения с помощью удачных эквивалентов перевода в английском языке. Сложность заключается в том, что иностранные студенты при изучении языка не в полном объеме владеют лексикой, поэтому толкование должно производиться с помощью объяснительного минимума. Л.В. Щерба описывает, как выводится значение слова» [9, с. 12].
2. Отражение синтаксической и лексической сочетаемости лексем (синтагматические связи). В словаре должен быть представлен набор характерных и доступных для понимания контекстов.
3. Парадигматические связи слов для эффективного усвоения лексической сочетаемости слов [10, с. 49–50].

Л.С. Бархударов при анализе англо-русской лексикографии отмечает, что в «Большом англо-русском словаре» под ред. И.Р. Гальперина представлены практически все существующие эквиваленты лексем в другом языке [11, с. 91]. Это свидетельствует о возможной неполной передаче значений, выраженных в тексте подлинника. Автор выделяет следующие типы семантических соответствий при переводе:

1. Полное совпадение переводных лексических единиц: *натрий* – *sodium*.
2. Частичное соответствие слову в переводном языке: *стол* – *table* (предмет мебели). Однако в русском языке лексема *стол* имеет следующие оттенки значений: «еда» («диетический *стол*»), *отдел в канцелярии* («*паспортный стол*»).
3. Безэквивалентная лексика: имена собственные (*Цыкунов*), предметы материальной и духовной культуры (*лапти*), др.

В соответствии с этим, профессор В.Г. Гак разъясняет, что при частичном совпадении значений лексических единиц необходимо представить разъяснительную интерпретацию, транскрипцию лексемы и комментарий, позволяющий заложить основы для создания специализированного изучения уровня культуры другой страны [5, с. 58]. Основной проблематикой двуязычной лексикографии является установление и способы фиксации эквивалентных отношений языков, а также критериев выбора полного или частичного перевода лексических единиц [12, с. 26; 13].

Главные преимущества англо-русского переводного учебного словаря заключаются в хорошем покрытии словаря в процессе обучения, компактности и удобстве формата словаря, ясного представления лексических эквивалентов в английском и русском языках, иллюстраций и дефиниций

при частичном совпадении лексических значений слов [13, с. 34–35]. Современные словари отличаются сочетанием различных ресурсов: как минимум данных конкордансов, корпусов, субъективных данных интроспекции, данных картотек.

Проблемы и пути решения англо-русской лексикографии

Спецификой двуязычных словарей является то, что они представляют собой основной источник сведений об исходном языке для пользователя. В соответствии с этим, перед составителями словарей создается проблема оптимального выбора словника. Для этого необходимо разработать критерии к отбираемому материалу. Самым распространенным критерием является частотная характеристика слова. Перед составителем словаря открывается задача – дать читателю перевод всех слов, которые употребляются в тексте, в том числе служебных частей речи, но при этом не использовать в составе словника диалектизмы. Возможно, решение задачи включения диалектных слов в вокабуляр словаря заключается в создании «Словаря диалектной лексики русского и английского языков».

Необходимость составления переводных англо-русских фразеологических словарей решается в работе А.В. Кунина – создателя «Большого англо-русского фразеологического словаря» (1984) [13, с. 7]. Автор включает в словарь идиомы и собственно-фразеологические единицы (*blow hot and cold*), идиофразеологические единицы (*chain reaction*), фразеологические неологизмы (*the name of the game*), др. Перевод английских фразеологизмов выполняется составителем в следующих вариантах:

1. Семантические эквиваленты (*as cold as ice* – *холодный как лед*).
2. Аналог – приближительное равенство значений идиом в русском и английском языке (*in the bucket* – *капля в море*).
3. Описательный перевод – английский фразеологизм переводится свободным сочетанием (*accept the Chiltern Hundreds* – *парл. слагать с себя полномочия члена парламента*).
4. Антонимический перевод – негативное значение переводится утвердительной конструкцией (*hold cheap* – *не терять головы*).
5. Калькирование создается при переводе основы фразеологизма, отражающего культурные различия в разных странах (*The moon is not seen when the sun shines* – *Когда светит солнце, луны не видно*).
6. Комбинированные перевод необходим в тех случаях, когда русский аналог не может полностью передать значение английского фразеологизма (*Needs must when the devil drives* – *Плетью обуха не перешибешь*) [13, с. 11–12].

Словарь отличается употреблением политических и этимологических комментариев, уточняющих и предостерегающих читателя использовать соответствующие идиомы в своей речи.

В работе В.В. Гончаровой поднимается вопрос необходимости создания словаря ономастической лексики. Особое внимание авторы уделяют созданию словаря антропонимов (личных имен) и топонимов (географических названий) [14, с. 106]. Отсутствие словарей ономастической лексики предопределяет проблемы в профессиональной подготовке переводчиков, допускающих ошибки, разночтения и неточности.

В исследовании Е.И. Трубаевой и А.О. Забросковой описывается проблема, которая выявляется при сопоставлении корпуса оригинального текста и его перевода – наличие межъязыковых эквивалентных выражений, не отраженных в современной лексикографии [15, с. 29].

Основные тенденции двуязычной лексикографии

Обозначим основные тенденции и направления, необходимые для совершенствования современной англо-русской лексикографии. Следуя опыту составления толковых словарей, особенно знаменитых и популярных оксфордских и кембриджских отметим универсализацию справочных изданий – необходимое введение пояснений доступным и понятным для читателя языком с тщательным составлением примеров использования заголовочных слов.

Лексикографы отмечают следующие особенности современных двуязычных словарей, включая англо-русские: быстрый, наглядный, с эффективным переводом, в котором опущены комментарии, детализирующие каждую лексему. В качестве примера можно приводить не только Англо-русский учебный словарь «PASSWORD» (2001). Создание контрастивных словарей в современной лексикографической практике способствует развитию языковой и коммуникативной компетенции студентов-переводчиков. Создание лингвострановедческих словарей предполагает создание информации о предмете или реалии с учетом специфики другой культуры. Можно еще отметить, что для преодоления культурного барьера в англо-русские словари оптимально включение страноведческих комментариев: культурная обусловленность лексического фона, целесообразность описания фоновой лексики, представление ассоциативных и коннотативных связей, эквивалентность перевода [16, с. 62–64].

При составлении словарной статьи необходимо учитывать назначение словаря, как утверждают классики лексикографии, начиная с Л.В. Щербы, интересы пользователя (носителя языка или иностранного студента), формы слова и его семантики, семантические и функциональные параметры лексики, тематическое описание, комментарий [17, с. 1225].

Заключение

Двуязычная лексикография существует с древних времен. Тем не менее, история осмысления иноязычно-родной лексикографии не превышает

и века. За последние 50 лет научный уровень в лексикографии достигает мезосферы, по образному выражению Ж.-М. де Шрайвера в продолжение своей метафоры о мечтах двадцать лет назад в начале XXI [1; 18]. Глубокий анализ динамики развития и оценка перспектив, в частности двуязычной лексикографии, сделан почетным членом Европейской ассоциации лексикографов (Euralex), пионером корпусной лексикографии Б.Т.С. Аткинс [19; 20; 21]. М. Ранделл, сооснователь Euralex, определил процессы развития лексикографии с начала 1980х как революции три явления в лексикографии —

- появление корпусов,
- перенос справочных ресурсов с печатного носителя в цифровой,
- автоматизация процессов создания словарей в сочетании с возможностями искусственного интеллекта [22].

Тем не менее, многие исследователи согласятся с высказыванием М. Ранделла, что автоматизация имеет свои лимиты и нельзя отказываться от «старой доброй» лексикографической традиции [23]

Таким образом, рассмотрение специфики динамики развития англо-русской лексикографии приводит к следующим выводам:

1. Исследование двуязычной англо-русской лексикографии представляет собой теоретико-лингвистическую и методическую работу, которая отражает процесс взаимовлияния всех языковых уровней: фонетического, лексического, морфологического и синтаксического.
2. В современной лексикографии выделяются следующие группы проблем: поиск эквивалентов в английском и русском языке, необходимость описания иноязычной культурной специфики предметов и явлений в переводном словаре, сложность перевода имен собственных и топонимов, проблема выбора общеупотребительных лексем, которые необходимо включить в двуязычный словарь.
3. Рассмотрение тенденций составления современных англо-русских словарей свидетельствует о необходимости использования корпусов параллельных переводов.
4. Век цифровых технологий оказал влияние на двуязычную лексикографию на всех уровнях. Печатные словари переведены в цифровой формат с усовершенствованными поисковыми системами и способами представления языковой информации, составления словарей. При этом языковые данные по количеству и качеству играют возрастающую роль при составлении словарей.
5. Лексикографический продукт – словарь – в большей мере становится объектом преобразования в лексикографическую услугу.

Литература

1. Shryver J.-M. The future of metalexigraphy: reaching for the mesosphere // June 2023. Lexicos.

- V 33. 136–165. Режим доступа: <http://lexikos.journals.ac.za/> Дата обращения: 27.08.2023.
2. Карпова О.М., Лутцева М.В. Решая проблемы двуязычной лексикографии: A. Adamska-Sałaciak. Meaning and the bilingual dictionary. Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2006. 231 с. // Вестник Воронежского университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация, 2007. № 2. С. 200–201.
 3. Девель Л.А. B.T.S. Atkins, M. Rundell. The Oxford Guide to Practical Lexicography. Oxford University University Press, 2008. XII + 540 P. 2010 // Вопросы языкознания. № 2. 2010. С. 146–149.
 4. Карпова О.М. Английская лексикография в цифровую эпоху // Современная германистика и западно-европейская литература. Вып. 3. М.: Флинта, 2021. С. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1093/OVO/9780199772810-0301>
 5. Гак В.Г. Социокультурный аспект двуязычных словарей // Словарь и культура. М.: Ин-т славяноведения РАН, 1995. С. 56–58.
 6. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка. М.: Флинта, Наука, 2008. С. 18–28.
 7. Козырев В.А., Черняк В.Д. Энциклопедия русской лексикографии. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. С. 11–29.
 8. Девель Л.А. Англо-русская учебная лексикография XVI- нач. XXI вв. Библиографический указатель. СПб.: Филолог. фак-т СПбГУ, 2006. С. 18–19.
 9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Изд-во «Наука», 1974. 428 с.
 10. Бархударов С.Г., Новиков Л.А. Каким должен быть учебный словарь // Русский язык за рубежом. 1971. № 3. С. 46–50.
 11. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
 12. Девель Л.А. Двуязычная лексикография: алгоритм описания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2011а. № 1. С. 84–90.
 13. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1984.
 14. Гончарова В.В. Информационные особенности учебной литературы по лексикографии // Культурная жизнь юга России. 2017. № 4 (67). С. 106–109.
 15. Трубаева Е.И., Заброскова А.О. Основные проблемы двуязычной лексикографии // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. № 2–2 (32). С. 25–30.
 16. Влавацкая М.В. Новые направления и тенденции в двуязычной лексикографии // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. I. С. 61–65.
 17. Крамаренко О.Л., Богданова О.Ю. Культурологическое направление современной учебной лексикографии (на материале двуязычных учебных словарей английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2021. Том 14. Вып. 4. С. 1223–1228.

18. Shryver J.-M. Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age // International Journal of Lexicography, Vol. 16 No. 2 P. 143–199
19. Shryver J.-M. News. Sue Atkins (1931–2021). Режим доступа: <http://euralex.org> Дата обращения: 27.08.2023.
20. Atkins B.T.S. Bilingual dictionaries. Past, present and future. Lexicography and Natural Language Processing. Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins. Göteborg University, Euralex, 2002. P. 1–29.
21. Atkins B.T.S. Sue Atkins warns lexicographers. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=dZck6jUP-Hw> Дата обращения: 27.08.2023.
22. Rundell M. Michael Rundell – linguist and lexicographer Режим доступа: <http://michaelrundell.com> Дата обращения: 27.08.2023.
23. Rundell M. Good old-fashioned lexicography: human judgment and limits of automation // Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins. Göteborg University, Euralex, 2002. P. 138–155

ENGLISH-RUSSIAN LEXICOGRAPHY: DEVELOPMENT DYNAMICS FEATURES

Devel L.A.

Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

The article is devoted to the analysis of bilingual lexicography. The *relevance* of the work is due to the need to consider the development dynamics features of English-Russian lexicography. The *purpose* of the article is to study the history as well as to identify the main trends in bilingual English-Russian lexicography. The main *methods* of work are: descriptive, analytical, heuristic methods. The *material* of the research is bilingual lexicography. The subject of the work is the formation and development of the English-Russian lexicography. The scientific novelty of the article lies in the fact that it is a generalized study of English-Russian lexicography. The *results* of the work can be used in the study of theoretical courses “Lexicography”, “Theory of Translation” for future linguists and translators, and for students of non-linguistic specialties in “English language” practice training. *Conclusions*: 1. The study of English-Russian lexicography is a theoretical, linguistic and methodological work that reflects the process of mutual influence of all language levels. 2. In modern lexicography the following groups of problems are distinguished: the search for equivalents in English and Russian, the need to describe foreign-language cultural specifics of objects and phenomena in a translation dictionary, the complexity of translating proper names and toponyms. 3. The consideration of the trends in the compilation of modern English-Russian dictionaries necessary for the development of a methodology for the use of parallel translation corpora indicates the need to use parallel translation corpora.

Key words: bilingual lexicography; English-Russian lexicography; English; Russian; lexical equivalents; contrastive dictionary.

References

1. Shryver, J.-M. (2023) The future of metalexigraphy: reaching for the mesosphere. Lexicos. June. 33. 136–165. URL: <http://lexikos.journals.ac.za/> (accessed: 27.09.2023).
2. Karpova, O.M. & Besteva, M.V. (2007) Settling problems of bilingual lexicography: A. Adamska-Sałaciak. Meaning and bilingual dictionary. Peter Lang. European University, 2006. 231 p. Bulletin of the Voronezh University. Series: Linguistics and Inter-cultural Communication, 2. 1, 200–201. (In Russ.)
3. Devel, L.A. (2010) B.T.S. Atkins, M. Rundell. The Oxford Handbook of Practical Lexicography. Oxford University Press XII + 540 p. 2008. Topics in the study of language. 2. 146–149. (In Russ.)
4. Karpova, O.M. (2021). English lexicography in the digital age. In: Modern Germanic Studies and Western European Literature.

3. Moscow: Flinta publ. DOI: 10.1093/AOB/9780199772810-0301. (accessed: 27.09.2023) (In Russ.).
5. Gak, V.G. (1995) Sociocultural aspect of bilingual dictionaries. In: Dictionary and Culture. Moscow: Slavic Studies Inst-te of the RASc publ, 56–58. (In Russ.).
6. Dubichinsky, V.V. (2008) Russian Language Lexicography. Moscow. Flinta, Nauka publ. (In Russ.).
7. Kozyrev, V.A. & Chernyak, V.D. (2021) Russian lexicography encyclopedia. Saint-Petersburg. (In Russ.).
8. Devel, L.A. (2006). English-Russian learner lexicography in XVI-beginning. XXI centuries. Bibliographic index. St. Petersburg: Faculty of Philology, St. Petersburg State University publ. (In Russ.).
9. Shcherba, L.V. (1974). Language system and speech activity. Leningrad: Nauka publ. (In Russ.)
10. Barkhudarov, S.G. & Novikov, L.A. (1971) What is a learner's dictionary to be like? Russian Language abroad. 3. 46–50. (In Russ.).
11. Barkhudarov, L.S. (1975). Language and Translation. Moscow: International relations publ. (In Russ.).
12. Devel, L.A. (2011) Bilingual lexicography: description algorithm. The journal Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 9. Philologia. Asian and African Studies. Journalism, 1. 84–90. (In Russ.).
13. Kunin, A.V. (1984) English-Russian phraseological dictionary: 20000 idioms approx. Moscow: Russky yazyk publ.
14. Goncharova, V.V. (2017) Informational features of educational literature on lexicography. Cultural life of the South of Russia. 4 (67). 106–109. (In Russ.).
15. Trubaeva, E.I. & Zabroskova, A.O. (2022) Bilingual lexicography main issues. Pedagogic correction education journal. 2–2 (32). 25–30. (In Russ.).
16. Vlavatskaya, M.V. (2008) New directions and trends in bilingual lexicography. Almanac of modern science and education. Tambov: Gramota publ. 2 (9): in 3 ch. I. 61–65.(In Russ.).
17. Kramarenko, O.L. & Bogdanova, O. Yu. (2021) Culturology oriented contemporary learner's lexicography (English bilingual learner's dictionaries) Philology. Theory & Practice. Tambov: Gramota publ. 14.4. 1223–1228. (In Russ.).
18. Shryver, J.-M. (2003) Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age // International Journal of Lexicography, 16 (2), 143–199.
19. Shryver, J.-M. News. Sue Atkins (1931–2021) URL: <http://euralex.org> (accessed: 27.09.2023).
20. Atkins, B.T.S. (2002) Bilingual dictionaries. Past, present and future. In: Lexicography and Natural Language Processing. Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins. Göteborg University, Euralex.
21. Atkins, B.T.S. Sue Atkins warns lexicographers. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dZck6jUP-Hw> (accessed:27.09.2023).
22. Rundell, M. Michael Rundell – linguist and lexicographer. URL: <http://michaelrundell.com> (accessed: 27.09.2023).
23. Rundell, M. (2002) Good old-fashioned lexicography: human judgment and limits of automation. In: Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B.T.S. Atkins. Göteborg University, Euralex.

Лингвостилистические особенности эмотивности на уровне текстовой модуляции в англоязычном политическом дискурсе

Зиядинова Диляра Айдеровна,

преподаватель кафедры немецкой филологии, ГБОУВО РК
«Крымский инженерно-педагогический университет»
E-mail: diliarka.ziyadinova@yandex.ru

В научной статье автор рассматривает и теоретически обосновывает стилистические особенности политической эмотивности на уровне текстовой модуляции. Автором проводится анализ с опорой на следующие лингвостилистические факторы эмотивного текста: эмотивный ореол, эмотивная интонационность, эмотивная лингвостилистическая окраска, лингвостилистические способы и средства выражения эмоций. В качестве основной цели автор видит теоретическое обоснование языковой реализации основных лингвистических средств эмотивности в англоязычном политическом дискурсе. В качестве предмета автор исследует лингвостилистические особенности репрезентации эмотивности на уровне текстовой модуляции. Языковой материал для проведения научного исследования представляет собой эмотивные тексты выступлений англоязычных политиков. Также автором делается вывод, что выражение эмоций в речи англоязычных представителей политической сферы может проявляться в разной интенсивности и разными средствами выражения, связанных с качеством восприятия эмоций автора и его лингвокультурой. Лингвистическая характеристика выражений, проведенная автором, показывает, что эмоциональное восприятие и эмоциональная передача информации проявляется в эмоциональном отношении языковой речи к предмету речи.

Ключевые слова: эмотивность, текстовая модуляция, англоязычный политический дискурс, эмотивная лингвостилистическая окраска, эмотивный ореол, эмотивная интонационность.

Обращаясь к современным лингвистическим учениям, мы часто отмечаем неоспоримую взаимосвязь культуры и языка: благодаря языку мы можем изучить больше о культуре определённой нации, а культура, в свою очередь, характеризует те или иные языковые предпочтения и лингвопривычки, относящиеся к определённому менталитету. Выражение эмоций в языке и речи может проявляться в разной интенсивности и обуславливаться разными средствами выражения, в связи с качеством восприятия эмоций автора и его культурой. Следовательно, выражение эмоций в языке, как явление лингвистической эмотивности, играют важную роль в современной лингвистике.

Лингвисты, основывающие свои научные предпочтения на исследовании эмоций посредством вербальных и невербальных способов выражения, часто выдвигают два понятия эмотивности:

1) **Невербальная эмотивность** как совокупность неязыковых средств коммуникации: мимика, жесты, различные телодвижения зрительный контакт и т.д.

2) **Вербальная эмотивность** как определённый языковой комплекс коммуникации, сформировавшийся под воздействием невербального общения.

Психологию и лингвистику объединяет такая наука как когнитивная теория эмоций, иными словами эмотиология. Эмотиология начала зарождаться в первой половине XX века. Эмотиология – наука о вербализации, выражении и коммуникации эмоций. Сюда входят полученные ранее данные об эмоциях, и на этой основе исследуется лингвистическая картина мира. Ш. Балли, М. Брель выступали за то, что лингвистике нужно начать изучение эмоциональных составляющих. Лингвистику эмоций исследовали такие ученые как И.В. Арнольд, А. Вежицкая, В.М. Зинченко, Э.Р. Нигматуллина.

Лингвоэмотиология разграничивает лингвистические средства объективации эмоций согласно следующим языковым уровням:

1. *на сигнификативном уровне*, т.е. посредством обозначения или названия;
2. *на дескриптивном уровне*, т.е. посредством описания;
3. *на коммуникативном уровне*, т.е. посредством выражения в речи

Эмотивность в речи проявляется как определённый психолингвистический процесс, которые показывают эмоциональное отношение человека к происходящему. Эмоциональное самовыражение часто напрямую связано с языком.

Качество и динамику эмоций человека называют эмоциональностью, в то время как проявление эмоций в письменной речи называют эмотивностью. В тексте эмотивность отражает разные аспекты человеческой эмоциональности.

Эмотивность проявляется на письме при помощи *эмотивов*. Эмотивы – это особые языковые средства образующие в совокупности эмотивный код языка.

Текстовая эмотивность представляется нам как коммуникативно-обусловленная лингвостилистическая категория, репрезентируемая в определённом контексте посредством эмотивных авторских интенций, эмотивной модальности, эмотивного ореола, эмотивной окраски, эмотивная интонационности.

Эмотивная нагрузка может выражаться лексическими средствами (синонимами, антонимами, устойчивыми выражениями, неологизмами, устаревшие слова, профессионализмы), синтаксическими средствами (восклицательными предложениями, парцелляциями, эпитетами, эллипсисом, сегментированными конструкциями и различными выделительными конструкциями) и морфологическими средствами (существительными, прилагательными, числительными, местоимениями, глаголами, наречиями, предлогами, союзами, частицами, междометиями).

Эмотивы в речи англоязычных политиков реализуются посредством двух функций: *эмотивной* и *экспрессивной*. Эмотивной функцией называют бессознательное использование языковых средств для эмоционального самовыражения говорящего, не имея при этом целевой направленности на адресата. Экспрессивной функцией называют использование языковых средств с целью воздействовать на собеседника эмоционально, склонить его к выполнению какого-либо действия либо вызвать определенные чувства. Стоит заметить, что в большинстве случаев эти функции существуют совместно. Например как в еженедельном обращении Барака Обамы к согражданам 16 ноября 2013 года: **Shortly** after I took office, we invested in new American technologies to reverse our dependence on foreign oil and double our wind and solar power. And today, we generate more renewable energy than ever – with tens of thousands of good, American jobs to show for it. We produce more natural gas than anyone – and nearly everyone's energy bill is lower because of it. And just this week, we learned that for the first time in nearly two decades, the United States of America now produces more of our own oil here at home than we buy from other countries. **That's a big deal. That's a tremendous step** towards American energy independence.[12]. – **После моего «молниеносного» вступления в должность** я продолжил рациональные субсидирования в поддержку инновационных технологий государства, связанных с независимостью США в вопросах экспорта «заграничной нефти». Я proudly обещаю, что сделаю всё возможное для увеличения субсидирования бюджетных средств

в развитие отечественной ветряной и солнечной энергии. Мы итак уже достигли больших успехов в производстве альтернативной энергии. Мы предоставили гражданам США десятки, нет, тысячи дополнительных вакансий в этой индустрии. Мы производим больше природного газа чем кто-либо и по этой причине почти все счета за электроэнергию ниже. И только на этой неделе мы обнаружили, что впервые за два десятилетия США производят больше нефти тут, дома, чем мы покупаем у других стран. **Это большое дело. Это колоссальный шаг** на пути к энергетической независимости Соединённых Штатов (пер. автора – З.Д.).

В этом политическом дискурсе можно обнаружить проявление сразу двух функций: экспрессивной и эмотивной. К эмотивной функции можем отнести использование политиком наречия **shortly**, которым автор бессознательно подчеркивает, что практически сразу после вступления в должность он занялся делом, а обстоятельством наречием времени **today** политический деятель подчеркивает, что уже сегодня Америка пожинает плоды его кропотливого труда. Устойчивое выражение **That's a big deal** несёт в себе экспрессивную функцию, с его помощью оратор призывает слушателей гордиться своим отечеством. Используя в своём обращении прилагательное *tremendous*, Обама подчеркивает правоту своих действий.

В качестве средств сохранения эмотивной интонационности и эмотивного ореола в политическом дискурсе используются определённые эмотемы, их выделяют трёх видов: *прецедентно-эмоциональные, экспликационно-эмоциональные, ненормированно-эмоциональные*.

Эмотемы могут выступать в тексте как в статусе основной темы, так и в статусе подтемы. Эмотемой может быть как отдельная лексема, так и определённый контекст, смысл которых несёт в себе эмоциональную подоплёку. Например, в журнале *The Guardian*, в интервью о проведении предвыборной компании указано, что бывший президент США Дональд Трамп сравнил своих противников с паразитами: *The Republican presidential frontrunner has talked about targeting his rivals – referring to them as vermin – and vowed to seek retribution if he wins a second term for what he argues are politically motivated prosecutions against him* [10]. – Кандидат в президенты от республиканской партии говорил о политических нападках его оппонентов, называя их **паразитами**. Он поклялся искать возмездия в случае победы в выборах на второй срок за то, что как он считает является политически-мотивированным преследованием против него (пер. автора – З.Д.). В данном контексте лексему **vermin** можно считать эмотемой. Использование бывшим президентом этого термина быстро начало разлетаться в американских СМИ, так как это слово несёт негативную эмоциональную окраску.

Определённые прецедентные ситуации в политическом дискурсе всегда являются провокаторами появления эмотем, т.е. являются прецедентно-

эмотивными. В.Н. Телия трактует их как мотивационный, чувственный «импульс для создания эмоционального возбуждения», характерный для определённой языковой картины мира [цит. по 4, с. 56].

Р. Шенк и В. Кинч видят в появлении прецедентных эмотем универсальный набор выражения эмоций человеческого характера, обусловленного такими интралингвистическими факторами как «национализация и локализация языковой личности». Здесь уже важен факт репрезентации основных экспликационных эмотем: любовь, власть, жизнь, смерть [цит. по 6, с. 75].

Ненормированные эмоциональные темы появляются с целью репрезентации информации как ложной относительно контекстуального смысла. Например как в еженедельном обращении Барака Обамы к согражданам 16 ноября 2013 года: *But this is important, too: we reached this milestone in part not only because we're producing more energy, but because we're wasting less energy. We set new fuel standards for our cars and trucks so that they'll go twice as far on a gallon of gas by the middle of the next decade. That's going to save an average driver more than \$8,000 at the pump over the life of a new car* [12]. – *Бесспорная важность того, что мы достигли границы отчасти не только потому, что мы производим меньше энергии, но и потому что мы тратим меньше энергии. Мы устанавливаем новые стандарты топлива для наших авто и фургонов так что они к середине следующего десятилетия они будут тратить вдвое меньше галлона бензина. Это сэкономит среднестатистическому водителю более 8000 долларов на заправке за срок службы нового авто* (пер. автора – З.Д.) В данном контексте языковая и содержательная лингвокатегориальность передаются путем «нормы» в тех предложениях где президент дает информацию о достигнутых при его правлении успехах, и эта информация выражена категорией «нормы», но фраза **we reached this milestone** понимается как ложность относительно смысла текста, т.е. как «ненорма», понять ее можно только используя категорию «ненормы», политик эмоционально подчёркивает тот факт, что он и его страна достигли рубежа благодаря его правлению, и решение некой проблемы становится видимым, есть результат, который спикер и характеризует этой ненормированной лексикой.

Экспликационные эмотемы репрезентируют предмет дескрипции как «объективного явления и субъективного чувства» [8, с. 40]. Объективная эмоция на определённое явление раскрывает ситуацию, в которой выражаются тонкости того или иного эмоционального переживания, а субъективное чувство» эксплицирует её. Например: **After his wife broke up with him, he became depressed** [11]. – *Каждый раз он впадал в депрессию после очередного предложения его жены пожить раздельно...* (пер. автора – З.Д.) Здесь налицо появление субъективного чувства, определённой экспликации соответствующей эмоции. Информация

о том, что жена бросила нашего героя является поводом для появления чувства (эмоции) печали.

В заключение можно сделать вывод о том, что определённые политические события в англоязычном политическом дискурсе репрезентируются на определённом эмоциональном фоне, т.е. посредством появления прецедентно-эмоциональных, экспликационно-эмоциональных, ненормированно-эмоциональных тем. Политика, будучи сферой поиска доказательств неких идеологических установок и борьбы за власть, является и областью воздействия на общественное мнение, и проведенный нами анализ показывает, что прагматические цели такого лингвистического понятия как эмотивность подкрепляются отчётливо проявляющимся эмоциональным ореолом, в связи с чем большую роль в политическом тексте в последнее время начинают играть лингвостилистические средства, служащие указаниями на определённую эмоциональную реакцию политических инцидентов.

Литература

1. Баженова И.С. Обозначения эмоций в художественном тексте (прагматический аспект): дис. ... д-ра филол. наук:10.02.19. – М., 2004. 418 с.
2. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения при общении / Н.В. Витт. – М., 1983. – 51 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб., 2003. – 384 с.
4. Лукин О.В. Новые направления современного языкознания / О. В. Лукин. – Ярославль: РО ЯГПУ, 2015. – 80 с.
5. Маклюэн, Г.М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Г. М. Маклюэн. – М., 2003. – 464 с.
6. Нигматуллина Э.Р. Эмотивы в англоязычном политическом дискурсе: роль и условия реализации / Э.Р. Нигматуллина // Политическая лингвистика. – № 2 (68). – Екатеринбург, 2018. – С. 73–81.
7. Ортони А., Клоур Дж., Коллинз А. Когнитивная структура эмоций // Язык и интеллект. М.: Прогресс, 2000. – С. 314–384
8. Шаховский В.И. Эмотивный код языка и его реализация / В.И. Шаховский. – Волгоград, 1993. – 259 с.
9. Щирова И.А. Психологический текст: деталь и образ. / И.А. Щирова – Волгоград, 2003. – 120 с.
10. The Guardian [Электронный ресурс] URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 21.09.2023)
11. Russia Today [Электронный ресурс] URL: <https://russian.rt.com/article/319208-terri-mariani-v-intervyu-rt-kiev-ne> (дата обращения: 02.10.2023).
12. Washingtonpost [Электронный ресурс] URL: <https://www.washingtonpost.com/news/world->

views/wp/2014/03/31/the-surprising-political-importance-of-crimeas-shift-to-moscow-time/(дата обращения: 04.10.2021).

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF EMOTIVITY AT THE LEVEL OF TEXTUAL MODULATION IN ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL DISCOURSE

Ziiadinova D.A.

Crimean Engineering and Pedagogical University

In this scientific article, the author examines and theoretically substantiates the stylistic features of political emotivity at the level of textual modulation. The author analyzes based on the following linguistic stylistic factors of an emotive text: emotive halo effect, emotive intonation, emotive linguistic stylistic coloring, linguistic stylistic ways and means of expressing emotions. The author sees as the main goal the theoretical substantiation of the linguistic realization of the main linguistic means of emotivity in English-language political discourse. As a subject, the author explores the linguistic and stylistic features of the representation of emotivity at the level of textual modulation. The linguistic material for conducting scientific research is the emotive texts of speeches by English-speaking politicians. The author also concludes that the expression of emotions in the speech of English-speaking representatives of the political sphere can manifest itself in different intensities and different means of expression related to the quality of perception of the author's emotions and his linguistic culture. The linguistic characterization of expressions carried out by the author shows that emotional perception and emotional transmission of information is manifested in the emotional attitude of linguistic speech to the subject of speech.

Keywords: emotivity, textual modulation, English-language political discourse, emotive linguistic stylistic coloring, emotive halo effect, emotive intonation.

References

1. Bazhenova I.S. Designations of emotions in a literary text (pragmatic aspect): dis. ... Doctor of Philology:02/10/19. – Moscow, 2004. – 418 p.
2. Witt N.V. Emotional regulation of speech behavior in communication / N.V. Witt. – M., 1983. – 51 p.
3. Izard K.E. Psychology of emotions / K.E. Izard. – St. Petersburg, 2003. – 384 p.
4. Lukin O.V. New directions of modern linguistics / O.V. Lukin. Yaroslavl: RO YaGPU, 2015. – 80 p.
5. McLuhan, G.M. Understanding media: external human extensions / G. M. McLuhan. – M., 2003. – 464 p.
6. Nigmatullina E.R. Emotives in English-language political discourse: the role and conditions of implementation / E.R. Nigmatullina // Political linguistics. – No. 2 (68). – Yekaterinburg, 2018. – pp. 73–81.
7. Ortoni A., Clore J., Collins A. The cognitive structure of emotions // Language and intelligence. M.: Progress, 2000. – pp. 314–384
8. Shakhovsky V.I. Emotive language code and its implementation / V.I. Shakhovsky. – Volgograd, 1993. – 259 p.
9. Shchirova I.A. Psychological text: detail and image. / I.A. Shchirova – Volgograd, 2003. – 120 p.
10. The Guardian [Electronic resource] URL: <https://www.theguardian.com/international> (date of access: 09/21/2023)
11. Russia Today [Electronic resource] URL: <https://russian.rt.com/article/319208-terri-mariani-v-intervyu-rt-kiev-ne> (date of access: 02.10.2023).
12. Washingtonpost [Electronic resource] URL: [https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/03/31/the-surprising-political-importance-of-crimeas-shift-to-moscow-time/\(date of application: 04.10.2021\).](https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2014/03/31/the-surprising-political-importance-of-crimeas-shift-to-moscow-time/(date%20of%20application%3A%2004.10.2021))

Лингвосемиотический механизм репрезентации пространственных образов в тексте романа Ольги Токарчук «Бегуны» («Bieguni»)

Иванова Светлана Сергеевна,

к.филол.н., доцент кафедры Русский язык как иностранный
НИУ Московский государственный строительный университет
E-mail: svetlana-ivanowa@yandex.ru

Статья посвящена анализу лингвосемиотического механизма репрезентации пространственных образов в возможном (текстовом) мире. В качестве материала исследования привлекается текст романа современного польского писателя Ольги Токарчук «Бегуны». В основе механизма репрезентации лежат логико-семантические операции, приводящие в действие языковую систему: номинация и предикация. Номинация – процесс и результат приписывания имени объекту в рамках текстового (возможного) мира. Инструментами номинации являются общие и индивидуальные имена. Предикация – операция приписывания предикатов к имени объекта (в данном случае к имени локуса). В тексте романа Ольги Токарчук к именам локусов приписываются внутренние предикаты, репрезентирующие такие качества, как размер, цветовые характеристики и даже специфику запаха того или иного локуса. Помимо этого, к именам локусов приписываются предикаты, отображающие антропоморфные характеристики. В результате локус возникает в сознании читателя как «картинка», индексально-иконический знак.

Ключевые слова: репрезентация, номинация, предикация, пространство, возможный (текстовый) мир.

Статья посвящена анализу лингвосемиотического механизма репрезентации пространственных образов.

Под репрезентацией (от лат. *repraesentare* – представлять) мы, вслед за Е.С. Кубряковой, понимаем знаковый процесс, «вторичное замещение чего-то чем-то другим» [Кубрякова 2007: 14]. Причем речь идет не столько об отображении пространственных образов, сколько об их конструировании, создании посредством языковых и текстовых инструментов. «Пространственные структуры не априорны по отношению к восприятию, а имеют «мнимую» природу, поскольку создаются в акте восприятия, но с опорой на уже известные пространственные модели» [Бразговская 2015: 110].

Ольга Токарчук (род. 1962 г.) – современный польский писатель, эссеист, лауреат Нобелевской премии в области литературы за 2018 год (премия была присуждена и вручена в 2019 году), лауреат Международной Букеровской премии (2018).

Ольгу Токарчук можно назвать «картографическим» автором. По существу, в ее текстах (например, в романах «Бегуны», «Путь людей Книги», «Книги Иакова») пространство является самостоятельным персонажем. Именно «картографичность», то есть внимание к пространственным образам и сре́дам, является стилистическим вектором текстов этого писателя. Причем подчас автор не только создает в текстах вербальные (словесное описание локусов) карты, но и сопровождает их визуальными.

В качестве материала исследования нами избран текст романа «Бегуны» («Bieguni»), опубликованный в 2007 году. Текст «Бегунов» характеризуется жанровой неоднородностью. В нем представлены такие жанровые формы, как дневниковые заметки, путевые заметки, эссе, новеллы. Мы детально рассмотрим трехчастную новеллу «Kunicki. Woda I» («Куницки. Вода I»), «Kunicki. Woda II» («Куницки. Вода II»), «Kunicki. Ziemia» («Куницки. Земля»).

Центральным персонажем этих новелл является некто Куницки, турист из Польши, путешествующий по хорватскому острову Вис. Герой с женой Ягодой и сыном приезжают на этот остров. Во время автомобильной прогулки по острову жена и сын таинственным образом исчезают. Причем и хозяин пансиона Бранко, и полицейские уверяют героя, что на острове просто невозможно потерять, настолько он мал.

Пространство в новелле, по существу, – это один из ключевых персонажей сюжета. Куницки последовательно перемещается из одной про-

странственной точки в другую, пространство острова как бы поглощает его, как уже поглотило исчезнувших жену и сына. Например, стоя среди ежевичных зарослей, герой ощущает, что не может вырваться из этого прогретого солнцем пространства:

...nie może poruszyć nogą, zmusić się do ruchu. Zrobić krok – nie sądził, że to takie trudne; zerwały się łącza. Noga w sandale jest kotwicą, która trzyma go przy ziemi, utknął. Świadomie, z wysiłkiem, zdziwiony sam sobą, zmusza ją do ruchu. Nie ma innego sposobu na opuszczenie tej rozgrzanej bezgranicznej przestrzeni.

В другом эпизоде Куницки опускает голову в кусты, и словно «погружается» в тишину этого острова:

Zanurza głowę w cienisty chłód, przytłumiony listowiem głos Branka milknie i Kunicki słyszy teraz brzęczenie much – znajomą ośnowę ciszy. – Oпускает голову в тенистый холод, приглушенный листвою голос Бранко замолкает, и Куницки слышит теперь жужжание мух – знакомую основу тишины.

Интересно, что впоследствии жена героя Ягода утверждает, что она вовсе не терялась на острове, а всего лишь пошла в противоположную от ожидавшего ее Куницкого сторону; при этом она не может детально рассказать, где именно находилась в течение трех дней. Можно говорить о том, что автор показывает пространство как непостижимую абстракцию: героиня была где-то и нигде одновременно.

Автор представляет читателю детально проработанную вербальную карту острова Вис. Он имеет вытянутую форму, в длину не более десяти километров, его можно обыскать сантиметр за сантиметром:

Wyspa ma ledwie ponad dziesięć kilometrów długości i tylko dwie większe osady, miasta Vis i Komija. Można ją dokładnie przeszukać, centymetr po centymetrze, jak szufladę. – Остров имеет чуть более десяти километров в длину и только два больших населенных пункта, города Вис и Комиджа. Можно его полностью обследовать, сантиметр за сантиметром.

Через весь остров проходит шоссе:

Widzi na mapie, że szosa na Visie prowadzi krętą linią przez całą wyspę i że można nią jeździć naokoło, nigdy nie schodząc do morza. – Он видит на карте, что шоссе на Висе проходит извилистой линией через весь остров и что можно ездить по нему по кругу, никогда не выезжая к морю.

На острове два населенных пункта: города Вис и Комиджа.

В результате такой детализации остров возникает в сознании читателя как «картинка», мы легко можем вслед за автором «нарисовать» карту острова.

Локусы Виса герои, автор и читатель видят с разных точек зрения. Так, в одном из эпизодов Куницки видит себя как бы сверху, стоящим среди прогретого солнцем пространства. В другом эпизоде герой смотрит на остров, отойдя от него да-

леко в море: дома, бухта, огни сливаются и виден только гористый силуэт острова: *монументальная трапеция скал, торчащий из воды кулак.*

Пространственные образы, представленные в новелле «Куницки», мы классифицируем следующим образом:

1. природные локусы (острова Сплит и Вис, оливковая роща, ежевичные заросли, пустоши, виноградники)
2. рукотворные локусы (пансион «Посейдон», кафе, города Вис и Комиджа)

С лингвосемиотических позиций, репрезентация пространственных образов включает операции номинации и предикации, которые приводят в действие языковую систему [Ю.С. Степанов 1981].

Номинация – это процесс и результат приписывания имени объекту. Имена в рамках логико-семантической традиции классифицируются на общие и индивидуальные. Общие имена – это номинации абстрактных объектов, качеств, свойств, отношений, взятых в отвлечении от конкретных, эмпирически доступных носителей. В то время как индивидуальные имена представляют собой номинации отдельно взятых / единичных объектов.

В анализируемых новеллах используются индивидуальные имена, представленные собственными именами существительными: *Вис, Комиджа, «Посейдон»* (название пансиона, в котором останавливаются персонажи).

Переход общих имен в индивидуальные происходит в результате предикации – операции приписывания предикатов к имени объекта. В свою очередь, предикаты классифицируются на внутренние и внешние. Внутренние предикаты – это имена качеств, свойств, характеристик объекта. Внешние предикаты репрезентируют отношения объекта с другими объектами.

Кроме номинаций объектов, представленных собственными именами существительными, в тексте Токарчук обнаруживаются номинации, представленные нарицательными существительными: *горы, остров, виноградники, роща, заросли, паром, пансион.*

К указанным именам приписываются, главным образом, внутренние предикаты, которые репрезентируют:

1. размер

...za to nad miasteczkiem wyrastają góry, nagie, szare, nakrapiane zielenią winnic. Rosną, stają się ogromne. – Зато над городком вырастают горы, голые, серые, покрытые зеленью виноградников. Они растут, становятся огромными.

Tam zaczyna się mała, zaniedbana stara winnica, a w niej widzą dom z kamienia, podobny do kiosku, przykryty zardzewiałą blachą falistą. – Там начинается маленький заброшенный старый виноградник, а в нем они видят каменный дом, похожий на киоск, покрытый шиферной крышей.

2. цветовые характеристики:

• *Czarne magmowe skały błyszczą od wody, jakby pokryto je rzadkim ciemnym metalem. – Чер-*

ные магмовые скалы блестят от воды, как будто они покрыты каким-то редким темным металлом.

- *Białe nieruchome niebo przypomina poszycie namiotu. (Белое неподвижное небо напоминает полотнище палатки.)*
 - Куницкий осматривает горы. *Перед ним каменные склоны, высланные высохшей, посе-ревшей травой, кусты бессмертной ежевики, потемневшей от солнца, судорожно цепляющейся за камни длинными побегами.*
 - *Policjant zagląda do środka przez brudne szyby, a potem zaczyna potrzasać oknem, mocniej i mocniej, aż je wyważa. Полицейский заглядывает в середину (домика) через грязное стекло, а потом начинает раскачивать его, сильнее и сильнее, и высаживает его.*
3. форму:
- *Linie są nieprzewidywalne, rytm fałszywy i nierówny. – Линии непредсказуемые, ритм неправильный и неровный (характеристика рельефа острова)*
4. запах:
- *Zagładają tam wszyscy, uderza ich zapach stęchlizny i morza, wszędobylski. Они все заглядывают туда, и ударяет запах затхлости и моря, вездесущий.*

Вышеперечисленные предикаты репрезентируют текстовое пространство как зримое, видимое, доступное всем человеческим органам чувств. Но помимо физических, объективных характеристик пространство подчас наделяется характеристиками антропоморфными:

- *...oliwny gaj ustępuje miejsca kamienistym nieużytkom porośniętym suchą trawą i jeżynami. Białe wapienne kamienie są wyszczerzone jak pogubione przez dziką istotę olbrzymie zęby (...оливковая роща уступает место каменным пустошам, поросшим сухой травой и ежевикой. Белые известковые камни щерятся, как огромные зубы какого-то дикого существа.)*
- *Spod krzaków zwisają nabrzmiałe ciemnofioletowe grona, perwersyjne, zwielokrotnione sutki... (Из-под кустов свисают набухшие темно-фиолетовые гроздья, странные, увеличенные соски...)*

Антропоморфизм пространства, окружающего и как бы поглощающего персонажей, позволяет автору и читателю мыслить локусы как близкие и одновременно враждебные человеку, не отпускающими персонажей, скрывающими их в своих недрах.

В результате операции предикации общие имена становятся в тексте романа индивидуальными. Количество индивидуальных имен в тексте преобладает над количеством общих.

Внешних предикатов, приписываемых в тексте к именам объектов, в тексте новеллы мы не обнаружили.

Именно наличие внутренних предикатов позволяет и автору, и читателю мыслить объект отобра-

жения как зримый, «телесный» и подчас антропоморфный.

Далее рассмотрим, к какому типу знаков можно отнести пространственные образы.

Индексальные знаки указывают на свои референты, являясь показателем того, что объекты указания существуют непосредственно в ситуации высказывания. Данные знаки находятся со своим референтом в причинно-следственных отношениях. «Индексальный знак говорит нам о действительности существования самого факта как предмета указания. По Пирсу, индексы дают нам уверенность в том, что объекты знака реальные и достижимы» [Бразговская 2023].

Иконические знаки обладают рядом свойств, присущих обозначаемому им объекту. Причем не имеет значения, существует ли этот объект в объективной реальности. Иконические отношения между знаком и обозначаемым им референтом – это отношения подобия: знаку «случилось быть похожим» на свой объект. Иконизм есть семиотическое отношение подобия, имитации [Бразговская 2023]. «Согласно Ч. Моррису, иконический знак отображает для нас некоторые свойства представляемого объекта. Например, это могут быть свойства визуально наблюдаемые или только предполагаемые, системно-структурные свойства объекта» [Бразговская 2023].

Символические знаки состоят в условно-конвенциональных отношениях со своим референтом. Эти знаки не имеют «природной мотивированности». Символы как будто «не интересуются» своим референтом. Точнее, референт символического знака не принадлежит физической реальности окружающего нас мира: так, вербальный символ свеча отсылает совсем не к соответствующей вещи. По мнению Умберто Эко, «символы не предназначаются для того, чтобы назвать уже познанное, – напротив, любой символ создает условия познания того, что еще только называется (в случае со свечой это, например, состояние перехода от жизни к вечности, от тьмы к свету, от незнания к знанию, от неверия к вере). Предметами символического познания выступают не сами вещи, а универсальные отношения между ними» [Бразговская 2023].

С точки зрения семиотики, пространственные образы, представленные в тексте Токарчук, представляют собой индексально-иконические знаки. Индексальная составляющая знака – это указание на ту или иную точку пространства. Иконическая же обеспечивается наличием предикатов, приписываемых к имени локуса. Благодаря предикации локус становится «зримым» для автора и читателя.

Литература

1. Бразговская, Е.Е. Семиотика. Языки и коды культуры: учебник и практикум для вузов / Е.Е. Бразговская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 186 с. –

(Высшее образование). – ISBN 978–5–534–11201–6.

2. Бразговская, Е.Е. Актуализация пространственных образом в музыке: когнитивно-семиотический аспект // Вестник Пермского университета. Вып. 3. Социо- и психолингвистические исследования. – Пермь, 2015. – С. 109–116.
3. Кубрякова, Е. С. К проблеме ментальных репрезентаций / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4. – С. 14.
4. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения – М.: Наука, 1981. – 361 с.
5. Tokarczuk, O. Bieguni. – Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2007. – 454 s.

LINGVOSEMIOTIC MECHANISM OF REPRESENTATION OF SPATIAL IMAGES IN THE TEXT OF OLGA TOKARCZUK'S NOVEL "RUNNERS" ("BIEGUNI")

Ivanova S.S.

Moscow State University of Civil Engineering

The article is devoted to the analysis of the lingvosemiotic mechanism of representation of spatial images in a possible (text) world. The text of the novel "Runners" by the modern Polish writer Olga Tokarczuk is used as research material. The mechanism of representation is based on logical-semantic operations that activate

the language system: nomination and predication. Nomination is the process and result of assigning a name to an object within the textual (possible) world. Nomination tools are general and individual names. Predication is the operation of assigning predicates to the name of an object (in this case, to the name of a locus). In the text of Olga Tokarczuk's novel, internal predicates are assigned to the names of loci, representing qualities such as size, color characteristics, and even the specific smell of a particular locus. In addition, predicates reflecting anthropomorphic characteristics are attached to the names of loci. As a result, the locus appears in the reader's mind as a "picture", an indexical-iconic sign.

Keywords: representation, nomination, predication, space, possible (text) world.

References

1. Brazgovskaya, E.E. Semiotics. Languages and cultural codes: textbook and workshop for universities / E.E. Brazgovskaya. – 2nd ed., rev. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 186 p. – (Higher education). – ISBN 978–5–534–11201–6.
2. Brazgovskaya, E.E. Actualization of spatial images in music: cognitive-semiotic aspect // Bulletin of Perm University. Vol. 3. Socio- and psycholinguistic research. – Perm, 2015. – P. 109–116.
3. Kubryakova, E.S. On the problem of mental representations / E.S. Kubryakova, V.Z. Demyankov // Questions of cognitive linguistics. – 2007. – No. 4. – P. 14.
4. Stepanov Yu.S. Names, predicates, sentences – М.: Наука, 1981. – 361 p.
5. Tokarczuk, O. Bieguni. – Warszawa: Wydawnictwo Literackie, 2007. – 454 s.

Имаева Елена Зайнетдиновна,

кандидат филологических наук, доцент; кафедра иностранных языков; Государственный университет управления
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

Сухарева Наталья Александровна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков;
Государственный университет управления
E-mail: rammisha@mail.ru

В работе использованы некоторые идеи филологической герменевтики, одного из направлений лингвистики, изучающего текст как средство пробуждения рефлексии читателя. Для описания скрытых смыслов используются различные термины: импликации, намеки, подтекст. В работе рассмотрены скрытые смыслы различных языковых уровней. Неявные смыслы могут быть интенциональные и неинтенциональные (языковые). Неинтенциональные смыслы, представляющие фундамент системы скрытых смыслов, действуют на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, грамматическом. Актуальность работы обусловлена рассмотрением системы неинтенциональных скрытых смыслов в экономическом тексте. Материалом работы послужили экономические тесты из журналов *Financial Times* и *Economist*. Практическое значение работы состоит в том, что результаты могут быть использованы в исследованиях, связанных с интерпретацией текста. Работа может быть полезна в практике преподавания английского языка.

Ключевые слова: неинтенциональные смыслы, метафора, тавтология, одушевленность, фонетика, паронимическая аттракция, ассонанс, аллитерация.

Интенциональные скрытые смыслы связаны с субъективным способом выражения и основываются на желании говорящего передать свои чувства, невольно приукрашивая действительность [4; 5; 3]. Интенции связаны не с предметными представлениями и с образами действительности, а только со значащими переживаниями, точнее с онтологическими картинами человека, с его душой.

Неинтенциональные скрытые смыслы создаются, исходя из языковых, в частности грамматических, норм [1]. Например, следующий фрагмент демонстрирует наличие таких смыслов: «Unlike in America and the United Kingdom, kids in Germany stay in day nursery until they are six. This relatively late shift into scholarship is possibly one argument why the first day of study is a great occasion» [2, с. 75] (В отличие от Великобритании или США, дети в Германии остаются в детском саду до шести лет. Этот относительно поздний переход к формальному образованию, возможно, является одной из причин, по которой первый день в школе является огромным событием для ребенка). Преподаватель спрашивает, в каком возрасте дети идут в школу в США? Студенты, как правило, отвечают, что в шесть лет. Другие говорят, что этой информации в тексте нет. И только внимательные студенты, разобрав фразу «this relatively late move» (этот относительно поздний шаг), приходят к выводу, что дети в Америке в школу поступают в возрасте 5 лет.

При рассмотрении скрытых смыслов в экономическом тексте мы не можем не упомянуть стилистическое средство – метафору. В следующих двух примерах мы видим тавтологические скрытые смыслы, потому что они повторяют уже существующие в отрывках текста элементы: 1. «In addition to producing funky cars Scion has taken a new approach to selling them, seeking to tap into the lifestyle of their 18–24-year-old target audience» [2, с. 113] (Помимо производства модных автомобилей, Сайен применила новый подход к их продаже, стремясь соответствовать стилю жизни своей целевой аудитории в возрасте от 18 до 24 лет); 2. «Quality-control procedures are more suited to equipment for an Everest expedition than a walk to first grade» [2, с. 39] (Процедуры контроля качества больше подходят для снаряжения экспедиции на Эверест, чем для похода в первый класс).

Метафора, в отличие от простого обозначения, включает напряжение между двумя основаниями: «Calling to mind the case, Andy Grove, Intel's head and than director, related performing in a critical emergency to a sickness. Strong, healthy companies will survive, although at a cost to themselves. **Weak com-**

panies will be carried off by the disease and will die» [2, с. 24] (Вспоминая этот инцидент, Энди Гров, председатель правления Интел и главный исполнительный директор, сравнил управление в условиях серьезного кризиса с болезнью. Сильные, здоровые компании выживут. Слабые компании будут поражены болезнью и умрут).

В данном фрагменте компания описывается через признак другого объекта. В результате компания изображается в новом виде и возникает третий смысл. К компании прилагается система переживаний, связанных со вспомогательным субъектом. Данный неинтенциональный скрытый смысл связан с одушевленностью-неодушевленностью.

Сфера фонетических факторов речи в их воздействии на мышление человека часто остается за рамками научных исследований. Л.В. Щерба различал три уровня фонетики: звуковую, синтаксическую и аффективную фонетику. Такие элементы аффективной фонетики как паронимическая аттракция, обыгрывание созвучных слогов, особенно значимы в заголовках текстов. Например: «Pfizer uses big screen to fight counterfeit drugs», «Looking to Wikipedia for answers», «Sponsors with a taste for Mickey Mouse».

Ритм, рифма, ассонанс, аллитерация – это не отстраненные элементы речи. Представленные заголовки обладают гораздо большей силой воздействия на читателя.

В англоязычных и русских текстах широко известна мотивированная аллитерация, когда в качестве координирующего основания в аллитерационной строчке стоит слово, представляющее в семантике отрывка самое значительное положение. Например, авторы статьи «Coffee culture comes to coffee-growers» Джон Отерс и Марк Маллиган [2, с. 18] сопровождают название бренда Starbucks словами, начинающимися со звука «s»: Starbucks survey, Starbucks story, only to be swallowed by Starbucks, Santiago Starbucks, starting-point for Starbucks.

Такое строение фонетики объясняется важными обстоятельствами. Ф. де Соссюр при пояснении этого вида анаграмм сообщает о старинных для индоевропейской общности представлениях, ведущими при обращении с просьбой к могучим силам должны быть слова, которые бы содержали фонемы и слоги заветного имени. Подобную же инструментовку можно обнаружить в сочинениях древних греков: Дионисий, например, фиксировал преобладание благозвучных и мягких гласных и согласных у Гомера в словах Одиссея, когда тот говорил с Навсикой, и отмечал, что порой и твердые звуки могут быть использованы замечательно, тогда они согласуются с местом и повышают наглядность изложения.

Рассмотрим пример работы с лексикой на основе текста Morgan Witzel “The right people for the right jobs” [2, с. 33], посвященного проблеме индивидуальной работы с талантливыми сотрудниками в успешной компании.

Представитель Пражского лингвистического кружка С. Карцевский предложил рассматривать слова в системе лексики в двойном ряду перекрестных отношений. С одной стороны отношения складываются синонимические, с другой – омонимические [6].

Например, когда слово clones употребляется для обозначения работников, взятых на работу и обученных по установленному образцу, то оно не только может создать омонимический ряд (clones – группа генетически идентичных организмов, clones – работники, обученные по установленному образцу) и не только расширяет синонимический ряд (clones, wrong people), но и создают новый антонимический ряд (clones/ knowledge intensive roles; talent, that operate in the right place at the right time). Здесь мы наблюдаем изменение означаемого в результате его взаимодействия с контекстом, почему они и не фиксируются в словарях.

Таким образом, неинтенциональные скрытые смыслы соотносятся с грамматическим комментарием к структуре, содержащей скрытый смысл.

Литература

1. Масленникова А.А. Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация. Дис. ...д-ра филолог. наук. М., 2007. 300 с.
2. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. London: Pearson ELT, 2011. 175 p.
3. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текста. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1993. 137 с.
4. Husserl E. Phenomenology and the Crisis of Philosophy. New York: Harpercollins, 1965. 192 p.
5. Searl J.R. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. New York: Cambridge University Press, 1983. 277 p.
6. Золян С.Т. О семантике языкового знака в свете теории асимметричного дуализма: возможные расширения // Вопросы языкознания, 2023. № 1. С. 151–168.

NON-INTENTIONAL HIDDEN SENSES IN THE ECONOMIC TEXT

Imaeva E.Z., Sukhareva N.A.
State University of Management

The paper uses some ideas of philological hermeneutics, one of the areas of linguistics that studies text as a means of awakening the reader's reflection. Various terms are used to describe hidden senses: implications, hints, and subtext. The paper examines the hidden senses of various language levels. Implicit senses can be intentional and non-intentional (linguistic). Non-intentional senses, which represent the foundation of a system of hidden senses, operate at all linguistic levels: phonetic, lexical, grammatical. The relevance of the work is due to the consideration of a system of non-intentional hidden meanings in an economic text. The material of the work was economic texts from the Financial Times and Economist magazines. The practical significance of the work lies in the fact that the results can be used in research related to the interpretation of the text. The work can be useful in the practice of teaching English.

Keywords: non-intentional senses, metaphor, tautology, animation, phonetics, paronymic attraction, assonance, alliteration

References

1. Maslennikova A.A. Hidden meanings and their linguistic interpretation. Dis. ... Doctor of Philology. sciences. M., 2007. 300 p.
2. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. London: Pearson ELT, 2011. 175 p.
3. Bogin G.I. The substantial side of understanding the text. Tver: Publishing House of the Tver State University, 1993. 137 p.
4. Husserl's Phenomenology and the Crisis of Philosophy. New York: Harpercollins, 1965. 192 p.
5. Searle J.R. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. New York: Cambridge University Press, 1983. 277 p.
6. Zolyan S.T. On the semantics of a linguistic sign in the light of the theory of asymmetric dualism: possible extensions // Questions of Linguistics, 2023. No. 1. pp. 151–168.

Применение просодических средств в политическом дискурсе: на примере инаугурационных речей американских политиков

Левитина Александра Михайловна,

преподаватель кафедры И-14, Институт иностранных языков
ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный
исследовательский университет)»

E-mail: aleksandrakanales@gmail.com

Данное исследование посвящено краткому сравнительно-сопоставительному анализу конкретных случаев применения просодических средств в инаугурационных речах американских политиков и выявлению общих тенденций и различий в речах президентов. Гуманитарные науки и, в особенности, лингвистика играют огромную роль в осуществлении процесса межличностной коммуникации, особенно в политической сфере. Необходимо отметить, что просодические средства являются ключевыми для публичных выступлений, так как они позволяют выступающим не только структурировать свою речь и облегчать ее восприятие аудиторией, но и влияют на слушателей на подсознательном уровне. Тщательный анализ, представленный в статье, служит основой для передачи сообщения наиболее эффективным способом. Данное исследование позволяет сформулировать практические рекомендации, позволяющие добиться соответствующего прагматического эффекта на адресата, что в свою очередь, оказывает влияние не только на сферу политики, но и на сферы образования и массовых коммуникаций.

Ключевые слова: американские политики, инаугурационная речь, просодические средства, публичные выступления, президент Америки, публичный дискурс.

На сегодняшний день исследования, посвященные изучению публичного дискурса занимают особое место. Это объясняется тем, что данная сфера находится на стыке таких дисциплин, как лингвистика, ораторское искусство, психология и др. Именно совокупность всех профессиональных навыков и умений, которые включают в себя применение просодических средств (таких как интонация, ритм, тон, дикция и артикуляция, тембр, темп речи и паузы), употребление определенного набора лексических единиц, установление контакта с аудиторией с помощью средств невербальной коммуникации и много другое помогают оратору добиться должного прагматического воздействия на адресата. В данной статье особое внимание уделено просодическим средствам, так как именно благодаря им, оратор может добиться должного эффекта в различных видах переговоров или презентаций.

Согласно словарю Мерриам-Вебстера [1], публичное выступление – это процесс эффективного общения с аудиторией, а также искусство создания подобных выступлений, что, по сути, делает данный термин практически синонимом понятия риторики и ораторского искусства. К основным характеристикам публичной речи Новакович и Теодосиевич относят монологичность, направленность на аудиторию, структурность, формальность, прямое или косвенное убеждение [2, с. 35]. Ахманова О.С. обращает внимание на такие специфические навыки оратора, как надсегментные средства выражения, достаточная громкость голоса, особые синтаксические и семантические структуры и т.д. [3, с. 376].

Проанализированные выступления американских политиков начинаются со слов приветствия и благодарности; именно с этих слов прослеживается четкое использование интонации как просодического средства:

Кеннеди: «*Vice President Johnson/ (Вице-президент Джонсон/), // Mr. Speaker/ (господин спикер/), // Mr. Chief Justice/ (господин председатель Верховного суда/), // President Eisenhower/ (президент Эйзенхауэр/), // Vice President Nixon/ (вице-президент Никсон/), // President Truman/ (президент Трумэн/), // reverend clergy/ (преподобные отцы/), // fellow citizens\ (сотраждане)...(1:10–1:26)*» [4], [5]

Трам: «*Chief Justice Roberts/ (Председатель Верховного Суда Робертс /), // President Carter / (президент Картер /), // President Clinton / (президент Клинтон /), // President Bush / (президент Буш /), // President Obama/ (президент Обама /), //*

fellow Americans / (дорогие американцы /), // and people of the world / (и люди всего мира /), // thank you! (спасибо Вам \). (0:36–0:50)» [6], [7]

Байден: «*Chief Justice Roberts/ (Председатель Верховного суда США Робертс/), // Vice President Harris / (вице-президент Харрис /), // Speaker Pelosi /, (спикер Пелоси /), // Leaders Schumer /, (лидер Шумер /), // McConnell / (лидер Макконелл /), // Vice President Pence / (вице-президент Пенс /), // my distinguished guests/ (мои уважаемые гости/), // and my fellow Americans... (мои сограждане-американцы)...* (0:06–0:24)» [8], [9]

В данном случае выступающие прибегают к использованию коротких интонационных групп, которые состоят из частых непродолжительных пауз и восходящей интонации. Это позволяет сделать речь более четкой и структурированной [10, с. 80].

Следующее средство, которое необходимо выделить, это ритм. Также, как и интонация, он является основополагающим. Для его реализации политики прибегают к параллельным конструкциям и повторам [10, с. 97–99]:

Kennedy: “*And so, my fellow Americans, ask not what your country can do for you; ask what you can do for your country. My fellow citizens of the world, ask not what America will do for you, but what together we can do for the freedom of man. (13:53–14:27)*” [4] (*Дорогие американцы, спросите не о том, что страна может сделать для вас, а о том, что вы можете сделать для вашей страны. Мои дорогие сограждане мира, спросите не о том, что Америка сделает для вас, а о том, что мы вместе можем сделать для свободы человека.*) [5]

Trump: “*Their pain is our pain, their dreams are our dreams, and their success will be our success (6:35–6:43); today we are not merely transferring power from one administration to another or from one party to another ... (2:03–2:14); many, many years (1:16–1:20); It’s going to be only America first, America first (8:59–9:06)*” [6] (*Их боль – это наша боль, их мечты – это наши мечты, и их успех станет нашим успехом. (6:35–6:43); сегодня мы не просто передаем власть от одной администрации к другой или от одной партии к другой... (2:03–2:14); много, много лет (1:16–1:20); С этого дня Америка будет прежде всего, Америка прежде всего (8:59–9:06)*»). [7]

Biden: “*This is America’s day, this is democracy’s day (0:25–0:32) We can do great things, important things. We can right wrongs. We can put people to work in good jobs. We can teach our children in safe schools. We can overcome the deadly virus. (5:54–6:08) Hear one another, see one another, show respect to one another. (8:36–8:43)*” [8] («*Это день Америки, это день демократии (0:25–0:32) Вместе мы можем творить великие дела, важные вещи. Мы можем исправить неправильное. Мы можем дать людям хорошую работу. Мы можем учить наших детей в безопасных школах. Мы можем преодолеть этот смертоносный вирус.*») [9]

Подобные конструкции позволяют не только продемонстрировать тщательную предваритель-

ную подготовку, но и реализовать эстетическую функцию и, тем самым, расположить к себе слушателей [10, с. 101–102].

Следующее, что стоит отметить, – регулярное использование комбинации восходящего и нисходящего тона, благодаря чему президенту удается не только зарекомендовать себя как уверенного в себе, авторитетного политического деятеля, но и удержать внимание аудитории даже в течение длительных фрагментов текста [11, с. 150–152].

Кеннеди: “*Let the word go forth/ I from this time and place/, // to friend and foe alike/, // that the torch has been passed/ I to a new generation of Americans/ // – born in this century/, // tempered by war/, // disciplined by a hard and bitter peace/, // proud of our ancient heritage/, // and unwilling to witness/ // or permit/ // the slow undoing/ // of those human rights/ // to which this nation has always been committed/, // and to which we are committed today/ I at home/ // and around the world/ (2:44–3:35)*” [4] («*Пусть сейчас/с этого места /до друга и до врага/ // долетит весть о том/ //, что эстафета передана /новому поколению американцев //, рожденных в этом веке /, закаленных войной //, победивших трудности мирного времени /, // людям/ //, которые гордятся своим древним наследием //и не желают видеть/ //и допускать // уничтожение прав человека //– тех принципов /, // которым всегда был предан наш народ/ //и которым мы преданы и поныне // – как на родине/ // так и во всем мире.*»)» [5]

Трамп: “*They have been magnificent/, // thank you! (1:47–1:53); giving it back to you/ the people/ // (2:16–2:20); what truly matters/ // is not which party controls/ // our government/ // but whether our government/ // is controlled/ // by the people/ (4:08–4:19)*” [6] («*Они вели себя благородно /, // спасибо вам (1:47–1:53); и отдаем ее вам // – народу // (2:16–2:20); Важно не то, // какой партией контролируется // правительство, // а то, // контролируется ли правительство/ народом.*»)» [7]

Байден: “*And here / // we stand just days after a riotous mob thought they could use violence / // to silence the will of the people, / // to stop the work of our democracy, / // to drive us from this sacred ground. / // It did not happen. / // It will never happen. / // Not today, / // not tomorrow, / // not ever, / // not ever. (10:20–10:51)*” [8] («*И вот / // мы стоим, всего через несколько дней после того, // как мятежная толпа решила, что она может использовать насилие /, // чтобы заставить замолчать волю людей /, // остановить работу нашей демократии, // изгнать нас с этой священной земли. // Этого не произошло. // Этого не случится никогда. // Ни сегодня, // ни завтра, // никогда, // никогда.*»)» [9]

Как упоминалось выше, во всех трех выступлениях прослеживается четкое использование пауз. Применение подобного средства позволяет структурировать речь, выделять идеи длинными и короткими паузами в середине и конце предложения соответственно [10, с. 71–72]. Помимо этого, в течение длинных пауз говорящие получают обрат-

ную реакцию от слушателей в виде оваций и аплодисментов.

Одними из наиболее важных инструментов в публичном дискурсе являются артикуляция, произношение и дикция. Проведенный анализ всех трех инаугурационных речей позволяет отметить тщательную подготовку говорящих к выступлению. Именно благодаря этим средствам, речь всех трех президентов звучит четко, ясно и уверенно. Помимо этого, артикуляция, произношение и дикция служат для выделения основных идей и установления ритма [12, с. 35–36].

Особого внимания заслуживает употребление определенного набора лексических единиц каждым из политиков. Каждый оратор использует разные средства с целью достижения соответствующего прагматического эффекта, и лексические единицы являются одним из них. Для Кеннеди характерно использование таких основополагающих принципов, характерных для того времени, как «свобода», «Бог», «права человека», «Америка и ее люди», «наследие», «свобода», «развитие» и тд. Таким образом, говорящий призывает к единству и поддержке национальных ценностей и дальнейшему развитию. Дональд Трамп, в свою очередь, прибегает к регулярному использованию следующих слов: «люди», «граждане», «наша нация», «наша верность», «наша страна», «мы». Благодаря акценту на данные лексические единицы, выступающему удается установить контакт с аудиторией и удерживать её внимание в течение всего выступления. Если говорить о выступлении Джо Байдена, то в его выступлении наиболее часто встречаются следующие лексические единицы: «демократия», «единство», «мы», «вызовы», «вперед», «война», «нация», «вместе». В своей речи 46-й президент Соединенных Штатов Америки подчеркивает те трудности, с которыми они столкнулись и призывает к единству нации и основополагающим ценностям.

В заключении можно сделать вывод о том, что просодические средства являются неотъемлемой частью публичных выступлений, поскольку дают ораторам возможность не только структурировать, организовывать свою речь и облегчать ее восприятие аудиторией, но и воздействовать на слушателей на подсознательном уровне с целью оказать соответствующий прагматический (коммуникативный) эффект. Исходя из анализа, можно выделить следующие рекомендации спичмейкерам: речь должна быть тщательно подготовлена заранее, четко структурирована, легка для восприятия и поделена на интонационные группы. Помимо этого, говорящий должен быть уверенным в себе и спокойным, что позволит артикуляции, дикции и произношению быть четкими. Также в речи должны быть регулярные паузы и использоваться соответствующие лексические единицы с целью установления контакта с аудиторией и удержания ее внимания в течение всего выступления. Таким образом, важную роль в речи поли-

тиков играет не только правильная грамматика, но и использование просодических средств с целью достижения желаемого прагматического воздействия на слушателей.

Литература

1. Публичные выступления. Словарь Merriam-Webster, [www.merriam-webster.com/dictionary/public Speaking](http://www.merriam-webster.com/dictionary/public%20Speaking). (дата обращения: 10.12.2022).
2. Новакович Н., Теодосиевич Б. (2017) Основы публичного выступления. – Бизино Блейс, том. 8, нет. 2, 33–46.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст]: словарь для широкого круга филологов / О.С. Ахманов. – М.: Советская энциклопедия? 2009. – 598с.
4. CBS (2011) Инаугурация президента Джона Ф. Кеннеди, 1961. [Видео] // YouTube. 16 января. <https://youtu.be/PEC1C4p0k3E> (дата обращения: 17.12.2022).
5. Инаугурационная речь Д.Ф. Кеннеди [Текст]. Электронный доступ: <http://www.coldwar.ru/kennedy/speech.php> (дата обращения: 23.01.2023).
6. ABC News (2017) Инаугурационная речь Дональда Трампа, 2017. [Видео] // YouTube. 20 января. <https://youtu.be/sRBsJNdK1t0> (по состоянию на 15.12.2022).
7. Посольство и консульства США в Российской Федерации: Текст инаугурационной речи президента Трампа [Текст]. Электронный доступ: <https://ru.usembassy.gov/ru/text-of-inaugural-speech-president/> (дата обращения: 23.01.2023).
8. CNN (2021 г.) Смотрите полную инаугурационную речь президента Джо Байдена [видео] // YouTube. 20 января. <https://youtu.be/LGukNIElHTU> (дата обращения: 20.12.2022).
9. Посольство и консульства США в Российской Федерации: Инаугурационная речь президента Джозефа Р. Байдена [Текст]. Электронный доступ: https://ru.usembassy.gov/ru/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr-ru/?_ga=2.46928999.1119764463.1674751545-114327408.1674751545 (дата обращения: 24.01.2023).
10. Соколова М.А. и соавт. (2010) Теоретическая фонетика английского языка. Дубна: Феникс+
11. Педагогика [Текст]: учеб. пособие по дисциплине «Практическая фонетика английского языка» для студентов. высшие учебные заведения, обучающиеся по направлению и специальности «Филология» / [М.А. Соколова и др.]: под ред. ВЛАДОС. – М.: Гуманитарный. изд., 2008. – 382 с.
12. Гиря А.В. Реализация речевого поведения в конфликтном дискурсе (на примере речи Дэвида Кэмерона) [Текст]: дис. для конкурса ученым шаг. кандидат пед. наук: 44.03.05 / Гиря А.В.: Белгородский государственный педагогический университет. – Белгород: Б.и., 2016. – 77 с.

THE USE OF PROSODIC MEANS IN POLITICAL DISCOURSE: THE EXAMPLE OF INAUGURAL SPEECHES OF AMERICAN POLITICIANS

Levitina A.M.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

This research deals with brief comparative analysis of prosodic means application in American politicians' inauguration speeches and allows us to shed light on general tendencies and differences of the presidents' speeches. Humanities in general and linguistics in particular play a prominent role in the process of interpersonal communication, especially in terms of political realm. It should be emphasized that prosodic means are crucial for public speaking because they give speakers the ability not only to structure their speech and enhance the ease of its perception for the audience, but also they influence the listeners on a subconscious level. Scrutinized analysis, presented in this article, serves as a basis for message transmission in the most effective way. The investigation permits us to come up with the practical recommendations aimed at achieving appropriate pragmatic effect on an addressee. Thus, it has a great impact not only on politics, but also on education and mass media.

Keywords: American politicians, inauguration address, prosodic means, public presentations, America's president, public discourse.

References

1. Public speaking. Merriam-Webster Dictionary, [www.merriam-webster.com/dictionary/public speaking](http://www.merriam-webster.com/dictionary/public%20speaking). (access date: 12/10/2022).
2. Novakovic N., Teodosievich B. (2017) Fundamentals of public speaking. – Bisino Blais, vol. 8, no. 2, 33–46.
3. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms [Text]: a dictionary for a wide range of philologists / O.S. Akhmanov. – M.: Soviet encyclopedia? 2009. – 598 p.
4. CBS (2011) Inauguration of President John F. Kennedy, 1961. [Video] // YouTube. January 16. <https://youtu.be/PEC1C4p-0k3E> (access date: 12/17/2022).
5. Inaugural speech by D.F. Kennedy [Text]. Electronic access: <http://www.coldwar.ru/kennedy/speech.php> (access date: 01/23/2023).
6. ABC News (2017) Donald Trump's inaugural speech, 2017. [Video] // YouTube. January 20th. <https://youtu.be/sRBsJNd-K1t0> (accessed 12/15/2022).
7. US Embassy and Consulates in the Russian Federation: Text of President Trump's inaugural speech [Text]. Electronic access: <https://ru.usembassy.gov/ru/text-of-inaugural-speech-president/> (access date: 01/23/2023)
8. CNN (2021) Watch President Joe Biden's full inaugural address [video] // YouTube. January 20th. <https://youtu.be/LGukNIEIhTU> (access date: 12/20/2022).
9. US Embassy and Consulates in the Russian Federation: Inaugural Address of President Joseph R. Biden [Text]. Electronic access: https://ru.usembassy.gov/ru/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr-ru/?_ga=2.46928999.1119764463.1674751545-114327408.1674751545 (access date: 01/24/2023).
10. Sokolova M.A. et al. (2010) Theoretical phonetics of the English language. Dubna: Phoenix+
11. Pedagogy [Text]: textbook. manual on the discipline "Practical phonetics of the English language" for students. higher educational institutions studying in the direction and specialty "Philology" / [M.A. Sokolov et al.]: ed. VLADOS. – M.: Humanitarian. ed., 2008. – 382 p.
12. Girya A.V. Implementation of speech behavior in conflict discourse (using the example of David Cameron's speech) [Text]: dis. for the scientific step competition. candidate ped. Sciences: 44.03.05 / Girya A.V.: Belgorod State Pedagogical University. – Belgorod: B.I., 2016. – 77 p.

Формирование алгоритма русско-английского перевода пожарно-технических терминов

Мелькумова Ольга Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: astra312@yandex.ru

Намычкина Елизавета Валентиновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: namychkina@gmail.com

Шейко Анна Антоновна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ГПС МЧС России
E-mail: sk8emo@inbox.ru

В статье рассмотрен вопрос перевода пожарно-технических терминов и терминологических групп с английского языка на русский и обратно. Выделены ключевые проблемы, с которыми сталкиваются переводчики при переводе терминов, предложены возможные пути решения указанных проблем. Описаны основные причины появления терминологического несоответствия между двумя языками с учетом специфики предметной области «пожарная и техносферная безопасность». Рассмотрены и проанализированы способы перевода терминологических единиц с примерами из данной области. На основе проведенного анализа авторы выделили закономерности использования того или иного способа перевода, сравнили степень их распространенности. Предложен алгоритм перевода терминов и терминологических групп рассматриваемой области, что позволит облегчить поиск соответствующего способа перевода для достижения адекватности и эквивалентности.

Ключевые слова: термин, терминологическая группа, перевод, эквивалентность, пожарная безопасность.

Перевод с одного языка на другой всегда сопровождается необходимостью тщательно выбирать способ перевода и прибегать к различного рода переводческим трансформациям в силу отсутствия в языках полной лексико-грамматической тождественности и наличия языковых лакун. Еще в 1895 году А.А. Потебня в своей статье «Язык и народность» отмечал: «Если слово одного языка не покрывает слова другого, то тем менее могут покрывать друг друга комбинации слов, картины, чувства, возбуждаемые речью; соль их исчезает при переводе; остроты непередадимы. Даже мысль, оторванная от связи с словесным выражением, не покрывает мысли подлинника» [6]. Любой перевод, по мнению А.А. Потебни, будет ограничен и неполон, а перевод технических единиц представляет собой особую проблему: основной характеристикой научно-технического текста является точность и лаконичность передачи информации, содержащейся в исходном тексте, и в стремлении максимально точно передать содержание оригинала переводчик может выбрать несоответствующие языковые средства (например, неподходящий стиль изложения или слово, не применяющееся в соответствующей отрасли) [6]. Проблема адекватной передачи терминов как основа перевода текстов научного стиля остается одной из самых актуальных со времен научно-технической революции: развитие науки и техники, появление новых технологий и устройств обуславливает коммуникацию между учеными, ведь развитие науки и техники невозможно без обмена информацией между специалистами, говорящими на разных языках [1].

При работе с научно-техническими текстами переводчик сталкивается с проблемой перевода не только терминов, но и терминологических групп. Согласно В.Н. Комиссарову, термин (от лат. *terminus* «предел, граница») – слово или словосочетание, обозначающее специфический объект или понятие, характерное для определенной области науки или техники [3]. Терминологическая группа в научно-технической статье определяется И.В. Грединой как терминологическое словосочетание, в котором можно выделить базовое слово (БС), левые определения (ЛО) и предложенные определения (ПО) [2]. Вопросом разграничения и классификации терминологических единиц и групп занимались многие лингвисты, среди которых А.В. Суперанская, А.А. Реформатский, С.В. Гринев-Гриневич, С.Д. Шелов и др., что приводит к множеству классификаций и выделению различных признаков терминов и терминологи-

ческих групп. Однако большинство лингвистов выделяют следующие характеристики терминов: однозначность, полнзначность, автономность, системность, непродуктивность, стилистическая нейтральность и специфичность употребления. При переводе терминологических единиц необходимо максимально учитывать характеристики, которыми обладает переводимый термин [4].

Разнообразие способов перевода (буквальный перевод: транскрипция, транслитерация, калькирование, семантический неологизм; функциональный перевод: функциональный аналог, описательный перевод или поиск прямого соответствия) делает невозможным выделение среди них приоритетного варианта, что значительно усложняет процесс перевода. С другой стороны, личный опыт переводчика в научно-технической сфере, тщательный анализ контекста и знание тематики переводимого текста способствуют выработке определенного алгоритма перевода терминов, терминологических групп, а также различных аббревиатур, являющихся зачастую их сокращениями, созданными авторами для удобства изложения.

Первым этапом работы по переводу терминологических единиц является предпереводческий анализ текста, при котором необходимо выделить в тексте все термины и терминологические группы. Кроме того, необходимо сразу выделить существующие в тексте аббревиатуры, если они используются, и определить, являются ли они устойчивыми сокращениями или созданы автором/ авторами статьи в целях оптимизации изложения материала. Далее переводчик выбирает способ перевода и, если необходимо, прибегает к переводческим трансформациям. В данной статье мы рассмотрим некоторые способы перевода терминов из области «пожарная безопасность».

Транскрипция и транслитерация. При работе с терминами данный способ буквального перевода применяется прежде всего в отношении методов и значений, получивших название по фамилии создателей, причем, предпочтение отдается именно транскрипции:

константы Антуана – Antoine constants
правило Ле Шателье – Le Chatelier rule
формула Фишберна – Fishburne formula

Среди переводов других терминов находим примеры транслитерации и транскрипции:

маностат – manostat, ротаметр – rotameter
знак пикетажа – picketage sign

В целом можно сделать вывод, что данный метод перевода терминов не широко распространен в научно-технических текстах, и незаменим преимущественно при переводе терминов на основе имен собственных, названий приборов и элементов, вошедших в русский язык в результате заимствования, а также терминов на основе латинских корней.

Перевод методом кальки и полукальки широко применяется при работе с терминами и терминологическими группами. Калька – заимствование путем буквального перевода – позволяет пере-

нести в язык перевода реалию при максимально полном сохранении семантики:

горючие газы – combustible gases

При этом происходит морфологическая и синтаксическая адаптация слова или словосочетания, поскольку их части передаются средствами языка перевода. Так, из-за грамматических различий русского и английского языков грамматическое значение падежа существительных в русском языке либо опускается при переводе на английский, либо передается с помощью предлогов:

методы изучения токсичности (Р.П.) – methods for studying the toxicity

определение уровня токсичности (Р.П.) – determining the level of toxicity

Кроме того, часто происходит замена частей речи при переводе словосочетания «прилагательное + существительное» на «существительное + существительное»:

экспертная оценка – expert assessment
эвакуационный путь – evacuation route

В то же время перевод словосочетаний «существительное + существительное» на английский язык существительными с обратным порядком слов также следует отнести к методу калькирования, так как изменение порядка слов вызвано грамматической разницей языков и не влияет на семантику элементов:

пути эвакуации – evacuation routes

Нормы русского языка позволяют образовывать сложные слова, которые на английский язык переводятся словосочетаниями:

терморазложение – thermal decomposition
газодымозащитная служба – gas and smoke protection service

газокомпрессорная станция – gas compressor station

Полукальки представляют собой заимствования слов и выражений, состоящие частично из элементов исходного языка, частично из элементов языка перевода. В пожарно-технических текстах при переводе терминов и терминологических групп встречаем случаи опущения части семантики фразы:

взрывоопасная зона – explosive zone – в данном словосочетании сема «опасная» не передается в переводе на английский язык.

При переводе методом калькирования необходимо соблюдать осторожность в отношении «ложных друзей переводчика». Так, например, можно ошибиться при переводе терминов «*звенья газодымозащитной службы*» и «*газодымозащитники*». И если первый термин переводится калькированием (*gas and smoke protection service units*), то второму понятию соответствует английский аналог «*smoke divers*», и дословный перевод приведет к переводческой ошибке.

Проведенный анализ позволяет определить метод калькирования как наиболее частый метод перевода терминов и терминологических групп.

Описательный перевод терминов нечасто используется при переводе научных статей, так

как такой текст предполагает емкость и краткость изложения. Однако при переводе жарго-технических текстов переводчику приходится прибегать к данному методу при переводе аббревиатур, закрепившихся в русском языке, но не имеющих аналога в английском языке и наоборот:

APM оператора технологической установки – workstation of the operator of the process

КВП – KVP (Combined intumescent coating)

покрытие на основе ПФА: ИГ – PFA (ammonium polyphosphate)-based coating: IG (intercalated graphite)

покрытие на основе ПФА: МН: ПТ – PFA (ammonium polyphosphate)-based coating: MN (melamine): PT (pentaerythritol)

Поиск прямого соответствия (эквивалента) в языке перевода зачастую представляет собой трудную задачу для переводчика, но является обязательным условием выполнения качественного перевода научно-технического текста. При работе с терминами определенной научно-технической области необходимо не только привлекать все доступные источники информации по переводу (печатные словари, справочники и энциклопедии, онлайн ресурсы, форумы переводчиков и специалистов в данной научно-технической области, и так далее), но и анализировать контекстуальное значение термина, избегая соблазна выбора наиболее употребимого варианта перевода. Очевидно, что для выполнения такого анализа переводчику необходимо обладать определенной базой знаний в области пожарной и техносферной безопасности.

В качестве интересного примера с этой точки зрения можно привести перевод термина «осадки» в статье, посвященной анализу характеристик струи пожарного гидранта. Все доступные ресурсы предлагают вариант “*precipitation*”, однако данный термин относится лишь к атмосферным осадкам: *water or the amount of water that falls to the earth as hail, mist, rain, sleet, or snow* [5] (вода или определенное количество воды, которая выпадает на землю в виде града, тумана, дождя, мокрого снега или снегопада), однако в анализируемой статье в качестве осадков подразумеваются осадки от пожарной струи, которые выпадают вдоль траектории ее подачи. Таким образом, вариант перевода “*precipitation*” будет являться неверным, в то время как оптимальный вариант перевода будет “*moisture residue*”.

Примеры эквивалентов в паре английский-русский языки в области пожарной и техносферной безопасности достаточно многочисленны, что вызывает дополнительную сложность при переводе:

резервуарный парк – tank farm

объемное тушение – flooding

лафетный ствол – monitor

электрооборудование под напряжением – live electrical equipment

бюкса с притертой крышкой – sample bottle with ground-in lid.

Еще одной проблемой для переводчика является наличие языковых лакун. Лакуны – лексические единицы одного из языков, не имеющие соответствий в другом языке. Применяемому в русском языке термину «*испытательная камера с рубашкой*» в английском языке соответствует термин «испытательная камера» (без модификаций), в связи с чем при переводе применяется метод генерализации значения:

испытательная камера с рубашкой – test chamber.

Особого внимания заслуживает перевод семантических неологизмов в исследуемой тематической области. К таким терминам относятся привычные слова и словосочетания, получившие новые семантические значения и использующиеся в качестве профессиональных жаргонизмов. Зачастую присвоение новой семы обусловлено схожестью описываемых явлений. Общеупотребимое слово “*pan*” («сковородка») используется в профессиональной среде для обозначения плавающей крыши резервуара. Еще одним примером семантического неологизма является слово “*can*”, приобретающее в сфере пожарной безопасности вместо привычного значения существительного «жестяная банка» значение «огнетушитель». При переводе таких профессиональных жаргонизмов на русский язык буквальный перевод может затруднить понимание, поэтому следует использовать их стилистически нейтральные соответствия.

При переводе аббревиатур, представляющих собой сокращения терминов и терминологических групп, необходимо определять, является ли данное сокращение общепризнанным, зафиксированным в словарях, или контекстуальным, составленным автором/ авторами для удобства изложения. В первом случае следует искать аналог данной аббревиатуры в словарях и справочниках:

БПЛА – UAV

ТАВ – TAW

ГКС – GCS

СПГ – LNG

Если аббревиатура составлена авторами из первых букв элементов словосочетания, аналогично составляется и английская аббревиатура:

СОУЭ – система оповещения и управления эвакуацией людей при пожаре – WECS – warning and evacuation control system in case of fire;

АУПТ – автоматическая установка пожаротушения – AFSS – automatic fire suppression system;

ПДЗ – противодымная защита – SP – smoke protection.

Перевод комплексных терминологических групп является следующим шагом при научно-техническом переводе.

Основой терминологической группы является базовое слово. Левые и предложные определения, которых в терминологической группе может быть одно или несколько, уточняют и модифицируют смысл термина [2]. Очевидно, что большинство рассмотренных выше примеров терминов представляют собой терминологические груп-

пы, состоящие из базового слова и левого определения (примеры наличия предложных определений не так многочисленны). Однако в научно-технических текстах нередки случаи использования комбинаций таких групп, для обозначения которых рационально ввести термин «комплексная терминологическая группа» (КТГ). Каждый элемент такой группы или некоторые элементы представляют собой терминологическую группу.

При переводе комплексной терминологической группы мы выполняем следующий алгоритм:

1. определяем КТГ, выделяя ее базовое слово/ базовую терминологическую группу (БТГ), границы левых и предложных определений;
2. переводим базовое слово/ базовую терминологическую группу как первичный значимый элемент КТГ. При этом если в русском языке БС/ БТГ расположено ближе к началу терминологической группы, в английском языке оно сместится ближе к концу (при наличии ПО) или в самый конец (если конструкция состоит только из БС/ БТГ и ЛО).
3. последовательно переводим левые уточняющие определения.
4. переводим предложные определения (при наличии).

В основе терминологической группы «расчет продолжительности вентиляции» лежит базовое слово (*расчет*), левое определение выражено терминологической группой (*продолжительности вентиляции*), которое следует перевести субстантивной конструкцией *ventilation duration*. Возможны три варианта перевода КТГ:

- *calculation of ventilation duration*;
- *ventilation duration calculation*;
- *calculating ventilation duration*.

Третий вариант (с использованием герундия) представляется оптимальным в связи с тем, что позволяет избавиться от предлога *of* и избежать троекратного повторения суффикса *-tion*.

В КТГ «оценка пожарных рисков на объектах хранения нефти и нефтепродуктов» базовое слово дополнено терминологической группой левого определения (*пожарных рисков*) и КТГ предложного определения (*на объектах хранения (ТГ1) + нефти и нефтепродуктов (ТГ2)*). Выполнив последовательный перевод всех элементов, располагаем их в соответствии с синтаксическими нормами языка перевода:

assessing fire risks at oil and petroleum product storage facilities.

Использование данного алгоритма позволяет осуществлять перевод терминологических групп в соответствии не только с лексическими, но и с грамматическими нормами английского языка.

Таким образом, при переводе терминов и терминологических групп следует придерживаться следующего алгоритма:

1. на стадии предпереводческого анализа выделить в тексте термины, комплексные терминологические группы и их аббревиатуры;

2. выполнить перевод терминов, выбрав оптимальный метод для соблюдения требований адекватности и эквивалентности перевода с точки зрения лексического, грамматического и структурного соответствия нормам языка перевода;
3. выполнить перевод аббревиатур и сокращений;
4. выполнить перевод комплексных терминологических групп.

Можно сделать вывод, что для выбора наиболее оптимального способа перевода терминологической единицы необходимо учитывать характеристики переводимой единицы, нормы языка перевода, а также языковые тенденции и экстралингвистические условия. Выделенные закономерности перевода позволили разработать алгоритм, облегчающий поиск адекватного способа перевода. Следование данному алгоритму позволяет выполнить качественный перевод терминов научно-технических статей, что в дальнейшем облегчает их поиск в международных поисковых системах и повышает уровень цитируемости авторов.

Литература

1. Волгина М.Ю. Перевод терминов как ключевых единиц специального текста // ПНиО. 2013. № 6. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-terminov-kak-klyuchevykh-edinits-spetsialnogo-teksta> (дата обращения: 16.01.2024).
2. Гредина И.В. Перевод в научно-технической деятельности: учебное пособие / И.В. Гредина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 121 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблема переводоведения в освещении зарубежных ученых. М., 1999. – 132с.
4. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 4-е изд., испр. и доп. М.: ЛИБРОКОМ, 2006. 256 с.
5. Осадки – определение [Электронный ресурс] URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/precipitation> (Дата обращения 16.01.2024)
6. Потебня А.А. Язык и Народность [Электронный ресурс] URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml (Дата обращения 16.01.2024)

FORMATION OF AN ALGORITHM FOR RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION OF FIRE-TECHNICAL TERMS

Melkumova O.E., Namychkina E.V., Sheyko A.A.
State Fire Academy of EMERCOM of Russia

The article discusses the issue of translating fire-technical terms and terminological groups from English into Russian and vice versa. The key problems that translators face when translating terms are highlighted, and possible ways to solve these problems are proposed. The main reasons of arising terminological inconsistency between the two languages are described, taking into account the specifics of the field. Methods for translating terms with examples from the subject area “fire and technosphere safety” are considered and analyzed. Based on the conducted analysis, the authors identify patterns in the use of one or another translation method. An algo-

rithm for translating terms and terminological groups of the specified field is proposed, that will facilitate choosing an appropriate translation method in order to achieve adequacy, accuracy and brevity.

Keywords: term, terminological group, translation, equivalence, fire safety.

References

1. Volgina M. Yu. Translation of terms as the main element of a technical text // PNIO. 2013. No. 6. [in Russian] [Electronic resource] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-terminov-kak-klyuchevyh-edinits-spetsialnogo-teksta> (date of access: 16.01.2024).
2. Gredina I.V. Translation in scientific and technical activities: textbook / I.V. Gredina. – Tomsk: Tomsk Polytechnic University Publishing House, 2010. – 121 p. [in Russian]
3. Komissarov V.N. General theory of translation. The problem of translating highlighted by foreign scientists. M., 1999. 132 p. [in Russian]
4. Leichik V.M. Terminology: subject, methods, structure. 4th ed., rev. and additional M.: LIBROKOM, 2006. 256 p. [in Russian]
5. Precipitation – definition [Electronic resource] URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/precipitation> (date of access: 16.01.2024)
6. Potebnya A.A. Language and Nationality [in Russian] [Electronic resource] URL: http://genhis.philol.msu.ru/article_158.shtml (date of access: 16.01.2024)

Исследование фразеологизмов-колоронимов (на материале немецкого языка)

Отарова Екатерина Николаевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: ekaterina.otarova@mail.ru

Склярова Оксана Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: oxi_us@rambler.ru

Хорват Олеся Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: olessja81@yandex.ru

Гольцова Татьяна Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского и иностранного языков, Воронежский институт Министерства Внутренних дел Российской Федерации
E-mail: tgolzowa@yandex.ru

В статье раскрывается понятие фразеологических единиц как языковых универсалий, а также фразеологизмов-колоронимов как устойчивых словесных комплексов, содержащих наименование цвета. Подчеркивается особая роль фразеологизмов-колоронимов в формировании фразеологической картины мира носителей немецкого языка. В статье приводятся результаты проведенного авторами исследования на базе 175 немецких фразеологизмов. Отобранные колоронимы были разделены по тематическим группам, наиболее многочисленную из которых составили фразеологизмы, служащие для наименования эмоционального состояния человека. Было выявлено, что наиболее частотными являются фразеологизмы, в составе которых представлены цвета «черный», «синий», «белый», «зеленый». В проанализированном материале отрицательную коннотацию имеют 117 фразеологизмов-колоронимов (66,9%), среди которых преобладают фразеологизмы, в составе которых содержатся голубой, черный и красный цвета. Положительную коннотацию (16,6%, или 29 единиц) имеют колоронимы, содержащие наименование зеленого и белого цветов. По структуре в проанализированном материале доминируют глагольные фразеологические единицы, что свидетельствует о процессуальном характере немецких фразеологизмов-колоронимов.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразеологизмы-колоронимы, тематическая группа, коннотация, структурные особенности.

Фразеология представляет собой лингвистическую дисциплину, которая, как отмечает Н.М. Шанский, исследует «современное состояние и историческое развитие фразеологической системы языка» [10, с. 110]. Согласно емкому определению Л.И. Ройзензона, предметом фразеологии выступает «исследование происхождения фразеологизмов и их категориальных признаков, а также закономерностей работы в речи» [9, с. 80].

По мнению Т.М. Гайдуковой, фразеологию можно считать «величайшей сокровищницей и непреходящей ценностью любого языка, поскольку в ней отражаются история и многовековой опыт трудовой и духовной деятельности народа, его религиозные воззрения и верования, нравственные ценности» [3, с. 247]. Подобной точки зрения придерживается и исследователь А.Н. Кунин, считающий, что «фразеологизмы носят ярко национальный характер» [7, с. 4]. По его мнению, фразеологические единицы «представляют собой одну из языковых универсалий, так как нет языков без фразеологизмов» [7, с. 5]. В свою очередь, М.А. Аверина убеждена, что фразеологизмы имеют тесную связь «с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке» [1]. Анализ ряда теоретических работ позволяет сделать вывод, что фразеологизмы играют важную роль в создании фразеологической и, шире, языковой картины мира носителей языка.

Описывая сущность фразеологических единиц, исследователь А.Д. Райхштейн справедливо замечает, что фразеологизмы – это «единицы вторичного образования, отличающиеся от обычных комплексов низкой регулярностью языковой организации, базирующейся на семантическом сдвиге того или иного типа и ведущей к обязательной воспроизводимости фразеологических единиц и слабой предсказуемости их плана содержания относительно плана выражения, и наоборот» [8, с. 12]. Проанализировав работы ученых, посвященных исследованию сущности фразеологизмов, можно прийти к выводу, что фразеологические единицы выступают в структурном и семантическом планах как единое целое, обладают собственным значением, которое не складывается из простой суммы значений его компонентов, и представляют собой значимые единицы языка, тесно связанные с культурным кодом его носителей.

В нашей работе мы провели исследование немецких фразеологизмов-колоронимов – фразеологических единиц, содержащих в своей основе

наименование цвета. Следует отметить, что цвет является одной из категорий миропознания, играет важную роль и может выступать в качестве определенного символа, ярко иллюстрируя особенности мышления и мировоззрения носителей немецкого языка. Мы согласны с мнением Е.В. Корытовой, что «культура каждого народа непосредственно имеет свою лингвоцветовую идиоматическую картину мира, в которой цвет посредством фразеологизмов отражает национальные особенности той или иной культуры ... символика цвета связана с фольклорным и мифологическим наследием народа» [5, с. 458]. В данной связи исследователь Г.И. Капнина отмечает: «Исследуемая группа слов играет огромную роль в образовании языковой картины мира не только по той причине, что зрительная информация доминирует в восприятии действительности, но ещё и потому, что именно во фразеологизмах заключён многовековой опыт реагирования на те или иные проявления повседневной жизни» [4]. Сказанное подчеркивает актуальность тематики нашей работы.

Таким образом, объект нашего исследования – немецкие фразеологизмы-колоронимы – фразеологические единицы, в основе которых содержится наименование цвета. Предметом нашего исследования выступают семантические и структурные особенности указанных лексических единиц. Целью работы является изучение немецких фразеологизмов-колоронимов. К задачам исследования можно отнести определение доминирующих цветов в немецких колоронимах, выявление тематической соотносительности, установление структурного состава анализируемых фразеологических единиц. В работе использовались следующие научные методы: метод сплошной выборки, анализа словарных дефиниций, статистической обработки данных.

С помощью метода сплошной выборки из одно- и двуязычных словарей [2, 11] мы отобрали 175

фразеологизмов-колоронимов, которые представлены в анализируемом материале следующим образом: schwarz – 37 ф.е. (21%), blau – 35 ф.е. (20%), weiss – 28 ф.е. (16%), grün – 26 ф.е. (15%), rot – 23 ф.е. (13%), grau – 12 ф.е. (7%), blass – 5 ф.е. (3%), bleich – 3 ф.е. (1,7%), rosig – 3 ф.е. (1,7%), gelb – 2 ф.е. (1,1%), braun – 1 ф.е. (0,6%). Наиболее частотны в данном исследовании представлены фразеологизмы-колоронимы, содержащие цвета «черный», «голубой/синий», «белый», «зеленый». В процентном соотношении данные представлены на Рисунке 1:

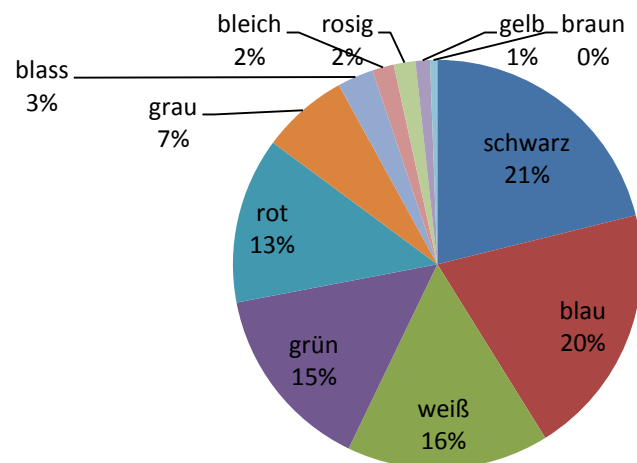


Рис. 1. Распределение состава немецких фразеологизмов с компонентом-колоронимом

Используя классификацию В.Г. Кульпиной, занимавшейся вопросами сопоставительных исследований цветоименований в русском и польском языках, мы проанализировали колоронимы с точки зрения семантики по модели тематических групп [6]. Нами было установлено, что фразеологизмы-колоронимы могут быть разделены на следующие 8 групп, исходя из принципа частотности (Таблица 1).

Таблица 1. Распределение фразеологизмов-колоронимов по тематическим группам

1. Колоронимы, служащие для наименования эмоционального состояния (49)	2. Колоронимы, характеризующие поведение человека (47)	3. Колоронимы, служащие для характеристики человека (38)	4. Колоронимы, относящиеся к сфере профессии или рода деятельности человека (15)	5. Колоронимы для наименования явления (11)	6. Колоронимы – термины (часто перифразы) (6)	7. Колоронимы – имена собственные (перифразы, часто топонимы) (5)	8. Колоронимы для обозначения символа (4)
<i>zur Weißglut reizen</i> (довести до белого каления), <i>in rosiger Laue sein</i> (быть в радужном настроении)	<i>blau reden</i> (обманывать кого-либо), <i>eine schwarze Tat</i> (гнусный поступок), <i>einen Mohren weiß machen</i> (братья за что-то невыполнимое)	<i>ein grüner Junge</i> (зеленый юнец), <i>blaues Blut</i> (голубая кровь), <i>schwarze Seele</i> (черная душа), <i>schwarzes Herz</i> (злое сердце), <i>der weiße Rabe</i> (белая ворона)	<i>den grauen Rograuer Händler</i> (делец, занимающийся полуправильным бизнесом), <i>graue Eminenz</i> («серый кардинал»)	<i>graue Vorzeit</i> (поэт. седая старина), <i>weiße Hunde</i> (барашки, белые пенные волны), <i>der weiße Tod</i> (смерть среди льдов), <i>die grüne Hochzeit</i> (свадьба)	<i>weißer Fluß</i> (мед. бели), <i>Rote Liste</i> (Красная Книга), <i>schwarze Diamanten</i> (каменный уголь),	<i>die Schwarze Woche</i> (пел. Страстная неделя), <i>das grüne Gewölbe</i> («Зеленый свод» – коллекция драгоценностей в Дрездене), <i>das Grüne Herz Deutschlands</i> (название Тюрингии).	<i>blaue Blume</i> (лит. символ мечты, голубой цветок), <i>blaue Vogel</i> (синяя птица – символ счастья), <i>die rote Fahne</i> (знамя революции)

С помощью метода анализа словарных дефиниций нам удалось установить, что отрицательную коннотацию имеют 117 фразеологизмов-колоронимов, или 66,9%, положительную коннотацию имеют 29 колоронимов, или 16,6%, в то время как почти 16,5% не имеют ярко выраженной положительной или отрицательной коннотации. Обобщенные данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Ранжирование фразеологизмов-колоронимов по наличию коннотации

Цвет	Отрицательная коннотация		Положительная коннотация		Отсутствие коннотации
	место по убыванию	количество	место по убыванию	количество	
blau	1	26	3	4	5
schwarz	2	23	5	2	12
rot	3	20	4	3	-
weiß	4	16	2	7	5
grün	5	14	1	8	-
grau	6	6	5	2	4
blass	7	5		-	-
bleich	8	4		-	1
gelb	9	2		-	-
braun	10	1		-	-
rosig / rosa		-	4	3	

Таким образом, среди проанализированных немецких фразеологизмов-колоронимов, имеющих отрицательную коннотацию, преобладает голубой цвет (26 примеров), на втором месте – черный цвет (23 примера), на третьем месте – красный цвет (22 примера). Положительную коннотацию имеют колоронимы, в составе которых имеется зеленый цвет (8 примеров), на втором месте находятся фразеологизмы, в составе которых есть белый цвет, на третьем месте – голубой цвет (4 примера).

Рассмотрим структурные особенности немецких фразеологизмов-колоронимов. Проведенный анализ структуры колоронимов показал, что в исследуемом материале наиболее частотны **глагольные (процессуальные)** фразеологической единицы, представленные в количестве 71 фразеологизм. На втором месте по частотности находятся **субстантивные фразеологизмы-колоронимы** (их общее количество составило 60 примеров). Обобщенные данные приведены в Таблице 3.

Таблица 3. Структурный состав немецких фразеологизмов-колоронимов

Структура	Состав немецких фразеологизмов-колоронимов (175)													
	Процессуальные (глагольные)								Субстантивные	Адъективные		Адвербиальные	Выражения	
	Adj + V	Adj + S + V	Pr + S + V	Pr + Adj + S + V	Adj + Adj + V	S + Pr + S + V	Adj + Pr + S + V	Иные	Adj + S	Adj + wie + S (Компаративные)	Adj + Pr / Konj + Adj	Adv + Pr + adv	Пословицы / поговорки	Предложения
Количество	22	13	11	10	5	4	2	4	60	14	2	2	20	6
Итого	71								60	16		2	26	

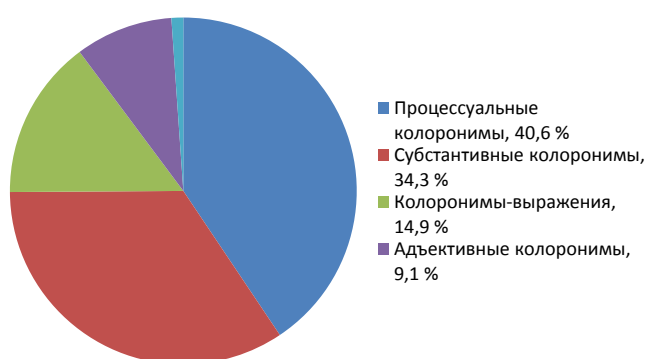


Рис. 2. Структурный состав немецких фразеологизмов-колоронимов (в %)

В процентном соотношении рассмотренные фразеологизмы-колоронимы представлены на Рисунке 2.

Рассмотрим проанализированные колоронимы по группам. В исследуемом материале доминируют глагольные (процессуальные) фразеологизмы-колоронимы, они представлены следующими конструкциями:

1) **Adj + V (22)**

j-n schwarz machen (запятнать чью-то репутацию); *j-n schwarz ärgern* (очень сильно разозлить); *sich schwarz ärgern* (довести себя до исступления); *schwarz sein* (быть католиком); *schwarz schildern*

(видеть все в мрачном цвете; j-m (nicht) **grün sein** ((не) испытывать никакой симпатии к кому-либо); *sich weiß waschen* (пытаться оправдать себя); j-n **weiß machen wollen** (хотеть оправдать кого-нибудь); **rot anlaufen** (сильно покраснеть); j-n **rot machen** (вогнать кого-то в краску); **rot sehen** (очень сильно злиться); **rot anschwellen / werden** (сильно покраснеть); **blau sein wie ein Veilchen / wie eine Frostbeule** (быть вдребезги пьяным); **blau tragen** (быть женщиной с низкой социальной ответственностью); **blau machen** (прогулять работу); **blau reden** (обманывать); j-n **blau anlaufen (lassen)** (врать бессовестным образом); j-n **blau schlagen** (побить) и др.

Adj + S + V (13)

grünes Licht geben (für etwas) (одобряя что-либо); **einen Mohren weiß machen** (делать что-либо невыполнимое); **weiße Mäuse sehen** (напиться до белой горячки); **keinen roten Heller haben** (быть бедным); j-m den **schwarzen Peter zuschieben** (ловко свалить вину на кого-либо); **schwarze Gedanken haben** (иметь мрачные мысли) и др.

Pr + S + V (11)

j-n bis ins **Weiß** der Augen ansehen (посмотреть на кого-то пристально, в упор); zur **Weißglut** reizen (довести кого-либо до белого каления); j-n bis zur **Weißglut** bringen (довести до бешенства); j-n auf **Rotglut** bringen (очень сильно разозлить кого-либо); ins **Blaue** hineinreden / schwatzen (городить вздор, молоть чепуху); ins **Blaue** schießen / handeln (бесцельно тратить время); ins **Blaue** hinein versprechen (обещать что-то несбыточное); ins **Blaue** treffen (попасть пальцем в небо); ins **Schwarze** treffen (попасть в самую точку) и др.

Pr + Adj + S + V (10)

nicht auf **blaue** Augen vertrauen (не верить чьим-то благим посулам); auf einen **grünen** Zweig kommen (быть неуспешным в чем-либо); j-n über den **grünen** Klee loben (высоко ценить кого-то); alles in **rosigen** Farben schildern / malen (изображать все в розовом цвете); alles in **schwärzesten** Farben schildern (видеть все в самых мрачных тонах) и др.

Adj + Adj + V (5)

j-n **grün und blau** schlagen (побить до синяков); *sich grün und gelb ärgern* (очень сильно злиться / беситься) и др.

S + Pr + S + V (4)

das **Blau** vom Himmel herunter schwören (клясться всем на свете) и др.

Adj + Pr + S + V (2)

ganz **grün** um die Nase sein (быть очень неопытным) и др.

2) Adj + Pr + Adj + V (1)

schwarz in **schwarz** malen (изображать все в черном цвете);

3) Adj + Adj + Pr + S + V (1)

sich grün und blau vor den Augen werden (испытывать помутнение в глазах);

4) Pr + S + S + V (1)

aus **Schwarz Weiß** machen (называть черное белым, исказить положение дел);

5) S + Pr + S + Adj + V (1)

einen Tag im Kalender **rot** anstreichen (особенным образом отмечать какой-либо день).

Субстантивные идиомы представлены 60 единицами, имеющими структуру **Adj + S**, например: **blaue** Blume (лит. символ мечты, «голубой цветок»); **die grüne** Minna (разг. полицейский автомобиль для транспортировки арестованных); **weißes** Gold (белое золото) и др.

Фразеологические единицы, представленные в виде предложений, насчитывают в проанализированном материале 26 примеров. (Пословицы и поговорки представлены в количестве 20 примеров: *Heute rot, morgen tot* (Сегодня в порфире, а завтра в могиле). *Alter macht zwar immer weiß, aber nicht immer weise*. (Седина в бороду, бес в ребро) и др.; 5 предложений (например, *Die Rote schloss ihm bis in die Haarwurzel. Komm an meine grüne Seite.*), из них 1 восклицание междометного характера: *Ach, du grüne Neune!*).

Компаративные фразеологические единицы – 14 единиц: **weiß** wie Wachs; **schwarz** wie die Nacht; **rot** wie Apfelblüte. Адъективные фразеологизмы – 2; имеющих структуру **Adj + Konj + Adj**: **braun und blau**; **gelb und grün**. Адвербиальные фразеологизмы представлены 2 примерами, имеющими структуру **Adv + Pr. + Adv**: **grau in grau**; **schwarz auf weiß**.

Выводы. Приведенное исследование показало, что в немецком языке фразеологизмы-колоронимы занимают существенное место, являясь важной частью фразеологической картины мира. Наиболее частотными являются фразеологизмы, в составе которых представлены цвета „schwarz“, „blau“, „weiß“, „grün“. Анализ показал, что отрицательную коннотацию имеют 66,9% проанализированного материала (117 фразеологизмов-колоронимов), положительную коннотацию имеют 16,6%, или 29 колоронимов, а 16,5% не имеют ярко выраженной положительной или отрицательной коннотации. Среди колоронимов с отрицательной коннотацией преобладают те фразеологизмы, в составе которых содержится голубой, черный и красный цвета. Положительную коннотацию имеют колоронимы, содержащие наименование зеленого и белого цветов. По структуре в проанализированном материале доминируют глагольные фразеологические единицы, что свидетельствует о процессуальном характере немецких фразеологизмов-колоронимов. Данное исследование может быть продолжено на более обширном языковом материале и с привлечением данных других языков.

Литература

1. Аверина, М.А. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом: семантико-типологический аспект (на материале русского и английского языков) / М.А. Аверина // Universum: филология и искусствоведение. – 2015. – № 6 (19). – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-s-komponentom>

zoonimom-semantiko-tipologicheskij-aspekt-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov (дата обращения: 28.10.2023).

2. Бинович, Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович. – М.: Русский язык, 1995. – 768 с.
3. Гайдукова, Т.М. Фразеологизмы с цветовым компонентом как средство характеристики человека в немецком языке / Т.М. Гайдукова // Вестник ЧГПУ. Филология и искусствоведение. – 2012. – № 11. – С. 247–264.
4. Капнина Г.И. Устойчивые единицы с колоронимом *rot* во фразеологической картине мира немецкого языка // Филология и литературоведение. 2015. – № 2. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://philology.snauka.ru/2015/02/1209> (дата обращения: 14.07.2023).
5. Кoryтова, Е.В. Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира в немецком языке / Е.В. Кoryтова // Молодой ученый. – 2020. – № 24 (314). – С. 458–459. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/314/71456/> (дата обращения: 26.11.2023).
6. Кульпина, В.Г. Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер: монография / В.Г. Кульпина. – Москва: МАКС Пресс, 2019. – 288 с.
7. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз / А.В. Кунин. – М.: Высш.шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
8. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М.: Высшая школа, 1980. – 142 с.
9. Ройзензон, Л.И. Русская фразеология: Учеб. пособие / Л.И. Ройзензон. – Самарканд: Самарк. ун-т, 1977. – 119 с.
10. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
11. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Duden. Band 11. – Dudenverlag Berlin. – 2013. – 929 S.

STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS-COLORONYMS (BASED ON GERMAN LANGUAGE)

Otarova E.N., Sklyarova O.N., Horvat O.V., Goltsova T.A.

Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin; Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article touches upon the concept of phraseological units as linguistic universals, as well as phraseological units-coloronyms as stable verbal complexes containing the name of color. The special role of phraseological units-coloronyms in the formation of the phraseological picture of the world of German speakers is emphasized. The article presents the results of a study conducted by the authors on the basis of 175 German phraseological units. The selected coloronyms were divided into thematic groups, the most frequent of which were phraseological units that serve to name a person's emotional state. It was found that the most frequent are phraseological units that include the colors "black", "blue", "white", "green". In the analyzed material, 117 phraseological units-coloronyms (66.9%) have a negative connotation, among which phraseological units containing blue, black and red colors predominate. Coloronyms containing the names of green and white colors have a positive connotation (16.6%, or 29 units). The structure of the analyzed material is dominated by verbal phraseological units, which indicates the procedural nature of German phraseological units-coloronyms.

Keywords: phraseological units, phraseological units-coloronyms, thematic group, connotation, structural features.

References

1. Averina, M.A. Phraseological units with a zoonym component: semantic-typological aspect (based on the material of the Russian and English languages) / M.A. Averina // Universum: philology and art history. – 2015. – No. 6 (19). – [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmys-komponentom-zoonimom-semantiko-tipologicheskij-aspekt-na-materiale-russkogo-i-angliyskogo-yazykov> (access date: 10/28/2023).
2. Binovich, L.E. German-Russian phraseological dictionary / L.E. Binovitch. – М.: Russian language, 1995. – 768 p.
3. Gaidukova, T.M. Phraseologisms with a color component as a means of characterizing a person in the German language / T.M. Gaidukova // Bulletin of ChSPU. Philology and art history. – 2012. – No. 11. – P. 247–264.
4. Kaprina G.I. Stable units with the coloronym *rot* in the phraseological picture of the world of the German language // Philology and literary criticism. 2015. – No. 2. – [Electronic resource]. – URL: <https://philology.snauka.ru/2015/02/1209> (access date: 07/14/2023).
5. Korytova, E.V. Color phraseological units as a fragment of the idiomatic picture of the world in the German language / E.V. Korytova // Young scientist. – 2020. – No. 24 (314). – pp. 458–459. – [Electronic resource]. – URL: <https://moluch.ru/archive/314/71456/> (date of access: November 26, 2023).
6. Kulpina, V.G. Linguistic colorology: from history to modernity of color concept spheres: monograph / V.G. Kulpina. – Moscow: MAX Press, 2019. – 288 p.
7. Kulin, A.V. Course of phraseology of modern English: Textbook. For institutes and faculties. foreign language / A.V. Kulin. – М.: Higher school, Dubna: Publishing house. Phoenix Center, 1996. – 381 p.
8. Reichshtein A.D. Comparative analysis of German and Russian phraseology / A.D. Reichstein. – М.: Higher School, 1980. – 142 p.
9. Roizenzon, L.I. Russian phraseology: Textbook. allowance / L.I. Roizenzon. – Samarkand: Samark. univ., 1977. – 119 p.
10. Shansky, N.M. Phraseology of the modern Russian language / N.M. Shansky. – М.: Higher School, 1985. – 160 p.
11. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Duden. Band 11. – Dudenverlag Berlin. – 2013. – 929 S.

Реализация «нарративного многоголосия» в художественных образах романа Юлии Рабинович «Der Spaltkopf» (Расщеплённая голова)

Пахомова Ольга Владиславовна,

преподаватель Волжского государственного университета
водного транспорта, аспирант НИУ Высшей школы экономики
E-mail: olyarahomowa@gmail.com

Анализируемый роман австрийской писательницы Юлии Рабинович «Расщеплённая голова» является условным блоком памяти. В романе присутствует нарративное многоголосие, которое проявляется посредством главной героини – Миши и другого мифического существа – Расщеплённой головы. Повествование в романе «проходит» через множество сказок и мифов, тем самым представляя определённую канву повествования, отображающую воспоминания главных героев. Интересным для изучения является наличие в романе призрачного персонажа – Расщеплённой головы, которая проходит, через все трудности и тяготы с которыми сталкивается семья в эмиграции. Следует отметить, что Расщеплённая голова, как персонаж романа «питается» негативными мыслями и эмоциями главных героев, их переживаниями, а также ссорами и скандалами. Роман Юлии Рабинович «Der Spaltkopf» представляется уникальным многоголосием с отсылками на русские и западноевропейские сказки, отображающий не легкий путь миграции и интеграции в новое культурное пространство.

Ключевые слова: роман-воспоминание, Юлия Рабинович, писатели-мигранты, малая проза, мультикультурность.

В рамках исследований, посвященных современной литературе-мигрантов, в немецкоязычном научном обороте был сформулирован термин «роман-воспоминание» (Erinnerungsroman). Впервые этот термин был упомянут в связи с романами Нобелевской лауреатки Г. Мюллер, описавший свои детские воспоминания с учетом нескольких культурных и языковых перспектив в романе «Качели дыхания». Для этой жанровой модификации свойственна обычная для автобиографического произведения «элегическая интонация», нарративная структура, которая строится по принципам лирической прозы. Фотографические и почти документальные воспоминания соединяются с фантазиями, детскими страхами, сугубо личными впечатлениями. Повествовательный и лингвистический строй подобного рода прозы очень сложен для интерпретации [9, с. 69–75]. При этом перевод на русский язык не уступает немецкому варианту текста.

В романе главной героине – Мише было 7 лет, когда отец – Лев и её мать – Лаура, вместе с бабушкой по материнской линии – Адой решают переехать в Вену, поскольку политическая ситуация для еврейских семей, связанных с культурной жизнью страны, стала неблагоприятной. Она отмечает, что много высокоинтеллектуальных семей эмигрировали в США или Израиль из-за коммунистического режима. В Австрии картины отца стали популярны и быстро раскупались, поэтому он решил остаться именно в Вене и признать этот город своей новой родиной. Последствия эмиграции так же, как и неопределённые воспоминания, из прошлого, преследуют и «ломают» семейные узы. В окружении этих семейных трудностей и проблем Миша росла. Вследствие подобного длительного жизненного периода она и «увидела» расщеплённую голову.

В данной статье роман будет рассмотрен с точки зрения функций памяти, поскольку наш тезис состоит в том, что роман является условным блоком памяти, который наполнен воспоминаниями и семейными тайнами: начиная с детства и до точки повествования в настоящем времени. Следует отметить, что мы рассматриваем детские воспоминания каждого члена семьи. Повествование о событиях и воспоминаниях ведётся от лица главной героини – Миши – и от главного «голоса» – Расщеплённой головы. Повествование ведётся в настоящем времени, однако присутствуют отсылки к прошлому.

В статье рассматривается форма повествования от лица нарративных фигур. Данный факт пре-

допределяет и стиль: например цитаты выделенные курсивом принадлежат Расщеплённой голове, а все остальные Мише.

Роман как своеобразный блок памяти проходит через множество мифов и сказок, которые представляют произведение как сеть, узнаваемую и отображающую культурную память главных героев. Роман поделён на три части:

1. Предисловие “Abgebissen, nicht abgerissen” начинается с ассоциативных описаний, а именно ускоренного изложения истории жизни Миши в четырёх не последовательных лекциях; это может быть введением изначального повествования, которое предполагает дополнительные воспоминания, действия и события, разворачивающиеся на протяжении повествования произведения. Предисловие начинается с лекции № 3 „Sprung. Satz. Schnitt.“, далее следует лекция № 1 „Wer jetzt verrückt, wird es lange bleiben. Wird lesen, wandern, lange Briefe schreiben.“, потом лекция № 2 „Reisende soll man nicht aufhalten“, и завершает предисловие лекция № 4 „fast forward“.
2. Первая часть “Die Hunde von Ostia” является самой большой главой, она занимает 101 страницу и поделена на 8 частей.
3. Следующая часть “Baba Yaga Girl” является заключительной частью романа и занимает 69 страниц.

В романе Юлии Рабинович непреодоленные травмы были литературно преобразованы и показаны сквозь множество повествовательных мотивов. Автоматический стиль повествования Миши, так же как и смешанная форма Расщеплённой головы из натурального стиля повествования и «я-формы» складываются из разных литературных канонов, восточнославянских сказок, античной мифологии. Вместе с непосредственными отсылками к сказкам также присутствуют сказочные мотивы и повествовательные элементы. В сюжете на язык Миши и Расщеплённой головы наложили свой отпечаток сказки, это зачастую выражается в схожих сказочных мотивах и образах. Особенно фантастическое значение числа три, мотив путешествия или отношения героев как сказочных персонажей (принцесса, Баба Яга, Иван Дурак и другие) [5, с. 8–19]. В конце нарративная фигура Расщеплённой головы раскрывает семейную тайну. Следовательно, роман должен быть исследован исходя из данных особенностей. Важными оказываются элементы и мотивы сказок, фантастическое, реалистичное, вариативное повествование, материал которого исходит из устной народной традиции (*phantastische, realitäts überhebene, variable Erzählung, deren Stoff aus mündlicher volkstümlicher Tradition stammt*) [3, с. 292].

В сказках Ю. Рабинович читатели переживают мир как вымышленный через диегетическое повествование Миши. На видение персонажей с точки зрения ребёнка накладываются постоянные комментарии и воспоминания взрослой Миши. Это показывается, прежде всего, в первой

части (“*Die Hunde von Ostia*”), в которой рассказывается об эмиграции в Вену и детстве в Санкт-Петербурге – мире, полном царей, колдунов и духов [6, с. 57].

Форма нарратива Миши до её взросления тесно связана с историями, которые «вечер за вечером сопровождали её в будущее» (“*Abend für Abend in die Zukunft begleitet haben*”) [9, с. 22], прежде всего – с баснями и сказками. В романе нет чёткой линии разрыва между перспективой повествования протагониста и данными историями, сказочные мотивы и действие объединены перспективой повествования. Это другая сторона голоса Миши в её прозаическом стиле повествования, которая проявляется через прямые иронические комментарии и наблюдения.

Для интеллектуальной семьи художника книги также как, и искусство вообще, имеют большое значение. В первом абзаце первой главы четко прослеживается радость Миши от сказочных историй, это культурное наследство семьи. Миша описывает в последующей сцене воспоминание о беременности Лауры, о том, как она проводила время с книгой «Русские сказки». С одной стороны, это показывает тесную связь с русскими сказками как проявление женской наследственности, с другой стороны делает многочисленные прямые и не прямые намёки на мотивы и образы русской и не только русской литературы: «Когда мама была беременна мной, она часто сидела перед туалетным столиком, долго смотрела в зеркало и представляла своего ребенка. [...] Моя мать смотрит на нее [персонаж, изображенный в сборнике рассказов] и желает себе девочку с белой, как снег, кожей и красным, как кровь, ртом» (“*Als meine Mutter mit mir schwanger war, saß sie oft vor ihrem Schminktischchen, sah lange in den Spiegel und stellte sich ihr Kind vor. [...] Meine Mutter blickt sie [eine im Märchenbuch abgebildete Figur] an und wünscht sich ein Mädchen, mit einer Haut so weiß wie Schnee und einem Mund rot wie Blut*”) [9, с. 13]. Или изображается образ, в котором узнается «Хозяйка медной горы», прекрасный образ, амбивалентный образу Бабы Яги. Хозяйка медной горы, которая может превращаться в ящерицу и щедро одаривает хороших людей драгоценными камнями, а зло сокрушает между каменными массивами своих гор [1, с. 60–72].

Любовь к сказкам является основой для следующих сцен, в которых более четко происходит идентификация Миши как рассказчика. Сама Миша имеет предрасположенность к описанию событий в сказочной форме, обстоятельства и вещи описываются в игровой манере, что является характерным для ребенка. Прощальный ужин со всей семьёй перед поездкой в Австрию является т.н. «современной сказочной картинкой»: «Я принцесса! Король и Королева на моей стороне, со мной ничего не может случиться. [...] Стол такой полный [...]. Это селедка под шубой, блестящая белая сметанная оболочка которой становится нежно-розовой внутри, там, где соприкасаются

фиолетовые дольки свеклы и картофель, уложенные снизу с маринованной рыбой. Украшенный кольцами лука зимний пейзаж, кое-где украшенный зеленой веточкой петрушки» (*„Ich bin eine Prinzessin! König und Königin sind auf meiner Seite, mir kann nichts geschehen. [...] Der Tisch ist so voll gestellt [...]. Da gibt es Hering im Pelz, dessen strahlend weiße Sauerrahmhülle nach innen hin ein zartes Rosa entwickelt, dort, wo sich die purpurnen Scheiben der roten Rüben und der darunter geschichteten Kartoffeln mit dem eingelegten Fisch berühren. Mit Zwiebelringen verziert, eine Winterlandschaft, hie und da mit einem grünen Zweiglein Petersilie geschmückt“*) [9, с. 14].

По отдельности эти важные детали содержат в себе сказочное повествование: принцесса, её родители, король и королева, и богато накрытый стол для родственников с чашечками, блюдцами и заснеженным зимним пейзажем. Также как и классическим сказочным персонажам, Мише предстояло полное приключений путешествие, о масштабах которого Миша ещё не представляла [7, с. 23].

Детское мировоззрение и язык очень быстро меняются посредством слияния ребенка «Мишки» и взрослой, циничной Миши. А между ними, благодаря временному расстоянию между ребенком и взрослым, возникает третье лицо / персонаж – дистанция между её высказываниями. В одном абзаце многократно сменяются разные перспективы повествования, в нем возникают символические и юмористические изображения действительности со сказочными элементами: «Я ношу ненавистную стрижку с чёлкой, проклятие семьи. У моей бабушки Ады она ярко-красного цвета, у моей матери – черная, как смоль. Они обе наносят темную широкую подводку для глаз, Ада также пользуется помадой. Они выглядят элегантно. Преступление в социалистической России» (*„Ich trage den verhassten Pagenkopf, den Fluch der Familie. Meine Großmutter Ada trägt ihn in Hellrot, meine Mutter rabenschwarz. Sie schminken sich beide mit dunklem breitem Lidstrich, Ada verwendet auch Lippenstift. Sie wirken elegant. Ein Vergehen im sozialistischen Russland...“*) [9, с. 259].

В цитированном отрывке Миша описывает осуждающий взгляд своего дедушки Эдуарда на её внешний вид и что она чувствует, будучи ребёнком, но здесь проявляется и особенный «голос» повествования: взгляд взрослой Миши.

Перелом в детском описании сквозь комментарии взрослого человека показан в хронологии всего романа. Каждое детское воспоминание дополнено воспоминаниями Миши, пролептическими комментариями или через саму Расщепленную голову. С большой любовью к деталям описываются члены семьи и их особенности. В связи с описанием членов семьи упоминается тайная вечеря, интересно, что все они названы по именам за исключением Франца. Но единение было прекращено в Вене. Семейная идиллия выстроила в тот вечер концентрированную первичную материю

до Большого взрыва, но вместе с тем сконцентрировала силу для того, чтобы разбросать семью по всему земному шару. Однако последовавшую затем эмиграцию Миша описывает совсем иначе, как сказочную картинку: «Эмигрант отправляется в путь, поскольку Ганс-счастливчик попадает в один мир, но потом оказывается в совершенно другой сказке. В начале русских сказок могучий злой Кощей часто требует, чтобы его желание исполнилось» (*„Der Emigrant bricht auf, als Hans im Glück in die Welt zu ziehen, und landet in einem ganz anderen Märchen. Oft verlangt am Beginn russischer Märchen der mächtige böse Kostscheij, dass ihm ein Wunsch erfüllt werde...“*) [9, с. 195].

На этом этапе вводится ещё один сказочный персонаж из русской литературы – Кощей. *„Eigentliche Bösewicht“* описывается как бессмертное существо, похищающее девушек. Здесь присутствует намёк на тягостные и болезненные дороги и жертвы, с которыми должны были столкнуться все эмигрировавшие семьи до тех пор, пока не обретут свою «новую» родину. Неизвестно, будет ли эмигрант подобен «Гансу – счастливчику», т.е. человеку, который в результате своих ошибок или по глупости теряет или может потерять все, но продолжает считать себя счастливым человеком, или человеку, который должен сражаться против Кощей-Бессмертного. Мысль о том, что они победят злого Кощей и обретут своё счастье, даёт семье надежду. Однако бабушка думает не о сказках, и Миша «блуждает» между своим детским мирком, высококультурным миром и окружающим пролетариатом – она как Красная шапочка, которая потерялась по дороге.

Поздно предпринятые языковые усилия, возникшие внутри семьи, двуязычие [2, с. 95–104] дало возможность Расщеплённой голове войти в семейный дискурс: «Я просто захожу в гостиную, собираясь попросить денег у бабушки, когда слышу, как мама тихонько угрожает ребенку. Если вы не будете вести себя хорошо, расщепленная голова придет! Думаю, я чувствую его запах [...] Моя сестра смущенно смотрит на Лауру. Она оглядывается. Улыбается, указывает в потолок. Потом начинает громко смеяться. «Есть?» – начинает она странное напевом. «Это ... там давно ... там! Там! Э...» (*„Ich komme eben ins Wohnzimmer, in der Absicht meine Großmutter um Geld zu bitten, da höre ich, wie meine Mutter dem Kind leise droht. ‚Wenn du dich nicht benimmst, kommt der Spaltkopf! Ich glaube, ich kann ihn schon riechen.‘ [...] Meine Schwester blickt Laura verwirrt an. Sie sieht sich um. Lächelt, deutet hinauf zur Decke. Beginnt dann schallend zu lachen. ‚Ist da‘, hebt sie in eigenartigem Singsang an. ‚Ist da ... ist lange da— Da! Da!“*) [9, с. 100–101].

Душевное расстройство Магдалены дало повод для спонтанных конфликтов. Также как и Иванушка, она не была сильна в понимании положения вещей посредством аналитических способностей, но понимала всё через любовь и чуткость. Расщеплённая голова была её другом детства, её присутствие она не только ощущала, но и любила. Её

когнитивные затруднения, наградили её более глубоким чутьем ситуаций и людей, которые она могла видеть сквозь иллюзорный мир своей семьи:

«Ее нет, потому что она сама с собой. [...] Её взгляд блуждает. Она все знает. Число и вопрос, и ответ. Она будет свободной. Остальные нет.»	“ <i>Sie ist abwesend, weil sie bei sich ist. [...] Ihr Blick wandert. Sie kennt alles. Die Zahl und die Frage und die Antwort. Sie wird frei sein. Die anderen nicht.</i> ” [9, с. 100]
--	--

В реальности тяжелые отношения, выражены в беспощадной перспективе и манере повествования Миши, которая видела и отразила свою внутреннюю борьбу. Апогей подобного состояния выразился в состоянии совершенного онемения. По вечерам родители злобно молчали. Мать бросала оскорбленные взгляды, отец не сопротивлялся.

Дружба Миши оценивалась как незначительной, ее подруга осталась с отвергнутым Францем, безымянная. Её личности были описаны не только как сказочные, однако исключительно по внешним признакам: девушка с косой и вздернутым носом, первая австрийская подруга: «Я живу между сбитыми вместе людьми. Пролетариат. Ученики. Полупреступники. Алкоголики. Идеалисты. [...] У филиппинца волосы ядовито-зеленого цвета и только что поставленный синяк у левого глаза. [...] Филиппинец мягче меня» (“*Ich lebe zwischen zusammengewürfeltem Volk. Proletariat. Studenten. Halbkriminelle. Alkoholiker. Idealisten. [...] Der Philippino hat jagdgrünes Haar und ein frisch geschlagenes Veilchen rund um sein linkes Auge. [...] Der Philippino ist weicher als ich.*”) [9, с. 103–104].

Кажется, что единственная функция подобной дружбы заключается только в выявлении ещё больших различий между семьей Миши и ею самой. Очень ценно для Миши, что дружба связана с приспособлением к новой Родине.

Ещё один важный мотив в романе – это значимость цифры три. Показан сводный конфликт сказочных мотивов, голосов повествования и хода событий. Важность данного числа в восточнославянских сказках подтверждается многими примерами: тройственное изображение бабы Яги (мудрец, молодая женщина и пожилая, злая женщина, амбивалентная или спасающая фигура); трёхголовый дракон – змей Горыныч; Иван как самый молодой из троих братьев и т.д. В качестве сказочного мотива выступает и повествующий голос Расщеплённой головы в большинстве замещающих эпизодов, хотя Расщеплённая голова описывается как мифическое существо.

«Я номер.	“ <i>Ich bin die Zahl.</i> ”
Израил, а не Игорь.	<i>Israil nicht Igor.</i>
Израил. Израил. Израил. (...)	<i>Israil. Israil. Israil. (...)</i>
Три – самое подходящее слово.	<i>Drei ist das Wort.</i>
Три – это знание.	<i>Drei ist das Wissen.</i>
Три – это сила.	<i>Drei ist die Macht.</i>
Трое мертвых.	<i>Drei Tote.</i>

Три брака.	<i>Drei Ehen.</i>
Три матери.	<i>Drei Mütter.</i>
Трое мужчин...»	<i>Drei Männer...»</i> [9, с. 151]

На протяжении повествования становится понятно, что символика числа три не имеет никакого отношения к сказке, только указывают на вытесненные и не озвученные воспоминания Ады. Её двусмысленные намёки показывают, что число в жизни семьи имеет весомую почву как наследство бабушки: «Чтобы секреты всплыли, требуется три поколения» (“*Drei Generationen braucht es, bis Geheimnisse an die Oberfläche drängen*”) [9, с. 41], это знает Расщеплённая голова и постоянно повторяет это, особенно громко и часто, когда Ада находится в середине повествования. Число три ввиду этого опыта является формой смешения сказочного элемента и угнетающей реальности, а также – эквивалентом манеры повествования Расщеплённой головы.

Итак, в романе «Расщеплённая голова» Миша является главным рассказчиком и представителем третьего поколения, чье повествование об истории семьи прерывает и комментирует Расщеплённая голова. Более того, благодаря комментированию Расщеплённой головы появляется всеобъемлющая картина образов и событий. Тезисы М. Хальбакса о том, что настоящее время и теперешние социальные рамки переформируют наши воспоминания, реализуются в романе. Первоначальное описание окружения Миши, когда она живет еще в Ленинграде, совмещает восприятие членов семьи как врагов и употребление сказочных выражений, слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, что соответствует её возрасту, и отражает её любовь к сказкам. Во время пубертатного периода её позиция становится более агрессивной, нетерпимой и дистанцированной, это также проявляется в стиле повествования.

В начале романа выделенные тезисы, что роман – это вымышленный склад, полный воспоминаний и замещающих семейных тайн, могут быть подкреплены разными образами. Это достигается посредством разнообразных мифов и сказок. Поэтому даже манера повествования у Миши и Расщеплённой головы имеет сказочные признаки. Она проникнута сказочными мотивами как картинками и несёт в себе не только создание, но и состав коллективной памяти.

В романе представлено культурное осознание Миши, поэтому роман является выражением культурной памяти, которая включает в себе моменты биографии автора и биографии главной героини. В своём интервью Юлия Рабинович отмечала: «Меня интересует, что перемещение делает с людьми на протяжении поколений, как влияет семейная тайна, которая хранилась годами, на систему» (“*Mich interessiert, was Verdrängung über Generationen mit den Menschen macht, welche Auswirkungen ein über Jahre gehütetes Familiengeheimnis auf das System hat*”) [8, С. 14].

Семья в романе не обсуждает многие вещи, такие как прошлое или что-то, вызывающее сильные эмоции, и отчасти не имеет такого желания. Человек пробует множество позиций и выбирает лучшую для его психики, чтобы не нужно было говорить о травмирующих событиях, ни с кем делиться этими событиями, он сохраняет своё горе и молчит о нем, дабы не компрометировать себя. Напротив, кажется легче замещать в виде кого-то или чего-то другого – в данном случае, в виде Расщеплённой головы, – то есть проецировать. К этому замещающему образу добавляется другое далёкое, реальное плато – сновидческий и сказочный уровни. Оно всегда с нами и иногда выступает на поверхность. Расщеплённая голова является эмоционально-литературным продуктом, созданным коллективной памятью (психологическим ручным инструментом вытеснения и обработки мероприятий).

Эти тезисы подчеркивают соотношение воспоминаний, миграции, семьи, сказок в их тесном соединении. Представление данного соотношения в романе и причины появления специфического образа можно объяснить взаимосвязью концепта памяти и сказочных мотивов, что, конечно, требует дальнейшего, более детального анализа.

Образы романа и их истории весьма определённые, поэтические и беспощадные. Главной героине подходит повествовательный стиль, т.к. он тесно связан с событиями жизни семьи и воспоминаниями. Зима и холод имеют позитивную коннотацию, поскольку она вспоминает о детстве, проведённом в Санкт-Петербурге, или о возвращении на родину. Письма и телефонограммы составляют часть чуждого и были причиной обновления пережитого в виде географической и эмоциональной дистанции между разъехавшимися родственниками. У неё не было надежды, она приносила разочарования и вести о смерти.

Желание вернуться к корням и «влииться» в новое общество проявлялось через вступление в разные группировки и отношения: с одной стороны, через панк-сцену, с другой стороны, через отношения с Францем. Семья должна была пережить свою миграцию, их задачей было по-новому себя идентифицировать и воспринимать, Миша постоянно росла. Она начала бунтовать против всего внешнего, предписанной модели поведения и взглядов, против старого, пыталась жить, как диктует новая родина. Миша хочет найти своё место в жизни неважно где – в России или Австрии. Существование между двух стран и культур означало быть маятником, тут и там одновременно, привело бы к шизофрении. Расщеплённость проявилась в спутанности мыслей и поиске собственного Я. Борьба с самобытным Я, с сильным чувством собственных корней похожа на хождение по лезвию ножа всю жизнь.

Поиск идентичности начинается не с Миши. Модель поведения её женских предков – мамы, также как и бабушки – передалась и ей. Выход из тяжёлого положения соответственно тоже беспощадный и болезненный, через принесение жертвы

с её стороны, что сопровождается глубоким переживанием самых сильных чувств – ярости, меланхолии и открытого восторга, выражение их проявляется в сказочном языке, также как и в образе Расщеплённой головы.

Поиск идентичности – это борьба между идеологией, религией, робостью, ожиданиями, приоритетами наших собственных взглядов, которые обуславливают наше социальное окружение, и множеством других факторов. Идентичность может быть отграничением от чего-то другого. Поэтому Расщеплённая голова как коллективная память также является частью процесса установления идентичности и исчезает, когда после посещения старой квартиры, ссоры с её оставшимися в СССР родственниками, Миша окончательно освобождается от всеобъемлющего страха и груза прошлых событий. Свобода от страха ставит последнюю цель: избавление и принятие.

Литература

1. Ассман А. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
2. Ваулина Л.Н., Баркова К.В. Тематические особенности миграционной литературы западной Германии // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова 2008, т. 14. с 229–234.
3. Гриценко Е.С., Кирилина А.В. «Язык и глобализация» в контексте лингвистического образования (конструктивистский подход). Высшее образование в России № 3, 2011. С. 69–75.
4. Зусман В.Г. Гибридность в литературе мигрантов, гетерогенное «письмо» В. Вертлиба // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. 10. М.: Языки славянской культуры, 2013. с.180–187
5. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Рябов Г.П. Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии. // Культурологический словарь. М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. С. 136.
6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки // М.: Лабиринт, 1998.
7. Шарыпина Т.А., Кудрявцева Т.В. К проблеме изучения немецкой идентичности в контексте европейской ментальности на рубеже XX–XXI вв. Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. 10. М.: Языки славянской культуры, 2013. 392 с.
8. Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985.
9. Rabinowich, Julia: Spaltkopf. Wien: edition exil 2008.

THE IMPLEMENTATION OF “NARRATIVE POLYPHONY” IN THE ARTISTIC IMAGES OF YULIA RABINOVICH’S NOVEL “DER SPALTKOPF” (THE SPLIT HEAD)

Pahomova O.V.

Volga State University of Water Transport; High School of Economics

The analyzed novel by Yulia Rabinowich "Split Head" is a conditional block of memory. The novel contains narrative polyphony, which manifests itself through the main character, Misha, and another mythical creature, the Split Head. The narrative in the novel "passes" through many fairy tales and myths, thereby presenting a certain outline of the narrative, reflecting the memories of the main characters. Interesting to study is the presence in the novel of a ghostly character – Split Head, who goes through all the difficulties and hardships that the family faces in exile. It should be noted that Split Head, as a character in the novel, "feeds" on the negative thoughts and emotions of the main characters, their experiences, as well as quarrels and scandals. Yulia Rabinowich's novel "Der Spaltkopf" seems to be a unique polyphony with references to Russian and Western European fairy tales, reflecting the difficult path of migration and integration into a new cultural space.

Keywords: memoir-novel, Yulia Rabinowich, migrant writers, short prose, multiculturalism.

References

1. Assman A. Assman Y. Cultural memory. Writing, memory of the past and political identity in the high cultures of antiquity. – M.: Languages of Slavic culture, 2004.
2. Vaulina L.N., Barkova K.V. Thematic features of migration literature of Western Germany // Bulletin of KSU im. ON THE. Nekrasova 2008, vol. 14. pp. 229–234.
3. Gritsenko E.S., Kirilina A.V. "Language and globalization" in the context of linguistic education (constructivist approach). Higher education in Russia No. 3, 2011. P. 69–75.
4. Zusman V.G. Hybridity in the literature of migrants, the heterogeneous "letter" of V. Vertlieb // Russian German Studies: Yearbook of the Russian Union of Germanists. T.10. M.: Languages of Slavic culture, 2013. p.180–187
5. Zinchenko V.G., Zusman V.G., Kirnoze Z.I., Ryabov G.P. Dictionary of Intercultural Communication. Concepts and personalities. // Cultural Dictionary. M.: FLINTA: Nauka, 2010. P. 136.
6. Propp V. Ya. Morphology of a fairy tale // M.: Labyrinth, 1998.
7. Sharypina T.A., Kudryavtseva T.V. On the problem of studying German identity in the context of European mentality at the turn of the XX–XXI centuries. Russian German Studies: Yearbook of the Russian Union of Germanists. T.10. M: Languages of Slavic culture, 2013. 392 p.
8. Halbwachs, Maurice: Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985.
9. Rabinowich, Yulya: Spaltkopf. Wien: edition exil 2008.

Пышечкина Мария Александровна,

Преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный»,
Московский государственный строительный университет
E-mail: PyshechkinaMA@mgsu.ru

Статья посвящена исследованию испанско-русской фонетической интерференции в области русских сибилантов. Фонетический инвентарь испанского языка отличается от русского инвентаря отсутствием у сибилантов оппозиции по глухости и звонкости, что приводит к ошибкам в произношении. Некоторые испанские сибиланты представлены в виде аллофонов и реализуются в определенных фонетических позициях, что также является причиной интерференции. Ошибки включают неправильную артикуляцию согласных, замену одних согласных фонем другими, озвончение и оглушение. В статье предлагаются методические рекомендации для исправления этих ошибок и улучшения произношения испаноговорящими русскими сибилантами.

В статье описан алгоритм корректировки произношения фрикативных звуков носителями испанского языка, основанный на стратегиях, применяемых в различных фонетическо-корректировочных курсах для носителей испанского языка, владеющих русским языком на разных уровнях. Фонетические позиции, в которых происходит отработка произношения русских сибилантов, были определены методом сопоставительного анализа фонетических систем – испанской и русской. Подбор языкового материала на основе лексических списков может стать направлением для дальнейших исследований.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, сибиланты, русский, испанский, аллофоны, озвончение, оглушение.

Введение

Русская речь испаноговорящих часто интерферируется родным языком. В произношении фиксируются такие ошибки, как неправильная артикуляция согласных или замена одних согласных фонем другими. Причина данных ошибок – отсутствие в фонетической системе испанского языка оппозиции по глухости и звонкости в области сибилантов: например, звук [z] существует только как аллофон фонемы /s/ и реализуется перед звонкими согласными и сонорными согласными (Hualde 2005).

Авторы учебных пособий по коррекции произношения для испаноговорящих отмечают проблему неразличения глухих и звонких сибилантов. Испаноговорящие могут не различать свистящие и шипящие [ш], [ж], [щ], [с] и [з] (Гунина 2017; Тугова 2018; Дурова 2016). Отмечается произнесение [з] как [с], замена шипящего [ж] на [й], воспроизведение [ш] как [ч'] или [с]; (Esakova 2016; Jlebnikova 2016; Раскина 1977).

Описанные выше ошибки являются результатом интерференции фонетических системы испанских диалектов, которые обладает широкой дистрибуцией. В Латинской Америке насчитывается около 10 диалектов (Fernández-Ordóñez 2016), в Испании – восьми (Quesada Pacheco 2014). Таким образом, коррекция произношения русских сибилантов носителями испанского языка должна затрагивать проблемные позиционные варианты для всех диалектов. Для того чтобы выявить проблемные позиционные варианты для испаноговорящих в русском языке, необходимо проанализировать фонетические системы испанских диалектов.

Настоящая работа ставит цель составить методические рекомендации для коррекции произношения русских сибилантов носителями испанского языка. Для реализации данной цели необходимо выявить позиционные варианты русских сибилантов, в которых может наблюдаться отсутствие/присутствие фонации, а также замена одной фонемы на другую.

Испанско-русская фонетическая интерференция в области сибилантов

В фонетическом инвентаре стандартного испанского представлены два сибиланта /s/ и /ʃ/. Такие сибиланты как [ʃ], [z], [ʒ] являются аллофонами и встречаются в различных диалектах испанского языка.

Фонема /s/ может озвончаться перед /b/, /d/, /g/, /l/, /r/, /m/, /n/ и в интервокальной позиции в испанских и латиноамериканских диалектах: asma ['asma] > ['azma] 'астма'; asa [á.sa] > [á.za] 'ручка (Hualde 2005; Davidson 2019).

Группы согласных /tr/, /dr/, /r/, /rr/ могут произноситься как [ʒ]: tres ['tʒes] 'три' (Hualde 2012).

Глухая постальвеолярная аффриката /tʃ/ реализуется как [ʃ]: muchacho [mu'ʃaʃo] 'парень' (Lipski 2002).

Звук [ʒ] может произноситься на месте фонемы /j/ перед гласной: conlleva[r] [konɫze'βaɾ] 'привести к' (Coloma 2010).

Русская речь испаноязычных может быть интерферирована фонетикой различных вариантов испанского языка, соответственно, возможна реализация испанских аллофонов в русском языке в аналогичных фонетических позициях.

Звук [с] может озвончаться испаноязычными перед фонемами /б, д, г, л, р, м, н/, а также в интервокальной позиции.

Звук [з] может, наоборот, оглушаться в интервокальной позиции.

Звук [ч] может реализовываться как [ш] по аналогии с аллофоном [ʃ].

Возможно озвончение [ш] и оглушение [ж] из-за отсутствия данных звуков в стандартном испанском.

Для подтверждения гипотезы о неправильном произношении русских сибилантов в фонетических позициях, в которых происходит реализация аллофонов в испанском языке, был проведен фонетический эксперимент.

Два диктора из Боливии и Перу прочитали связный текст, содержащий токены со звуками [с], [з], [ж], [ш] (табл. 1).

Таблица 1. Слова с сибилантами /с, з, ж, ш/

Проверяемая фонетическая позиция	Токен
/с/ перед /м/	смотрит
/с/ перед /н/	ясно
/с/ перед /л/	следить
/с/ перед /р/	мысли
/з/ в интервокальной позиции	газеты
/ж/ перед гласной	журналистом
/ш/ перед гласной	женщины

В ходе эксперимента по произношению носителями испанского языка русских сибилантов были выявлены ошибки в произношении:

- Озвончение /с/ перед сонорными /м/: *[з]м-трит;
- Оглушение /з/ в интервокальной позиции: *га[с]еты;
- Оглушение /ж/ перед гласной: *раска[ш]ет;
- Произношение /ш/ как /ж/: *жен[ж]ины;
- Оглушение /ж/ в начале слова: *[ш]урналистом.

Методические разработки для корректировки произношения русских сибилантов носителями испанского

Фонетико-корректировочный курс рекомендуется разделять на четыре этапа (Малахова 2018).

На каждом этапе студенты выполняют упражнения, направленные на развитие навыков восприятия и воспроизведения иностранных звуков. Первый этап и второй этап включает демонстрацию артикуляции звука и закрепление этого образа в памяти. На третьем этапе студенты самостоятельно воспроизводят звук в составе слогов, слов и фраз. Четвёртый этап направлен на автоматизацию навыков произношения – звуки отрабатываются в знакомых словах и формах.

Методический материал содержит четыре раздела. В каждом разделе присутствуют примеры упражнений, их описания и пояснения к ним. Отрабатываемые фонетические позиции определены в результате сопоставительного анализа фонетических систем испанского и русского языков, представленного выше. Материал упражнений составлен на основе лексического минимума II сертификационного уровня и проверен в сервисе "Текстометр" [Лапошина, Лебедева 2021].

1. Самостоятельное воспроизведение звука в фонетических позициях в составе слогов. Учащемуся предлагается повторять парные слоги за преподавателем или диктором.

Например: смо-змо; сно-зно; сло-зло; сро-зро.

2. Самостоятельное воспроизведение звука в разных фонетических позициях в составе слов. Учащемуся необходимо повторить за преподавателем или диктором.

Например:

- с: весна, после, среда, космос;
- з: послезавтра, позавчера, роза, заказать;
- ш: шутка, машина, каша, хороший;
- ш: площадь, вещи, будущее, овощи;
- ж: журналист, жена, женщина, лужа;
- ч: чашка, ключи, чемодан, вечер.

3. Самостоятельное воспроизведение звука в разных фонетических позициях в составе слов. Учащемуся необходимо повторить за преподавателем или диктором минимальные пары слов.

Например:

- шил – жил;
- суп – зуб;
- змея – смей;

4. Отработка звуков в знакомых словах или словоформах. Учащийся отрабатывает произношение звуков в знакомых словах или словоформах, трансформируя слова и произнося получившиеся варианты. Например, он может изменять единственное число слова на множественное. Важно отметить, что трансформируемые слова должны были отрабатываться в предыдущих упражнениях.

Электронный ресурс для коррекции произношения фрикативных согласных у носителей испанского языка

В качестве дополнения к методическим разработкам по коррекции произношения сибилантов испаноговорящими был создан электронный ресурс в виде сайта (<https://fonetist.com>). Материалы в виде заданий и методических рекомендаций находят-

ся на стадии разработки и публикуются на сайте по мере готовности.

Данный образовательный ресурс предназначен для изучающих русский язык как иностранный или для преподающих РКИ. Изучающие русский язык могут использовать ресурс для самостоятельной работы над произношением русских сибилантов. Преподаватели могут воспользоваться упражнениями с сайта в качестве дополнительного материала для отработки звуков на уроке.

На сайте предусмотрена навигация, позволяющая пользователям выбирать интересующие сибиланты. Предполагается, что пользователь, выбрав пару согласных, перейдет на страницу с описанием их реализации в русском языке, примерами, аудио и различными типами упражнений: послушайте – выберите правильный ответ; послушайте – соотнесите аудио с текстом; послушайте – напишите, что слышите.

Лексика для упражнений будет подбираться в соответствии с лексическим минимумом для базового уровня владения русским языком. Алгоритм коррекции произношения сибилантов совпадает с алгоритмом, описанным выше: закрепление образа звука в составе слогов, слов и фраз.

На данном ресурсе не предусмотрены упражнения для автоматической проверки произношения русских сибилантов испаноговорящими, но такая возможность может быть реализована в будущем.

Заключение

Описанный алгоритм корректировки произношения фрикативных звуков носителями испанского языка основан на стратегиях, применяемых в различных фонетическо-корректировочных курсах для носителей испанского языка, владеющих русским языком на разных уровнях. Фонетические позиции, в которых происходит отработка произношения русских сибилантов, были определены методом сопоставительного анализа фонетических систем – испанской и русской. Подбор языкового материала на основе лексических списков может стать направлением для дальнейших исследований.

Электронный ресурс (<https://fonetist.com>), созданный в качестве реализации методических рекомендаций по коррекции произношения сибилантов в виде упражнений, может служить, как дополнительным материалом для работы на уроке, так и ресурсом для самостоятельной отработки испаноязычными русскими сибилантов в интерферируемых фонетических позициях.

Литература

1. Coloma 2010 – Germán Coloma. Caracterización fonética de las variedades regionales del español y propuesta de transcripción simplificada. 26 *Revista de Filología Románica* 2011, vol. 28, 2010, pp.11–27
2. Davidson 2019 – Davidson, Justin. Intervocalic /s/ voicing in Andean Spanish: Problematizing the assessment of contact-induced change. In *Contact, Community and Connections: Current Approaches to Spanish in Multilingual populations*. Edited by Gregory Thompson and Scott Alvord. Wilmington: Vernon Press, 2019, pp. 111–46.
3. Esakova 2016 – Maria Esakova, Galina Litvinova, Enrique F. Quero Gervilla, Ángeles Quero Gervilla, Eleftherios Haratsidis. *Fonética rusa para hispanohablantes*. Granada. 2016.
4. Hualde 2005 – Hualde, Jose Ignacio. *The Sounds of Spanish*. New York: Cambridge University Press. 2005.
5. Inés Fernández-Ordóñez 2016. – Fernández-Ordóñez, Inés (2016): “Dialectos del español peninsular”, en Javier Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia lingüística hispánica*, vol. 2, Londres & New York: Routledge, 387–404.
6. Jlebnikova 2016 – Jlebnikova I. *Ejercicios De Fonética De La Lengua Rusa*. 2016.
7. Lipski 2002 – Lipski, John. *El español de América*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2002.
8. Quesada Pacheco 2014 – Miguel Ángel Quesada Pacheco. *División dialectal del español de América según sus hablantes Análisis dialectológico perceptual*. *Boletín de Filología* vol.49 no.2 Santiago dic. 2014.
9. Гунина 2017 – Гунина К.В. Прогнозирование фонетических ошибок в русской речи носителей испанского языка. *Московский государственный педагогический университет. Современные тенденции развития науки и технологий*. 2017. No 2–9.
10. Дурова 2016 – Дурова Е.Н. Обучение фонетике русского языка испаноговорящих студентов // *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов IV Международной научно-методической конференции*. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016.
11. Лапошина, Лебедева 2021 – Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // *Русистика*. 2021. Т. 19. No3. С. 331–345.
12. Малахова 2018 – Малахова М.Г. *Корректировочно-компенсирующая методика и корректировочная программа обучения иностранцев русскому произношению. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2018.
13. Раскина 1977 – Раскина Л.С. *Вводно-фонетический курс русского языка (для студентов-иностранцев из стран Латинской Америки)*. С комплектом грампластинок. Учебное пособие. М., «Русский язык», 1977.
14. Тугова 2018 – Ю.А. Тугова. Трудности обучения испаноговорящих школьников-билингвов и анализ их причин. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: *Материалы XV Студенческой научно-практической конференции*, Москва, 13 апреля

ля 2018 года. – Москва: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – 175 с.

CORRECTION OF THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN SIBILANTS BY SPANISH SPEAKERS

Pyshechkina M.A.

Moscow State University of Civil Engineering

The article describes an algorithm for correcting the pronunciation of fricative sounds by native Spanish speakers, based on strategies used in various phonetic correction courses for native Spanish speakers who speak Russian at different levels. The phonetic positions in which the pronunciation of Russian sibilants is practiced were determined by the method of comparative analysis of phonetic systems – Spanish and Russian. The selection of language material based on lexical lists may become a direction for further research. The article investigates Spanish-Russian transfer in the area of Russian sibilants. Russian contains some phonological features that are not part of the Spanish phonetic system: the difference between voiced and voiceless sounds are not meaningful in Spanish. The phonological inventory of Spanish sibilants is expanded with allophones – there might be another reason of transfer. Articulation errors, phoneme substitution, voicing, and devoicing. Methodological developments for correcting the pronunciation of Russian sibilants are presented in the article.

Keywords: phonological transfer, sibilants, Russian, Spanish, allophones, voicing, devoicing.

References

1. Coloma 2010 – Germán Coloma. Phonetic characterization of the regional varieties of Spanish and a proposal for a simplified transcription. 26 *Revista de Filología Románica* 2011, vol. 28, 2010, pp.11–27. (In Spanish)
2. Davidson 2019 – Davidson, Justin. Intervocalic /s/ voicing in Andean Spanish: Problematizing the assessment of contact-induced change. In *Contact, Community and Connections: Current Approaches to Spanish in Multilingual populations*. Edited by Gregory Thompson and Scott Alvord. Wilmington: Vernon Press, 2019, pp. 111–46.
3. Esakova 2016 – Maria Esakova, Galina Litvinova, Enrique F. Quero Gervilla, Ángeles Quero Gervilla, Eleftherios Haratsidis. Russian phonetics for Spanish speakers. Granada. 2016. (In Spanish)
4. Hualde 2005 – Hualde, Jose Ignacio. *The Sounds of Spanish*. New York: Cambridge University Press. 2005.
5. Inés Fernández-Ordóñez 2016. – Fernández-Ordóñez, Inés (2016). “Dialectos del español peninsular”, en Javier Gutiérrez Rexach (ed.), *Enciclopedia lingüística hispánica*, vol. 2, Londres & New York: Routledge, 387–404. (In Spanish)
6. Jlebnikova 2016 – Jlebnikova I. *Ejercicios De Fonética De La Lengua Rusa*. 2016. (In Spanish)
7. Lipski 2002 – Lipski, John. *Latin American Spanish*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2002. (In Spanish)
8. Quesada Pacheco 2014 – Miguel Ángel Quesada Pacheco. Dialectal division of American Spanish according to its speakers. An analysis from Perceptual Dialectology. *Boletín de Filología* vol.49 no.2 Santiago dic. 2014. (In Spanish)
9. Gunina 2017 – Gunina K.V. *Prognozirovanie foneticheskikh oshibok v russkoj rechi nositelej ispanского yazyka*. Moscow State Pedagogical University. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i tekhnologii*. 2017. No 2–9. (In Russ.)
10. Durova 2016 – Durova E.N. *Obuchenie fonetike russkogo yazykaispanogovoryashchih studentov // Problemy prepodavaniya filologicheskikh disciplin inostrannym uchashchimsya: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr "Nauchnaya kniga", 2016. (In Russ.)*
11. Laposhina, Lebedeva 2021 – Antonina N. Laposhina, Maria Yu. Lebedeva. *Textomer: an online tool for automated complexity level assessment of texts for Russian language learners // Russistika*. 2021. V. 19. No 3. P. 331–345.
12. Malahova 2018 – Malahova M.G. *Korrektirovochno-kompensiruyushchaya metodika i korrektirovochnaya programma obucheniya inostrancev russkomu proiznosheniyu. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2018. (In Russ.)
13. Raskina 1977 – Raskina L.S. *Vvodno-foneticheskij kurs russkogo yazyka (dlya studentov-inostrancev iz stran Latinskoj Ameriki). S komplektom gramplastinok. Uchebnoe posobie. M., «Russkij yazyk», 1977 (In Russ.)*
14. Tugova 2018 – Y.A. Tugova. *Trudnosti obucheniya ispanogovoryashchih shkol'nikov-bilingvov i analiz ih prichin. Aktual'nye problemy russkogo yazyka i metodiki ego prepodavaniya: Materialy XV Studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Moscow, April 13, 2018. – Moscow: RUDN University, 2018. – 175 p. (In Russ.)*

Розова Ольга Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО
«Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения»
E-mail: rozova_olga1@mail.ru

Этикетные формы японского языка отличаются сложностью, а социальный момент строго определяет выбор соответствующего слова. Так, некоторые существительные, местоимения и глаголы используются только по отношению к вышестоящему, другие – к равному, а третьи – к нижестоящему на социальной лестнице.

Вместе с тем, существуют слова для обозначения одного и того же понятия и различная обработка этих слов, например, специальные аффиксы вежливости, которые указывают на статус собеседников и степень их близости. При назывании «своего» или «чужого» в деловых отношениях в японском языке используется несколько вариантов: начальник (свой): яп. 上司 – じょうし *дзёси*; начальник (чужой): яп. ご上司 – ごじょうし *годзёси*.

Правила употребления различных слов коренятся в социальном окружении и связаны с древними устоями общества. Таким образом, важнейшим в языковом общении продолжают оставаться главенство старшего и проявление максимальной учтивости.

Ключевые слова: культура общения, японский язык, аффиксы вежливости, учтивость.

Основной задачей речи является оформление средствами языка содержания каждой нашей мысли, и тем самым – оформление содержания всего нашего мышления [3, с. 358]. Каждый язык всегда функционирует и отражает национальные особенности конкретного общества. В языковом общении Японии остаётся главенство старшего, противопоставление «вышестоящий – нижестоящий»; человек оценивается не как индивидуальность, а с точки зрения его общественного статуса.

Известно, что в древней Японии социальные связи базировались непосредственно на подчинённости младшего старшему, т.е. члена коллектива его главе, и в подчинённости «низших» «большим людям» [1, с. 94]. И сегодня в речи выражается социальная позиция по отношению к собеседнику: либо подчинение, либо превосходство. Например, старший по возрасту является вышестоящим для младшего.

Важно понимать, что в Японии соблюдается строгий этикет в сфере обслуживания и в различных учреждениях. Многие слова включают в себе сложнейшие социальные оттенки. В условиях любой японской фирмы отношения по должности строго регламентированы, а слова различаются по степени вежливости. При обращении друг к другу нередко вместо личных местоимений используются существительные, указывающие на общественное положение или род занятий: яп. 私が部署の木村です – わたしがぶしのきむらです *ватаси-га бусё-но кимура дэс* – Я начальник отдела Кимура. (при представлении себя новому члену коллектива, называют в первую очередь свою должность, а потом фамилию).

В целом, в современном японском языке сфера употребления личных местоимений к вышестоящим значительно уже, чем в русском, и сводится к минимуму. На работе люди называют друг друга по должности или по фамилии с нейтрально-вежливым суффиксом *сан* (яп. さん) – «господин» или «госпожа». Начальников и вышестоящих лиц называют по должности, а не по имени: яп. 部署 – ぶしよ *бусё* (начальник отдела) или с добавлением фамилии к должности: яп. 村上 部署 – むらかみぶしよ *мураками бусё* (начальник отдела Мураками) [5].

При разговоре в деловой обстановке не принято говорить «вы» (яп. 貴方 – *аната*) вышестоящему лицу: яп. 貴方は島田さんですか? – *анатаはしまださんですか* *аната-ва симада-сан дэс ка* – Вы г. Симада?

Подобный запрет распространяется на всё, что имеет к нему отношение: яп. 上司の奥様はお元氣ですか? – *じょうしのおくさまはおげんきですか* *дзё-*

си-но оку-сама ва о-гэнки дэс ка – Супруга начальника здорова? (Здесь мы можем увидеть использование сверхвежливого суффикса *сама* (яп. 様 – *さま*) [4].

При обращении к начальнику нельзя сказать: яп. 貴方の奥さん – *анатаのおくさん* *аната-но оку-сан* – Ваша жена.

Японцы опасаются чётких форм выражения и боятся категоричности. В их речи очень часто встречаются выражения: яп. ちっと *тётто* «чуть-чуть», «чутьочку»; 適当に – *текиとうに* *тэкитони* «надлежащим образом»; その内 – *そのうち* *соно-ути* «как-нибудь» и др. В современном японском языке существует много некатегоричных форм высказывания, которые позволяют говорящему не навязывать своего мнения собеседнику, а дать ему возможность почувствовать подтекст высказывания и сделать свои выводы: яп. 考えてみましよう – *кангаэてみましよう* *кангаэтэ мимасё* – «Давайте подумаем».

Для японского языка характерно разнообразие гонорифических (вежливых) форм. Рассмотрим некоторые примеры, как называть себя и других в официальных отношениях внутри фирмы в системе «своё – чужое».

1. Вышестоящее положение по службе (о своих):

- яп. 上司 – *じょうし* *дзёси* (начальник)
- яп. 上役 – *うわやく* *уваёку* (старший)
- яп. 部署 – *ぶしょ* *бусё* (начальник отдела)
- яп. 店長 – *てんちょう* *тэнтё* (директор магазина)
- яп. 社長 – *しゃちょう* *сятё* (директор фирмы)

Вышестоящее положение по службе (о чужих):

К числу японских аффиксов вежливости относится префикс *го-* (яп. ご), присоединяемый к существительному:

- яп. ご上司 – *ごじょうし* *годзёси*
- яп. ご上役 – *ごうわやく* *гоуваёку*

Вежливый префикс *ки-* (яп. 貴 – *ки*) может переводиться на русский язык – «ваш». Его часто используют в японском языке, когда говорят не о своих банках, организациях или фирмах:

- яп. 貴社部署 – *киしゃぶしょ* *кися бусё*
- яп. 貴店店長 – *きてんてんちょう* *китэн тэнтё*
- яп. 貴社社長 – *киしゃしゃちょう* *кися сятё*

2. Компания, фирма (своя)

яп. 当社 – *とうしゃ* *тося* (префикс *то-* (яп. 当 – *то*) имеет значение «данный», «наш»); *わが社* – *вагася*; *小社* – *しょうしゃ* *сёся*; *弊社* – *へいしゃ* *хэйся* (наша компания, наша фирма). Первый слог *хэй* (яп. 弊) в слове *хэйся* (яп. 弊社) означает «ничтожный» [6, с. 18].

Компания, фирма (чужая):

- яп. 貴社 – *киしゃ* *кися*
- яп. 御社 – *онしゃ* *онся*

3. Магазин (свой)

яп. 当店 – *とうてん* *тотэн* (наш магазин)
яп. 小店 – *しょうてん* *сётэн* (наш магазин). Иероглиф (яп. 小 *сё*) означает «маленький»; «наш ничтожный»

яп. 弊社 – *へいてん* *хэйтэн* («наш скромный магазин»)

Магазин (чужой)

яп. 貴店 – *きてん* *китэн*; *お店* – *омиせ* *омисэ* (здесь мы можем увидеть использование вежливого префикса *о-* (яп. お).

4. Банк (свой)

яп. 弊行 – *へいこう* *хэйко*

Банк (чужой)

яп. 貴行 – *きこう* *кико*

5. Организация (своя)

яп. 本会 – *ほんかい* *хонкай* (наша организация)

Организация (чужая)

яп. 貴協会 – *киきょうかい* *кикёкай*

6. Клиент (свой)

яп. 得意先 – *とくいさき* *токуисаки*; *お客* – *оきゃく* *окаяку* (наш клиент)

Клиент (чужой)

яп. お得意先 – *отокいさき* *отокуисаки*

яп. お客様 – *оきゃくさま* *окаякусама* (здесь используется вежливый префикс *о-* и сверхвежливый суффикс *сама*) [6].

Итак, известно, что язык всегда тесно связан с культурой нации. Таким образом, любое исследование функционирования каждого языка необходимо в самом широком объёме – «не просто в его отношении к речи, но и в его отношении к деятельности мышления» [2, с. 7].

В официальной обстановке в японском обществе правила поведения и речевой этикет всегда регламентированы. Особенные аффиксы вежливости указывают на статус собеседников или разницу в должности. Одни японские существительные, местоимения и глаголы употребляется только по отношению к вышестоящему, другие – к равному, а третьи – к нижестоящему. Часто те, кто изучают японский язык невольно допускают фамильярность и переходят дозволенное. Именно от этих знаний зависит их успех или неудача деловой части [6].

Литература

1. Бадак А. Н., Войнич Н.М. и др. Всемирная история: В 24 т. Т. 7. Раннее средневековье. – Мн.: Современный литератор, 1999. 592 с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию/ пер. с нем. яз./ – 2. изд. – М.: Прогресс, 2000. – 396 с.
3. Конрад Н.И. Синтаксис японского национального литературного языка. – М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 375 с.
4. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка (для начинающих). / Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1971. 260 с.
5. Рябкин А. Г., Лобачев Л.А., Паюсов Н.Г., Стрижак Л.А., Янушевский В.А. Учебник японского языка / Под редакцией Головнина И.В. – М.: Издательство «Высшая школа», 1973. 224 с.
6. Фролова О.П. Японский речевой этикет. Лингвистический аспект. / Методическое пособие. – Новосибирск НГУ, 1997. 44 с.

JAPANESE BUSINESS INTERACTION

Rozova O.A.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

All countries have specific values that are part of their national culture. Respect for status is very important in Japan, with hierarchy affecting all aspects of social interactions. Moreover, it is essential to pay one's respect when mentioning someone's business status. Japanese honorifics can be split into three main categories: polite language, respectful language, and humble language. All people tend to use different constructions to show or emphasise social rank or similarity in rank. Honorifics are considered extremely crucial in a business setting. In other words, mastery of politeness is an important advance for successful functioning in Japanese business society.

Keywords: social etiquette, the Japanese language, honorifics, courtesy.

References

1. Badak A. N., Voynich N.M., etc. World History: In 24 vols. 7. The Early Middle Ages. – Mn.: Sovrem. Liter. Publ, 1999. 592 p.
2. Humboldt V. Selected Works on Linguistics. Translation from German, 2. ed. – M.: Progress, 2000. – 396 p.
3. Konrad N.I. Syntax of the Japanese national literary language. – M., 1937. 375 p.
4. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language (for beginners) / edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1971. 260 p.
5. Ryabkin A. G., Lobachev L.A., Payusov N.G., Strizhak L.A., Yanushevsky V.A. Textbook of the Japanese language. / Edited by Golovnin I.V. – M.: Publishing House "Vysshaya Shkola", 1973. 224 p.
6. Frolova O.P. Japanese speech etiquette. Linguistic aspect. / Methodical manual. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1997. 44 p.

Когнитивная основа интерпретации интертекстуальных фреймов, маркированных прецедентными единицами

Рубцова Светлана Юрьевна,

к.ф.н., доцент, профессор кафедры иностранных языков
в сфере экономики и права, Санкт-Петербургский
государственный университет,
E-mail: rubtsova_svetlana@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению двух когнитивных механизмов интерпретации интертекстуальных фреймов, маркированных прецедентными единицами, – референции и инференции. Актуальность исследования обусловлена повышенным интересом лингвистов к рассмотрению когнитивной основы речемыслительной деятельности, а также недостаточной изученностью процесса интерпретации интертекстуальных фреймов. Исследование выполнено на материале русского языка. Выделяются прямые и косвенные (имплицитные и транспонированные) референциальные указания, дедуктивная / индуктивная инференции, сравнительный / достраивающий / интегрирующий / элиминирующий инференциальные выводы. Результаты исследования показали, что актуализаторами прямой референции являются прецедентные имена собственные в прямом значении, отсылки к реальным высказываниям, принадлежащим их прототипным референтам либо приписываемым им, апелляции к ситуациям, ассоциируемым с ними; косвенная имплицитная референция актуализируется с помощью цитаций и квазичитаций без указания автора, косвенная транспонированная референция – посредством прецедентных имен в метафорическом значении, а также прецедентных имен-метонимов. Интерпретация интертекстуальных фреймов, образованных с помощью квазичитаций, осуществляется посредством индуктивных или дедуктивных инференций в сочетании с другими – сравнительной, достраивающей, интегрирующей и элиминирующей.

Ключевые слова: прямая референция, косвенная референция, инференция, прецедентная единица, интертекстуальный фрейм.

Прецедентные единицы обладают способностью маркировать межтекстовые связи, образующие интертекстуальный фрейм – ментальное образование, объединяющее интертекстуальные знания и те, которые выводятся из нового текста. В настоящей работе мы опираемся на определение термина «интертекстуальный фрейм» по У. Эко, который, изучая с позиций семиотики проблему интерпретации нарративных текстов, указывал на процесс «со-творения» текста автором и адресатом: автор при его порождении использует определенный код, превращая план содержания в план выражения, а адресат в ходе его интерпретации также применяет некий код, трансформируя план выражения в план содержания. При этом ученый считает необходимым выделять два этапа интерпретации текста: начальный, на котором распознаются смыслы уровня линейной манифестации, и этап распознавания смыслов вертикального гиперкодирования, т.е. тех, которые были «зашифрованы» в ранее созданных текстах. На данном этапе, по словам У. Эко, читатель должен обладать интертекстуальной компетенцией [18].

Необходимость обладания интертекстуальной компетенцией для интерпретации интертекстуальных фреймов, маркированных прецедентными единицами, обусловлена тем, что формируемые в результате дискурсивной актуализации новые дискурсивные значения этих единиц приводят к изменению содержания исходного фрейма единицы. В связи с этим адресату приходится «распознавать» скрытые смыслы – неинтенциональные / языковые, социально-значимые конвенциональные и интенциональные, не выраженные вербально, но воспринимаемые реципиентом как подразумеваемые [8]. Распознавание скрытых лично обусловленных смыслов, актуализованных в социальном контексте, возможно благодаря таким когнитивным операциям, как референция и инференция [7, с. 161].

Референция трактуется как указание на объект внеязыковой действительности либо как указание на некий текст культурного пространства. В первом случае устанавливается связь между знаком и внеязыковой составляющей дискурса, во втором – с текстом, порождаемым адресантом (объект текстовой референции). Объекты текстовой референции создают пресуппозицию истинности / ложности высказывания, опосредованно участвуют в процессе конструирования возможных текстовых миров [2, с. 7–9].

Традиционно выделяют референцию именных групп, противопоставляя ее индексальной рефе-

ренции, для которой используются слова с индексальной природой, такие как местоимения [5; 14, с. 32; 15, с. 227; 16, с. 172]. По способу указания на внеязыковые объекты выделяют три вида референции: прямую, косвенную и автореференцию [12, с. 9]. Для первых двух видов используются прецедентные имена собственные. К средствам осуществления прямых референциальных указаний относятся прецедентные имена в прямом значении, отсылки к реальным высказываниям, принадлежащим их прототипным референтам либо приписываемым им, отсылки к ситуациям, ассоциируемым с ними, при прямом указании на данных прототипных референтов (точные цитаты, оформленные с соблюдением пунктуационных правил в соответствии с определенными стилями общения; неточное воспроизведение каких-либо афоризмов, крылатых выражений, сентенций и т.п.):

(1) *Очень рада, что наконец-то мы запустились. <...> Хочется, чтобы это все оценили – и спортсмены, и посетители. Вот как Гагарин сказал «Поехали!»», вот и я надеюсь, что мы поехали и дальше будет только хорошее* [19]. В данном примере известный российский тренер по фигурному катанию Этери Тутберидзе цитирует высказывание Юрия Гагарина, произнесенное им перед первым полетом в космос. Прямая апелляция к данной прототипной ситуации раскрывает важность описываемой ситуации, а именно открытия нового тренировочного центра, не только для самого тренера, но и в целом для российского фигурного катания. Непосредственное указание на прототипного референта делает высказывание Этери Тутберидзе референциально прозрачным благодаря соположению двух конкретных денотативных пространств: первое формируется обозначениями реальных объектов, актуализированными в контексте высказывания, второе – прецедентным именем.

Косвенная референция в настоящей работе подразделяется на имплицитную и транспонированную по аналогии с двумя соответствующими видами косвенных речевых актов. Имплицитная референция осуществляется с помощью сравнения с объектом, который носит прецедентное имя:

(2) *Ленька вкусно храпел, широкогрудый, мускулистый, как Геркулес в Пушкинском музее* [9]. В данном примере прецедентное имя Геркулес употреблено в составе прямого сравнительного оборота. Наряду с прецедентным именем имплицитную референцию здесь актуализируют грамматические показатели мужского рода («храпел», «широкогрудый», «мускулистый»).

Другими средствами имплицитных референциальных указаний в исследуемом материале являются цитации и квазичитации, автор которых не указан адресантом высказывания. В таких случаях, на наш взгляд, косвенная референция (имплицитное указание на прототипного референта) сочетается с прямой референцией, а именно указанием на ситуацию, описываемую в дискурсе. Имплицитная референция в подобных случаях,

т.е. при отсутствии указания на автора прецедентного текста, актуализируется не отдельными единицами текста, а всем текстом.

Транспонированное референциальное указание осуществляется с помощью прецедентных имен собственных, метафорически переосмысленных либо употребленных в метонимическом значении. В первом случае (при метафорическом переносе значений) транспонированный характер косвенной референции обоснован пониманием метафоры как транспозиции лексики, идентифицирующей предмет речи, в сферу предикатов, указывающих на его признаки и свойства [1, с. 19]. Благодаря транспонированной референции денотативное пространство, создаваемое вокруг реального объекта, «накладывается» на денотативное пространство, в которое входит объект, именуемый прецедентным онимом. Причисляя метонимическое употребление прецедентных имен собственных к инструментам транспонированной референции, мы опираемся на понимание метонимии как сдвига в референции [1, с. 32]. Рассмотрим примеры:

(3) – *Может стать, что где-нибудь, под другим небом, я женюсь на Мэрилин Монро, а где-нибудь женой мне станет Клеопатра* [9].

В приведенном примере транспонированная референция актуализируется с помощью прецедентных антропонимов Мэрилин Монро и Клеопатра в метафорическом значении, а также лексического показателя женского рода («женой»).

(4) *На этапе в Гельзенкирхене, к примеру, попытался исполнить самый сложный на сегодня прыжок – четверной лутц* [9].

Метоним «лутц» соотносится не с единичным референтом, а с классом действий, обозначая прыжок в фигурном катании, названный в честь австрийского фигуриста. В результате этого происходит наложение друг на друга неконкретного денотативного пространства, вмещающего в себя этот класс действий, на конкретное денотативное пространство, в которое входит прототипный референт метонима.

Если в тексте используются модифицированные цитации, представляющие собой развернутые метафоры в претексте, то происходит соположение двух видов косвенной референции – имплицитной и транспонированной:

(5) *Мы ещё были бутоны. Аполлон ещё не требовал нас к священной жертве. Мы только ещё разминали пластический материал своих будущих сочинений. А то, что было написано нами раньше, преждевременно умирало, едва успев родиться* [6].

В примере (5) используется квазичитация строчки из стихотворения А.С. Пушкина «Поэт»: Пока не требует поэта К священной жертве Аполлон. С помощью нее передается смысл отсутствия вдохновения у поэта. Имплицитная референция в приведенном примере заключается в косвенной отсылке к автору претекста – Пушкину, а транспонированная референция – в метафорической от-

сылке к ситуации отсутствия поэтического вдохновения.

Помимо референции в интерпретации интертекстуальных фреймов задействуется когнитивный механизм инференции, трактуемой как семантический вывод, который делает адресат текста, опираясь на знаки, активирующие в сознании адресата определенные концептуальные структуры и помогающие ему вывести скрытые смыслы [11]. Вербальными стимулами ассоциаций, поставляющих посылки для инференции, наряду с прочими могут стать имена собственные, апеллирующие к различным фоновым знаниям читателя [3, с. 340–341]. В основе инференциального вывода находятся пресуппозиция и импликация [4, с. 75]. Инференция необходима для понимания информационно-смыслового пространства текста, поскольку позволяет выявить информацию, не представленную вербально, а заложенную в семантических связях и отношениях текстовых единиц.

Выделяются разные виды инференциальных выводов: дедуктивные (формально-логические) и индуктивные / вероятностно-индуктивные [20; 21; 7, с. 125–126], прямые и обратные инференции [17], сравнительная, достраивающая, интегрирующая, элиминирующая [13, с. 180]. По нашему мнению, интерпретация интертекстуальных фреймов, в особенности тех, которые образованы с помощью квазицитаций, осуществляется с помощью индуктивных или дедуктивных инференций в сочетании с другими – сравнительной, достраивающей, интегрирующей и элиминирующей.

Индуктивная / дедуктивная инференция сочетается со сравнительной инференцией при осмыслении модифицированных цитаций с референциальной заменой:

(6) *Конечно, ехать в Америку со своим мюзиклом, это уж точно: «в Тулу со своим самоваром»* [9].

Данное высказывание принадлежит советскому и российскому композитору Александру Журбину. В своих «Автобиографических заметках» он делится впечатлениями о работе в США: используя в одном предложении квазицитацию «ехать в Америку со своим мюзиклом» и выражение «в Тулу со своим самоваром», Александр Журбин подчеркивает, что Америка славится своими мюзиклами, поэтому очень трудно добиться успеха в этой стране со своим творческим материалом. Дедуктивная инференция в приведенном примере сочетается со сравнительной: проводится аналогия между двумя действиями, считающимися лишними или бесполезными.

Интерпретация квазицитаций, образованных с помощью усечения компонентов, требует сочетания индуктивной / дедуктивной инференции с достраивающим инференциальным выводом, или фреймингом:

(7) *«Дегтя пока больше, чем меда» (один из первых «демократов» отвечает на вопросы «Завтра»)* [9].

Приведенный пример представляет собой заголовок статьи-интервью с Ю. Болдыревым, российским государственным и политическим деятелем, в российской газете «Завтра» от 15 апреля 2003 года, где он критикует сложившуюся на тот период политическую и экономическую ситуацию в России. Заголовок отсылает к пословице «Ложка дегтя портит бочку меда». При восприятии данной пословицы адресат делает индуктивный вывод о наличии небольшого недостатка у чего-то большого и хорошего. Осмысливая заголовок статьи, читатель достраивает этот компонент ситуации, связанный с превалированием, на взгляд Ю. Болдырева, негативных черт над положительными в российской политике.

В интерпретации квазицитаций с добавлением компонентов задействована индуктивная / дедуктивная инференция в сочетании с элиминирующим выводом:

(8) *Хочешь идти в Каноссу – никто тебе не мешает, иди в Каноссу. Хочешь перейти Рубикон – переходи... Так что ничего удивительного...* [9].

Квазицитации в составе приведенного примера образованы посредством добавления компонентов не внутри цитируемой крылатой фразы, а в продолжение ее, что является своеобразным «комментированием» со стороны автора. Авторское комментирование сопровождается знаменитые выражения «отправиться в Каноссу» и «перейти Рубикон». Первое имеет переносное значение «публично унижаться, вымаливая прощение», второе – «принять бесповоротное решение, сделать решительный и необратимый шаг; сжечь свои корабли; сжечь за собой мосты». При восприятии этих квазицитаций опускаются компоненты ситуации, связанные с императивной интенцией (дедуктивная инференция связана с элиминирующей).

Индуктивная / дедуктивная инференция сочетается с интегрирующей при интерпретации модифицированных фразеологизмов:

(9) *Хотя, конечно, преждевременно говорить о том, что одного внешнего воздействия будет достаточно, чтобы перейти «политический Рубикон» – отказаться от монополии КПК [Коммунистической партии Китая] на власть* [9].

Данный пример является квазицитацией вышеуказанного фразеологического оборота «перейти Рубикон». Модификация здесь заключается в добавлении во фразеологизм прилагательного «политический» – так называемая адъективная премодификация (“adjectival premodification” [22]). Она является разновидностью внешней адноминальной (приименной) модификации (“adnominal modification”), которая, как считает А. Ланглотц, предоставляет основу для выделения специфических для определенного контекста характеристик концепта, профилируемого определяемым именем [22, с. 89]. Интерпретация модифицированного фразеологизма «перейти политический Рубикон» требует интеграции двух концептов – «бесповоротное решение» и «политическая ситуация», что позволяет сделать вывод о необходимости преодо-

ления референтом, обозначенным аббревиацией КПК, ситуации с монополией на власть (в данном случае сочетаются дедуктивная и интегрирующая инференции).

В дискурсе прецедентные единицы могут приобретать новый аксиологический знак и определенные прагмалингвистические характеристики, которые выводятся с помощью механизма инференции.

(10) *Наверняка многие слышали известную шутку о «прибалтийских вымиратах», как в народе иногда называют северных соседей Беларуси. Чаще всего имеют в виду критический оттенок населения, который стал настоящим бичом для этих трех небольших стран. Однако в последнее время все чаще от самого упоминания Литвы, Латвии или Эстонии тянет могильным холодом и смрадом [23].*

В примере (10) используется модифицированная форма топонима Эмираты, служащая средством передачи отрицательного отношения автора высказывания к прибалтийским странам – бывшим республикам СССР – и создания их негативного медиаобраза.

(11) *«Шольцы», «бербоки», «байдены» и прочие – это абсолютный сатанизм [10].*

В приведенном примере, который является названием выпуска передачи «Полный контакт» с В. Соловьевым от 19 сентября 2023 года, используются метонимы «шольцы», «бербоки», «байдены», с помощью которых создается крайне отрицательный обобщенный медиаобраз Запада, олицетворением которого в данном случае выступают федеральный канцлер Германии Олаф Шольц, глава МИД ФРГ Анналена Бербок и 46-й президент США Джозеф Байден. Употребляя метонимы в форме множественного числа, автор передачи выражает свое неуважительное или даже презрительное отношение к прототипным референтам и их политическим действиям.

Резюмируем все вышесказанное. Когнитивные операции референции и инференции являются когнитивной основой интерпретации интертекстуальных фреймов, маркированных прецедентными единицами. Средствами прямых референциальных указаний служат прецедентные имена в прямом значении, отсылки к реальным высказываниям, принадлежащим их прототипным референтам либо приписываемым им, апелляции к ситуациям, ассоциируемым с ними. К актуализаторам косвенной референции относятся цитации и квазицитации, автор которых не указан адресантом высказывания (косвенная имплицитная референция), метафорически переосмысленные прецедентные имена собственные, метонимическое употребление прецедентных имен (косвенная транспонированная референция). Интерпретация интертекстуальных фреймов, в особенности тех, которые образованы с помощью квазицитаций, осуществляется посредством индуктивных или дедуктивных инференций в сочетании с другими видами референциальных выводов: со сравнительным выво-

дом (при осмыслении синтаксически модифицированных цитаций, в которых осуществляется референциальная замена), с достраивающим (при интерпретации квазицитаций, образованных с помощью усечения компонентов), с интегрирующим (интерпретация модифицированных фразеологизмов), с элиминирующим (интерпретация квазицитаций с добавлением компонентов).

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Бразговская Е.Е. Логико-семиотический анализ межтекстовых взаимодействий (на материале текстов Чеслава Милоша и Ярослава Ивашкевича): автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – Санкт-Петербург, 2005. – 36 с.
3. Заварзина С.А. Роль ассоциативного механизма инференции в построении семантической целостности текста // Филология: научные исследования. – 2016. – № 4 (24). – С. 334–342. DOI: 10.7256/2305–6177.2016.4.21006.
4. Заварзина С.А. К вопросу об определении места инференции в системе категорий текста // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». – 2016. – Т. 13. – № 1. – С. 73–79. DOI: 10.14529/ling160113.
5. Калашова А.С. Контекстуальные параметры установления определенной референции в политическом дискурсе // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 66. – С. 185–194.
6. Катаев В.П. Алмазный мой венец [Электронный ресурс] URL: <http://www.litlife.club> (дата обращения: 27.12.2022).
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
8. Масленникова А.А. Скрытые смыслы и их лингвистическая интерпретация: дис. ...д-ра филол. наук. – Санкт-Петербург, 1999. – 300 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] URL: <http://search.ruscorpora.ru> (дата обращения: 01.12.2023).
10. Полный контакт с Владимиром Соловьевым [Электронный ресурс] URL: www.smotrim.ru (дата обращения: 20.12.2023).
11. Прохоров А.В. Обусловленность процессов инференции импликациями рекламного текста: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Тамбов, 2006. – 22 с.
12. Смердова Е.А. Нереферентное употребление имен (на материале текстов Станислава Лема): автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Пермь, 2015. – 19 с.
13. Суворова Е.В. Виды инференций в дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 4 (82). – Ч. 1. – С. 176–181.

14. Шмелёв А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 492 с.
15. Яковлева Е.В. Теория референции и теория психосистематики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2011. – № 131. – С. 226–233.
16. Яковлева Е.В. Индексальная референция (на материале испанского языка) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – № 18 (113). – С. 171–180.
17. Carpenter P.A., Just M.A. Cognitive processes in comprehension. – Hillsdale, N. J., 1977. – 453 p.
18. Eco U. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. – Bloomington and London: Indiana University Press, 1979.
19. Sports.ru [Электронный ресурс] URL: www.sports.ru (дата обращения: 23.12.2023).
20. Graesser A.C. Constructing inferences during narrative text comprehension // Psychological Review, 101, 3, 1994. – P. 371–395.
21. Kempson R.M. Semantic Theory. – Cambridge, Cambridge University Press, 1996. – 216 p.
22. Langlotz A. Occasional Adnominal Idiom Modification – a Cognitive Linguistic Approach // International Journal of English Studies. – 2006. – Vol. 6 (1). – P. 85–108.
23. SB.BY. БЕЛАРУСЬ СЕГОДНЯ [Электронный ресурс] URL: www.sb.by (дата обращения: 28.11.2023).

COGNITIVE BASIS FOR THE INTERPRETATION OF INTERTEXTUAL FRAMES MARKED BY PRECEDENT UNITS

Rubtsova S. Yu.

St. Petersburg State University

The article is devoted to the consideration of two cognitive mechanisms for interpreting intertextual frames marked by precedent units – reference and inference. The relevance of the study is due to the increased interest of linguists in analyzing the cognitive basis of speech and mental activity, as well as insufficient knowledge of the process of interpretation of intertextual frames. The study was carried out on the material of the Russian language. Direct and indirect (implicit and transposed) referential indications, deductive / inductive inferences, comparative / completing / integrating / eliminating inferential conclusions are distinguished. The results of the study showed that actualizers of direct reference are precedent proper names in the literal sense, references to real statements belonging to their prototype referents or attributed to them, appeals to situations associated with them; indirect implicit reference is actualized through quotations and quasi-quotations without indicating the author, indirect transposed reference is actualized through precedent names in their metaphorical meanings, as well as through precedent names-metonyms. The interpretation of intertextual frames formed with the help of quasi-quotations is carried out through inductive or deductive inferences in combination with the other types of inferential conclusions (comparative, completing, integrating and eliminating).

Keywords: direct reference, indirect reference, inference, precedent unit, intertextual frame.

References

1. Arutyunova N.D. Metaphor and discourse // Theory of metaphor: Collection: Trans. from English, French, German, Spanish, Polish. language / Intro. Art. and comp. N.D. Arutyunova; General ed. N.D. Arutyunova and M.A. Zhurinskaya. – M.: Progress, 1990. – P. 5–32.
2. Brazgovskaya E.E. Logical-semiotic analysis of intertextual interactions (based on the texts of Czeslaw Milosz and Yaroslav Iwaszkiewicz): abstract. dis. ...Dr. Philol. Sci. – St. Petersburg, 2005. – 36 p.
3. Zavarzina S.A. The role of the associative mechanism of inference in the construction of the semantic integrity of the text // Philology: scientific research. – 2016. – No. 4 (24). – pp. 334–342. DOI: 10.7256/2305–6177.2016.4.21006.
4. Zavarzina S.A. On the issue of determining the place of inference in the system of text categories // Bulletin of the South Ural State University. Series “Linguistics”. – 2016. – T. 13. – No. 1. – pp. 73–79. DOI: 10.14529/ling160113.
5. Kalashova A.S. Contextual parameters of establishing a certain reference in political discourse // Bulletin of the Stavropol State University. – 2010. – No. 66. – pp. 185–194.
6. Kataev V.P. My Diamond Crown [Electronic resource] URL: <http://www.litlife.club> (access date: 12/27/2022).
7. Makarov M.L. Fundamentals of discourse theory. – M.: Gnosis, 2003. – 280 p.
8. Maslennikova A.A. Hidden meanings and their linguistic interpretation: dis. ...Dr. Philol. Sci. – St. Petersburg, 1999. – 300 p.
9. National Corpus of the Russian Language [Electronic resource] URL: <http://search.ruscorpora.ru> (access date: 12/01/2023).
10. Full contact with Vladimir Solovyov [Electronic resource] URL: www.smotrim.ru (access date: 12/20/2023).
11. Prokhorov A.V. Conditionality of inference processes by implicatures in advertising text: abstract. dis. ...cand. Philol. Sci. – Tambov, 2006. – 22 p.
12. Smerdova E.A. Non-referential use of names (based on the texts of Stanislav Lem): author’s abstract. dis. ...cand. Philol. Sci. – Perm, 2015. – 19 p.
13. Suvorova E.V. Types of inferences in discourse // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2018. – No. 4 (82). –Ch. 1. – pp. 176–181.
14. Shmelev A.D. Russian language and extra-linguistic reality. – M.: Languages of Slavic Culture, 2002. – 492 p.
15. Yakovleva E.V. The theory of reference and the theory of psychosystematics // News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen. – 2011. – No. 131. – P. 226–233.
16. Yakovleva E.V. Indexical reference (based on the Spanish language) // Scientific bulletins of Belgorod State University. Series “Humanities”. – 2011. – No. 18 (113). – pp. 171–180.
17. Carpenter P.A., Just M.A. Cognitive processes in comprehension. – Hillsdale, N.J., 1977. – 453 p.
18. Eco U. The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts. – Bloomington and London: Indiana University Press, 1979.
19. Sports.ru [Electronic resource] URL: www.sports.ru (access date: 12/23/2023).
20. Graesser A.C. Constructing inferences during narrative text comprehension // Psychological Review, 101, 3, 1994. – P. 371–395.
21. Kempson R.M. Semantic Theory. – Cambridge, Cambridge University Press, 1996. – 216 p.
22. Langlotz A. Occasional Adnominal Idiom Modification – a Cognitive Linguistic Approach // International Journal of English Studies. – 2006. – Vol. 6(1). – P. 85–108.
23. SB.BY. BELARUS TODAY [Electronic resource] URL: www.sb.by (access date: November 28, 2023).

Методика отбора частоупотребительной лексики для мобильного приложения-переводчика: на материале русского, китайского и английского жестовых языков

Рукавишникова Ольга Ильдусовна,

канд. филол. наук, доц. ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: origa999@rambler.ru

Статья посвящена специфике отбора лексики для мобильного приложения-переводчика на материале трех жестовых языков – русского, английского и китайского. Путем анализа статистических данных и уже имеющихся научных трудов, обосновывается актуальность и новизна заявленного исследования для дальневосточного региона и категории слабослышащих граждан, в частности, школьников и студентов вузов. Комплексно рассматривается само понятие жестового языка, феномена жеста, дактильного алфавита, в сравнении анализируются существующие характерные особенности жестовых языков и дактильных алфавитов современного русского, английского и китайских языков. В статье приводится краткая историческая справка по этимологии указанных жестовых языков, аргументируется выбор конкретных жестовых языков для дальнейшего анализа и выборки лексических единиц, подлежащих переводу в мобильном приложении-переводчике. Также происходит выбор тематики для разграничения лексических пластов единиц жестового языка.

Ключевые слова: слабослышащие граждане, жестовый язык, жест, дактиль, мобильное приложение-переводчик, английский жестовый язык, русский жестовый язык, китайский жестовый язык, лексические единицы.

На современном этапе в социальной жизни особое внимание отводится цифровизации, иностранным языкам и умению выстраивать коммуникацию как устно, так и письменно. Если у обучающихся с нарушением слуха освоение цифровых технологий не вызывает затруднений, то вербальная коммуникация в говорящем социуме и овладение иностранными языками проблематичны.

Результаты проведенного статистического исследования фонда «Я тебя слышу» совместно с компанией Online Market Intelligence показали, что больше всего людей, столкнувшихся с проблемами слуха, проживает в Уральском и Северо-Западном федеральных округах (70%), а также в Дальневосточном (69%) и Сибирском (66%) федеральных округах [1]. При этом, по данным Минобрнауки России, на 2020 год численность принятых на обучение в образовательные организации высшего образования лиц с нарушениями слуха составляет всего 260 человек (4,83% от общего числа принятых на обучение лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья) [2].

К общим проблемам доступности высшего образования для лиц с нарушением слуха относят и то, что образовательные организации высшего образования часто делают акцент на какой-то один вид доступности образования, считая, что этого достаточно для обучения глухих и слабослышащих студентов, зачастую обучение таких абитуриентов происходит не актуальным на текущий момент времени профессиям и специальностям, дистанционное высшее образование лиц с нарушениями слуха практически им недоступно (образовательный контент в видео – и аудиоформате не сопровождается субтитрами (текстом), переводом на русский жестовый язык) [2].

До недавнего времени в нашей стране не уделялось должного внимания обучению школьников с нарушением слуха иностранному языку. Как следствие, выпускники школ сталкивались на этапе обучения в ВУЗе с определенными трудностями, так как в программах высшего учебного заведения иностранный язык считается обязательной дисциплиной. При этом знание иностранного языка дает определенное преимущество как при выборе вуза для обучения (отечественный или зарубежный), так и при дальнейшем трудоустройстве.

По результатам опроса респондентов из регионального отделения «Всероссийского общества глухих» в г. Хабаровск при содействии профконсультанта Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными

возможностями здоровья в Дальневосточном регионе «Тихоокеанского государственного университета», существующие мобильные приложения-переводчики с русским, русским жестовым, иностранными и иностранными жестовыми языками (в частности, английским и китайским) характеризуются слабослышащими обучающимися как крайне неудобные и неэффективные в образовательном плане по нескольким причинам:

1. Предлагаемые эквиваленты слов на иностранном и иностранном жестовом языках не всегда правильно подобраны.
2. Отсутствие видео-воспроизведения лексической единицы жестового иностранного языка делают практически невозможным его воспроизведение по картинке.
3. Нечеткая артикуляция на существующих видео и картинках также значительно осложняют восприятие и воспроизведение иностранной лексической единицы устно и на жестовом иностранном языке.

Для создания удобного мобильного приложения-переводчика для слабослышащих обучающихся в системе непрерывного образования школа-вуз (русский жестовый, английский, английский жестовый, китайский, китайский жестовый). с последующей возможностью расширения языковой базы с целью обучения таких лиц иностранным языкам, а также их коммуникации и улучшения условий инклюзивной среды в регионе, было решено произвести отбор лексики русского и русского жестового языка с ее эквивалентами на английском, английском жестовом, китайском и китайском жестовом языках. Использование в качестве практического материала двух наиболее востребованных в образовательной сфере современного мира иностранных языков – английского и китайского – позволит решить проблему обучения и коммуникации лиц с нарушениями слуха с точки зрения их реальных потребностей и физических возможностей с учетом геополитического положения региона.

Исследование современного состояния научных работ по данной проблеме показало, что проблема иноязычного инклюзивного обучения слабослышащих обучающихся и их коммуникации рассматривалась только в аспекте применения английского языка как отечественными учеными (работы Л.А. Набоковой (2004, 2005), О.А. Базырина, Н.А. Гогица, Ю.С. Мухина (2020), Т.А. Алферовой (2021), К.А. Лосихиной (2022) и др.), так и зарубежными (труды J. Murphy, B.A. Dodd (2010), D. Simkiss (2013), D. Anggraeni, D. Lubis, D. Wulansari (2023) и др.).

Существует также ряд исследований по особенностям обучения и коммуникации на иностранных языках студентов с нарушением слуха (С.Ю. Бабанова, 2022), структуре модели формирования социокультурной компетенции слабослышащих студентов в процессе изучения иностранного языка (Е.В. Воронина, С.Г. Долженко, И.М. Кунгурова, А.В. Шабанов, Е.А. Юринова, 2017), диагностике

и современным научным подходам к образованию детей с недостатками слуха (Г.Л. Зайцева, 1995; Т.Г. Богданова, 2000; Э.В. Миронова, 2000), однако эти исследования носят достаточно обобщенный характер.

Исследования варианта обучения и коммуникации слабослышащих обучающихся какому-либо другому иностранному языку, например, китайскому, в научной литературе отсутствуют. Между тем, возможно, что единственный сохранившийся и реально используемый с древнейших времен язык с иероглифической письменностью, который относится к группе изолирующих языков, характеризующейся отсутствием словоизменения, грамматической значимостью порядка слов, слабым противопоставлением знаменательных и служебных слов, мог бы стать более доступным для овладения и использования в акте коммуникации такими обучающимися, к тому же, он набирает все большую популярность как мировой и крупнейший язык и является языком ближнего зарубежья Дальневосточного региона.

Под китайским языком в данной статье подразумевается северокитайский язык и его стандартный вариант «путунхуа», который используется в Китайской Народной Республике в качестве официального письменного и устного стандарта ввиду того, что китайский язык представляет собой совокупность весьма сильно различающихся диалектов.

Под жестовым языком обычно подразумевается самостоятельный язык из жестов. Жест, в свою очередь, – это семантическая единица, представляющая собой движение рук в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела.

Система жестов также характеризуется своеобразными лексическими и грамматическими закономерностями, которые обусловлены своеобразием жеста и его функциональным назначением. Жесты последовательно используются для воспроизведения слов. К основным понятиям жестового языка относят:

1. Дактильный алфавит (состоит из букв, которые называются дактилемами). Каждой букве «обычного» алфавита соответствует своя дактилема, то есть определенное положение пальцев [3].
2. Калькирующую жестовую речь (сопровождается устной речью).
3. Разговорный жестовый язык.
4. Дермографию («письмо на ладони»).

Русский жестовый язык берет свое начало в первой школе языка глухих, которая была основана в 18в. во Франции. Главной задачей педагогов стало преподавание глухим детям чтение и письмо. Для решения этой задачи использовался дактильный алфавит, опубликованный в 1629 году испанцем Хуаном Паблом Бонетом. Он был слегка видоизменен. Добавились специально разработанные учебные жесты, которые использовались для обозначения грамматики. В обучении применялся «мимический метод» переда-

чи информации, когда каждая буква обозначалась отдельным жестом руки.

В начале XIX века Томасом Хопкинсом Галлодетом и Лореном Клерком с учетом французского алфавита разработана американская дактильная система American Sign Language (ASL). Британский дактильный алфавит British Sign Language (BSL), впервые опубликованный в 1698 году, был построен на основе двух рук, что кардинально отличало его от испанского, французского и американского вариантов [4].

В русском дактильном алфавите, автором которого является В.И. Флери, наблюдается традиция зарубежного опыта, в котором пальцевое воспроизведение дактилемы копирует графическое изображение буквы. Русский дактильный алфавит состоит из 33 дактильных букв, сложенных условным образом пальцами. Не стоит путать его с русским жестовым языком, так как русский дактиль является вспомогательной системой, переходом от звукового языка к его визуальному аналогу, при котором звучащий текст пишется «по буквам». К дактилированию переходят в случаях воспроизведения сложных или новых слов, научных терминов, при передаче имен собственных и фамилий, при надиктовывании текстов под запись или в том случае, когда не знают точного обозначения жеста или забывают его [4].

Особенностями китайского жестового языка 手语[Shǒuyǔ] (дословно: «язык знаков») является то, что основой создания жестов служила передача главных черт той или иной вещи или предмета, поэтому язык жестов считается в Китае «естественным языком». В китайском жестовом языке жесты образуются жестикуляционно или иконически (то есть отображают образ предмета). Подобно самому китайскому языку, китайский жестовый язык также прошел ряд реформ по стандартизации и унификации жестов.

Стоит отметить, что в китайском языке существует несколько вариантов алфавита, но они практически не используются, что исключает наличие дактильной азбуки. Вместо алфавита существует фонетическое письмо 拼音字母 [Pīnyīn zìmǔ] пиньинь, которое применяется при обучении китайскому языку самими китайцами лишь в начальной школе (1–3 класс) и для обучения иностранцев китайскому языку. Для передачи фонетического письма необходимо знать все слоги, инициалы (начальные согласные) и финалы (слоγοобразующие гласные) китайского языка.

Китайский алфавит языка жестов 手语字母 [Shǒuyǔ zìmǔ] состоит из десяти цифр и 26 наиболее часто используемых букв, а также комбинаций букв в китайском языке, включая ZH, CH, SH, NG. Таким образом, каждое слово, произнесенное обычными людьми, в теории может быть точно выражено на языке жестов. Однако для выражения слов, обычно используемых в повседневной жизни, такие как «привет», «до свидания», «утро», «солнце», по-прежнему чаще используют специальные слова языка жестов, позволяющие быстро

их выразить. Фонетическое письмо используется для передачи географических названий, профессиональных терминов и так далее, которые трудно выразить стандартным языком жестов, что функционально сближает его использование с применением русского дактильного алфавита.

В Китае также существует 指唇语 [Zhǐ chún yǔ] «язык пальцев и губ» – это программа языка жестов, в которой используются инициалы правой руки и финалы в форме губ (или добавленные финалы левой руки) для облегчения обучения разговорному китайскому языку. Его основными характеристиками являются использование как рук, так и рта, причем фокус на режиме жестового языка «начальный согласный + форма губ» учитывает использование обеих рук.

Английский язык жестов Signing Exact English (SEE-II, иногда Signed Exact English) – это система жестового общения, используемая в англоязычных странах. Она тесно связана с Seeing Essential English (SEE-I), ручной системой знаков, созданной в 1945 году и основанной на морфемах английских слов [5]. SEE-II моделирует большую часть своего словаря жестов из американского дактильного алфавита American Sign Language (ASL), но изменяет формы рук, используемые в ASL, чтобы использовать форму руки первой буквы соответствующего английского слова.

Как мы уже указывали выше, существует еще и Британский дактильный алфавит British Sign Language (BSL), который значительно отличается от American Sign Language (ASL). В ASL есть одноручный алфавит, состоящий из 26 форм комбинаций пальцев рук, обозначающих каждую букву алфавита. BSL, с другой стороны, полагается на написание слов с помощью пальцев обеих рук. Таким образом, Американский дактильный алфавит по своим системным характеристикам ближе к русскому дактильному алфавиту, соответственно, более схожими являются и сами жестовые языки – американский английский жестовый и русский жестовый.

Что касается близости с китайским жестовым языком, как мы видим, существенное различие заключается именно в отсутствии дактильного алфавита как такового, но наличии алфавита языка жестов и языка пальцев и губ. Несовпадение самих жестов, обозначающих те или иные понятия, может быть компенсировано тем, что китайский жестовый язык достаточно аморфен, речевой жест содержит понятие, но не выражает форму числа, рода, падежа, а также наклонения, времени и вида.

На основе «Мини-словаря языка жестов» учебно-методического центра Всероссийского общества глухих [6], который от других изданий отличается доступностью усвоения лексического материала и удобством использования при отсутствии опыта общения с лишенными слуха гражданами, отбор лексических единиц исследуемых жестовых языков происходил по следующим 20 темам:

1. Цифры.

2. Общеупотребительная лексика.
3. Семья.
4. Местоимения, вопросы.
5. Время, календарь.
6. Общение.
7. Образование.
8. Цвета.
9. Чувства.
10. Место расположения.
11. Континенты, страны, города.
12. Противоположности.
13. Природа.
14. Профессии.
15. Информация.
16. Транспорт, отдых.
17. Искусство.
18. Бизнес.
19. Государство.
20. Религия.

Выбор тематики происходил по принципу «от простого к сложному», а также по критерию наибольшего употребления в повседневной жизни слов русского языка. Выбор лексики из мини-словаря составил 478 единиц, применяемых при общении глухих.

В заключение стоит отметить, что единицы жестового языка, вне зависимости от того, какой жестовый язык выбран для составления словаря (русский жестовый, китайский жестовый, английский жестовый) чаще всего фиксируются именно на уровне лексики, ее употребления и сочетаемости, а не грамматики, что значительно облегчает процедуру отбора таких единиц для мобильного приложения-переводчика. В речевом жестовом языке достаточно часто сокращают использование некоторых слов (счетные слова в китайском языке, артикли и вспомогательные глаголы в английском языке), некоторые синонимы и парасинонимы часто представлены одним жестом.

Литература

1. Статистика: отношение россиян к проблемам нарушения слуха. – [Электронный ресурс] / – URL: <https://www.ssluha.ru/info/articles/statistika-otnoshenie-rossiyan-k-problemam-narusheniya-slukha> [Дата обращения: 02.12.2023].
2. Общие проблемы доступности высшего образования для лиц с нарушениями слуха. – [Электронный ресурс] / – URL: <https://voginfo.ru/education/2021/06/16/obshhie-problemy-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-dlja-lic-s-narusheniami-sluha> [Дата обращения: 27.11.2023].
3. Русский жестовый язык: учеб.-практ. пособие / В.П. Камнева, О.Ю. Полонская, А.А. Константинова. – Иркутск: ВСИ МВД России, 2016. – 39 с.
4. Теория и практика русского жестового языка: учебное пособие / С.Э. Валдавина, В.В. Посиделова, Е.Ю. Хорошко, Л.В. Науразбаева, Ю.В. Довгалева, В.С. Рукавишников. – Ростов н/Д: ФГКОУ ВО РЮИ МВД России, 2018. – 168 с.
5. Signing Exact English. – [Электронный ресурс] / – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Signing_Exact_English [Дата обращения: 23.12.2023].
6. Мини-словарь языка жестов /Л.М. Осокина, В.И. Варыгина. – Издательство ННУ «Учебно-методический центр ВОГ», г. Москва, 2014. – 118с.

METHODOLOGY FOR SELECTING FREQUENTLY USED VOCABULARY FOR A MOBILE TRANSLATOR APPLICATION: BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN, CHINESE AND ENGLISH SIGN LANGUAGES

Rukavishnikova O.I.
Pacific National University

This article is devoted to the specifics of selecting vocabulary for a mobile translator application based on the material of three sign languages – Russian, English and Chinese. By analyzing statistical data and existing scientific works, the relevance and novelty of the stated research for the Far Eastern region and the category of hearing-impaired citizens, in particular schoolchildren and university students, is substantiated. The very concept of sign language, the phenomenon of gesture, and the dactylic alphabet are comprehensively examined, and the existing characteristic features of sign languages and dactylic alphabets of modern Russian, English and Chinese languages are analyzed in comparison. The article provides a brief historical background on the etymology of these sign languages, and argues for the choice of specific sign languages for further analysis and selection of lexical units to be translated in a mobile translator application. There is also a choice of topics to differentiate the lexical layers of sign language units.

Keywords: hearing impaired citizens, sign language, gesture, dactyl, mobile translator application, English sign language, Russian sign language, Chinese sign language, lexical units.

References

1. Statistics: the attitude of Russians to the problems of hearing impairment. – [Electronic resource] / – URL: <https://www.ssluha.ru/info/articles/statistika-otnoshenie-rossiyan-k-problemam-narusheniya-slukha> [Access date: 12/02/2023].
2. General problems of accessibility of higher education for people with hearing impairments. – [Electronic resource] / – URL: <https://voginfo.ru/education/2021/06/16/obshhie-problemy-dostupnosti-vysshego-obrazovaniya-dlja-lic-s-narusheniami-sluha> [Date of access: 11.27. 2023].
3. Russian sign language: educational and practical. allowance / V.P. Kamneva, O. Yu. Polonskaya, A.A. Konstantinova. – Irkutsk: All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2016. – 39 p.
4. Theory and practice of Russian sign language: textbook / S.E. Valdavina, V.V. Posidelova, E. Yu. Khoroshko, L.V. Nau-razbaeva, Yu.V. Dovgalev, V.S. Rukavishnikov. – Rostov n/a: FGKOU VO RUI Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. – 168 p.
5. Signing Exact English. – [Electronic resource] / – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Signing_Exact_English [Access date: 12/23/2023].
6. Mini-dictionary of sign language / L.M. Osokina, V.I. Varygina. – Publishing house of NNU “Educational and Methodological Center of Vog”, Moscow, 2014. – 118 p.

Соотношение фотографии и фотозкфрасиса в создании художественного образа местности романа Олега Ермакова «Вокруг света»

Сухов Всеволод Вадимович,

аспирант, кафедра литературы и журналистики, Смоленский государственный университет
E-mail: visssvald@mail.ru

Статья посвящена проблеме фотографии и особенностей ее функционирования в травелогe Олега Ермакова. Цель исследования – изучить и классифицировать основные формы корреляции фотографии и художественного текста в романе «Вокруг света». Особое внимание в статье уделяется изучению фотозкфрасиса как основной стратегии создания образа идеальной территории в романе «Вокруг света».

Фотография – ключевой способ сюжетно-композиционной и художественно-смысловой организации поликодового текста Ермакова. С темой фотографии напрямую связаны название романа, его жанровая специфика и авторская идея – путешествие «по ту сторону» предмета/объекта с целью поиска и обретения его подлинной (световой) сущности, скрытой красоты, источника жизни. Подобно Ролану Барту, Ермаков определяет фотографический снимок как «проводник в пространство памяти и источник метафизических вопросов». В числе основных способов функционирования фотографии в романе «Вокруг света» можно выделить следующие: сопровождающие текст фотоиллюстрации, лирические отступления-размышления о сущности фотографии и назначении фотографа, фотозкфрасис. С помощью фотозкфрасиса – словесного описания процесса и результата фотосъёмки – формируется пространство идеальной местности и трансформируется хронотоп в краеведческом романе-травелогe Олега Ермакова. В структуре фотозкфрасиса в числе ключевых составляющих можно выделить авторскую рефлексию, целевую установку на поиск идеальной местности и собственно процесс предварительной подготовки кадра, включающий такие действия, как выбор фотокамеры, сбор предварительных сведений об объекте, поиск нужного ракурса и т.д.

Ключевые слова: О. Ермаков, фототравелог, фотозкфрасис, поликодовый текст, духовное путешествие, хронотоп, формы корреляции фотографии и текста

К истории вопроса. Проблема фотографичности в литературе

К проблеме фотографии и поэтики фотографического литературоведение обратилось сравнительно недавно. В рамках данного вопроса чаще всего исследуется природа визуального в целом. В частности, если следовать данным словаря «Поэтика», к категориям, тесно связанным с визуальностью, можно отнести понятия пространства, времени, точки зрения, границы, трансгрессии, а также разные виды описания: портрет, пейзаж, интерьер, экфрасис [словарь «Поэтика», 2008].

М.Д. Самаркина в статье «Фотографическое в лирике: постановка проблемы» даёт краткий экскурс в историю изучения фотографии, отмечая, в частности, что «фотография, будучи новым типом фиксации визуального изображения по сравнению с живописью, нуждалась в рефлексии с позиций эстетических, герменевтических и культурологических» [Самаркина, 2018]. В связи с этим фотография изучалась такими смежными дисциплинами, как философия, культурология, искусствоведение.

В рамках данного исследования важен литературоведческий аспект фотографии, а именно изучение основных механизмов её функционирования в художественном тексте. Несмотря на то, что, по словам М.Д. Самаркиной, «теоретического освещения фотографического как частного случая визуального в литературе» фактически нет на данный момент, есть определённое количество работ, в которых анализируется поэтика фотографического в разных родах и жанрах литературы. Обобщая опыт исследований, следует сказать, что большей частью их методология базировалась на работе Ролана Барта «Camera Lucida». Её можно считать базовой работой, стоящей в основании любого современного исследования о фотографии. Термин «camera lucida» Олег Ермаков упоминает и в своём травелогe «Вокруг света», как будто соглашаясь с учёным определяющим фотографический снимок как «проводник в пространство памяти и источник метафизических вопросов» [Ролан Барт, 2015]. Именно тема проводничества легла в основу концепции фотографии как формы «путешествия по ту сторону» – к идеальному объекту, который нельзя увидеть глазами, а только внутренним зрением.

О соотношении литературы и фотографии как текстов пишет в своей работе Н. Сосна, ставя вопрос о принципиально различной временной организации внутри каждого вида искусства [Сосна,

электронный ресурс]. Достаточно большое количество исследователей уделяет в своих работах внимание частным вопросам функционирования фотографии в произведениях конкретных авторов. Так, в статьях С.П. Лавлинского [Лавлинский, 2011]. Исследуется «фотографическое» построение текста пьесы Александра Струганова «Черный, белый, акцентные красного, оранжевый». Статьи Е.А. Калининой [Калинина, 2015]., анализирующие «Жизнь Арсеньева» И. Бунина и «Обретенное время» М. Пруста, показывают, что фотография на разных уровнях способна влиять на способ организации текста: на лексику, точку зрения повествователя, пространственно-временное устройство произведения. О.А. Судленкова [Судленкова, 2015], рассматривающая поэтику фотографического на материале британских романов, делает крайне важные наблюдения, позволяющие увидеть, что фотография способна выходить далеко за пределы своей описательной функции и определять концептуальную структуру текста в целом.

В рамках нашего исследования особенно актуальной представляется работа Е.С. Твердисловой «Фотографичность в поэзии Бродского как событие мысли». Здесь даётся многоаспектный анализ фотографии как средства организации художественного пространства и формы репрезентации авторской картины мира [Твердислова, 2021]. В работе В.Я. Малкиной также исследуется феномен фотоэкфрасиса, его специфика в лирическом стихотворении, разновидности и возможности классификации текстов, содержащих фото-экфрасис [Малкина, в печати]. Рассматривая фото-экфрасис как форму духовного путешествия в романе Ермакова «Вокруг света», завершим краткий экскурс в историю вопроса высказыванием Мирсаида Сапарова, проливающим свет на фотографию как на мощнейшее средство организации и трансформации хронотопа, как событийного, так и мифологического, историко-культурного: *«... способность фотографии мумифицировать и транспортировать реальное время позволяет создавать структуры, в которых столкновение различных временных пластов обладает огромным художественным потенциалом. Всякое произведение изобразительного искусства, будучи организованным и сотворенным, образует некое стянутое пространственно-временное единство, воплощающее в себе диалектику единовременности и последовательности, временной протяженности и надвременной вечности. Иначе говоря, оно является результатом уплотнения и синтеза времени, которые подчас могут и не осознаваться самим творцом»*. [Сапаров, 1982, с. 3].

Формы корреляции фотографии и текста в литературе и романе Ермакова «Вокруг света»

На сегодняшний день выразительные возможности фотографии как жанра современного визуального искусства ещё до конца не изучены, однако широ-

кие перспективы её функционирования в художественной литературе очевидны. Писателей интересует природа фотографического образа, способного не только фиксировать реальные события, но и выявлять то, что скрыто от глаз человека. В зависимости от того, какая именно функция фотографии ставится в произведении во главу угла, можно выделить различные формы корреляции (взаимодействия) фотографии и текста.

Прежде всего, фотоснимок обладает способностью сопровождать и дополнять текст в качестве иллюстрации, усиливая его образность и содержательность. Многие произведения русской и мировой литературы (романы, повести, рассказы, даже стихи) в сочетании с иллюстративным материалом воспринимались как некое тождество замысла и его художественного воплощения. В отдельных случаях иллюстрации даже становились основой более масштабного замысла. Так, например, произошло со знаменитым романом Чарльза Диккенса «Посмертные записки пиквикского клуба»: отталкиваясь от первоначальной цели – по предложению издателя Уильяма Холла писать сопроводительный текст к серии картинок художника-иллюстратора Роберта Сеймура – Диккенс создал роман о клубе путешественников по Англии и наблюдающих «человеческую природу». В современном романе-травелоге подобную роль может выполнить серия художественных-фотоснимков, отражающих ключевые этапы путешествия автора.

При этом, вслед за О.А. Судленковой, отметим, что фотография способна выходить далеко за пределы своей описательной функции и влиять в целом на художественный замысел, сюжетно-композиционную и концептуально-смысловую организацию текста. Иными словами, формы «введения» фотографии в текст могут быть самыми разнообразными. Например, авторские размышления и лирические отступления о феномене фотографии могут стать сквозным мотивом повествования, его внутренним сюжетом.

С помощью фотографии можно также создать серию визуальных образов-символов, акцентирующих внимание на отдельных смысловых компонентах текста как художественного целого, позволяющих глубже понять характер и чувства главных героев. Например, в финале романа Фицджеральда «Великий Гэтсби» фотография виллы в Уэст-Эгге, «замусоленная и потёртая по краям», заменяет отцу его погибшего сына, становится олицетворением значимого прошлого.

Поэтика фотографического может выражаться абсолютно на любом уровне текста как художественного целого: сюжетно-композиционное построение, заголовок или авторские ремарки (если речь идёт о драме), тип лирического героя, его эстетический взгляд на мир. Наконец, фотография, организуя смысловое поле текста, может стать частью неделимого социокультурного пространства, возникающего на стыке разных семиотических систем и порождающего универсальные культур-

ные значения. Подобное характерно для фотоэкфрасиса как наиболее действенного приёма функционирования фотографии в художественном тексте. Экфрастический дискурс, в особенности для современного писателя-постмодерниста, нередко становится вводом в иную реальность, источником всевозможных трансформаций пространства и времени, действенным способом выражения значимого для автора эстетического содержания.

У Ермакова мы сталкиваемся со всеми возможными приёмами функционирования фотографии в художественном тексте. Доминирующая роль фотоснимка определяется жанровой спецификой произведения, в котором присутствуют элементы фототравелога и философского романа-диспута о природе фотографического. В чистом виде фототравелог является жанром журналистской фотографии и представляет собой серию логически связанных снимков, передающих национальный, природный и культурный колорит того или иного региона. Роман Ермакова «Вокруг света» сопровождается рядом фотоиллюстраций, отражающих ключевые моменты авторского путешествия и нередко сопровождающих фотоэкфрасисы – подробные описания процесса фотосъёмки. Это позволяет Ермакову на стыке разных жанров создать универсальный текст-фотографию, главной целью которого становится поиск образа идеальной местности – портала в иную реальность.

«Фотографичность» проявляется уже в самом названии романа, основанном на приёме парадоксального несовпадения привычного контекста слова с его ожидаемым значением. Традиционный для жанра классического приключенческого романа заголовок «Вокруг света», ложно отсылающий читателя к теме странствий по разным городам и странам, на самом деле демонстрирует регрессивный скачок от переносного значения понятия к прямому. Свет здесь – отнюдь, не мир, а именно источник света, «лучистая энергия, воспринимаемая глазом и делающая окружающий мир доступным зрению, видимым» [Ушаков, 1935–1562].

Далее эта тема получает своё развитие в авторских лирических отступлениях – философских размышлениях о сущности фотоснимка. Фотографию Ермаков определяет как светопись, а самого себя называет охотником за светом – удачным освещением. Черты философского романа-диспута о природе фотографического в книге также придают многочисленные отсылы к трудам выдающихся творцов, учёных, искусствоведов, среди которых Ролан Барт, Владимир Эрн, Генри Торо, Тойнби, Гегель, Ницше и многие другие.

Все эти теоретические «выкладки» получают действенное практическое воплощение в структуре фотоэкфрасиса, существенно влияющего на сюжетно-композиционную организацию произведения и используемого Ермаковым как основная форма корреляции фотографии и художественного текста.

Наиболее важно, что фотоэкфрасис в травелоге «Вокруг света» используется как ключевая

стратегия создания образа идеальной местности. Уже в первой главе Ермаков отмечает, что «*настоящие места не наносят на карты <...> их можно видеть во сне или вдруг посреди ручья, ну, не сами места, а хотя бы знаки мест*» [Ермаков, 2016, 1]. Определяя цель своего путешествия как прогулки и снимки, в которых можно выразить всю бездну «*разделяющую мифические озарения былого и бедность современного реалистического сознания*» [Ермаков, 3], автор рассматривает фотографию как форму духовного путешествия «по ту сторону», в процессе которого пространство и время как значимые составляющие хронотопа переживают существенные трансформации. Это и отражается в экфрастических описаниях процесса фотосъёмки.

Фотоэкфрасис как основная стратегия создания образа идеальной территории в романе Ермакова «Вокруг света»

Пользуясь терминологией Е.Е. Анисимовой, отметим, что «Вокруг света» является образцом поликодового текста, в котором элементы разных семиотических систем образуют «сложно построенный смысл» [Анисимова, 2003, с. 75]. Многомерное интертекстуальное пространство универсальных значений и образов-архетипов создаётся в травелоге за счёт использования различных типов экфрастических описаний, среди которых ведущее место отводится фотоэкфрасису.

Ермаков сопоставляет фотографию с другими видами визуальных и словесных искусств (живописью, прозой, поэзией), рассматривая их как скрытые порталы в иномирие, формы духовного путешествия «по ту сторону». Выстраивая стратегию поиска идеальной местности, в которой каждый объект/предмет обретает своё подлинное имя, автор указывает на прямую аналогию фотоискусства и искусства слова. На его взгляд, фотография близка к поэтическому творчеству, поскольку стихи, как и фотоснимки, являются мгновенной фиксацией особого состояния, близкого к мистическому прозрению:

«И мне ничего другого не оставалось, как только взяться, по-старинному говоря, за перо. Землемер этого требовал. Да и не столь уж велико различие между словом и фотографией. Светописью можно назвать и романы, но особенно стихи. Поэзия ближе всего к фотографии, как ни парадоксально это звучит. Стихи приходят как вспышка. Мгновенный снимок сердца. Потом начинается шлифование, обработка, усиление или ослабление теней, но главное – снимок, он уже готов и надо его лишь проявить. В общем, и в прозе есть нечто похожее; но зачастую здесь первоначальный снимок разительно отличается от того, что получается: это скорее наслоение фотографий» [Ермаков, 2016, с. 230].

Не случайно коррелятом мистического пути, ведущего в идеальную местность, «в нишу света», у Ермакова становится световая строка. Фотограф

и писатель, будучи репортёрами света, способны уловить с помощью слова или фотовспышки неповторимое очарование ускользающего мгновения, обнаруживая в объекте скрытую потустороннюю красоту, которая в разных культурных традициях называется по-разному: юэн в китайской и японской традициях. В «Либгерике», другом романе писателя, главный герой – наделённый способностями шамана тунгус Мишка Мальчакитов – пытается в произведении искусства обрести мусун – «энергию божественной бабушки».

Концепция духовного путешествия «по ту сторону» выражена в особом характере художественного повествования и в самом типе повествователя: паломника-краеведа, совершающего «хождение в местность» и пытающегося подобрать «ключ» к ней. В отличие от произведений «Песнь тунгуса» и «Либгерик», где даётся мифологическое решение темы паломничества в страны востока, роман «Вокруг света» описывает странствия героя вверх по Днепру, по родной Смоленщине. При этом совершаемые географические перемещения не столько поступательны, сколько повторяемы. Кажется, что путешественник, как замороженный, «кружит» вокруг одних и тех же объектов, связанных с представлениями о «местности»: Воскресенск и Воскресенский лес, обнаруженный автором Воскресенский ручей, Загорье (хутор, где находится дом-усадьба А.Т. Твардовского), Белкино, Арефина (она же Воскресенская и Утренняя) гора, Никола Словажский, Лосиный остров. Символичен образ старого дуба, согнутого скрипичным ключом: это намёк на мистический портал, тот заветный музыкальный ключ, которым «отпирается» местность.

Сюжет развивается сразу в нескольких измерениях: периодически автору удаётся ввести себя в состояние мистического транса (сна наяву) и осуществлять «вылазки» в прошлое, высвечивающее новые подробности изучаемой территории. Совмещение разных пластов истории даёт целостное и новое представление о, казалось бы, хорошо изученном регионе. Подобной цели служат вставные новеллы о легендарном Меркурии и язычнике Хорте. Этим же объясняется появление Владимира, фотографа из прошлого, чей фотоаппарат не случайно называется Меркурий 2. Завершение именно этого фотоаппарата звучно щёлкает в конце книги, возвещая Землемера ещё об одной световой строке, найденной в местности столетие спустя.

Мистический Землемер, собиратель световых строк и подданный Поднебесной, представляет собой идеальное alter-ego автора. Его присутствие на страницах романа необходимо для раскрытия ключевой темы поиска идеальной местности. Он – посланник из другого измерения, составляющий подробный реестр «счастливых земель» – очерчивает сакрализованные границы местности, преобразуя простор в мифологическое пространство, где для автора состоялся опыт «посвящения в шаманы», фактически обряд духовной инициации:

«Инспектору ясно представились границы местности: восточный предел – за березами, южный – по загривкам холмов, северный – по Днепру, западный – по железной дороге <...> От горы, названной Утренней (а это была Воскресенская гора), он вернулся к реке. Гора находилась посреди местности, ее можно было назвать столицей» [Ермаков, 73]. Описание региона, в котором обязательно присутствуют гора, ручей, лесонасаждения, представляется универсальным для мировой культуры, содержащей бесчисленное множество вариантов сюжета-архетипа духовного путешествия к Заповедному Берегу. Напомним, что так называется идеальная местность в трилогии о шамане Мальчакитове.

Чтобы мистический портал открылся, необходимо найти универсальную точку совпадения пространственно-временных координат, в которой время, поглощённое пространством, превратится в единый вневременной акт. Такой лакуной исчезающего времени является в том числе фотоснимок. В романе есть ряд узловых эпизодов, где экфрастические описания фотосъёмки становятся демонстрацией удачного духовного путешествия «по ту сторону» местности – в её сакрализованное пространство. Вообще, если вспомнить другие произведения Ермакова, в том числе роман «С той стороны дерева», можно сделать вывод, что путешествие «по ту сторону» – сквозной, ведущий мотив творчества смоленского писателя.

Структура фотоэксфрастисов романа «Вокруг света» сложна и многокомпонентна: в числе ключевых составляющих можно выделить авторскую рефлексию (она же рефлексия фотографа) по поводу ожидаемых результатов и увиденного на фотографии, процесс подготовки кадра, состоящий из ряда последовательных действий, в числе которых выбор фотокамеры, определение местности, сбор предварительных данных о ней, поиск нужного ракурса, достижение состояния мистического транса, пограничного между сном и явью.

Один из первых удачных опытов духовного хождения в местность описан в главе «Воскресенск». Здесь автору удаётся «снять отпечаток световой книги» с распахнутых крыльев королька. Появление птицы предвосхищается особым состоянием сознания фотографа, близким к пограничному. Проведя ночь в Воскресенском лесу, герой ранним утром слышит голоса из прошлого – как будто приоткрылись двери временного портала: *«Солнце то и дело вспыхивало из-за туч, наполняя мертвые травы светом. Было тихо. И вдруг какие-то неясные и даже фантастические звуки донесли до меня. Я остановился, прислушиваясь. Вот снова как будто голоса птичьего двора, гусей и уток за темными липами. А там точно был в давние времена деревенский маленький пруд...»* [Ермаков, 2016, с. 24]. Не случайно последующее упоминание «Слова о полку Игореве» – мысленно автор готов к чтению невидимых страниц «небесной летописи». Далее «путешествие» продолжается: наведённый объектив «высвечивает» король-

ка на шершавой ветке, и его вид вызывает целый ряд логически взаимосвязанных ассоциаций. Ермакову вспоминается сад в Газни, куда он попадает, оказавшись «по ту стороны стены». Сомнения в достоверности события выражаются с помощью специальной фототерминологии: *«Сейчас мне кажется, что это был я. Но скорее всего, это обычная аберрация – отклонение луча прошлого. При этом возникают цветовые контуры, не соответствующие действительному цвету, точка расплывается в неясную фигуру и так далее»* [Ермаков, 2016, с. 26].

Подобная аберрация вполне объяснима, поскольку, как в дальнейшем убеждается читатель, речь идёт не о внешнем, а о внутреннем саде – том самом обетованном месте, которое является конечной целью духовного путешествия. Этот сад похож на тот, который описал в своей поэме Санаи – поэт, живший в Газни в 11 веке. Строка из поэмы *«Тело – всего лишь почва, а сердце – цветущий сад»*, а также упоминание трактата Плутарха *«О спокойствии души»*, переведённого Григорием Сковородой, подготавливает последующие метаморфозы, происходящие с автором и местностью, его окружающей: образуется та самая лакуна времени., выводящая героя за пределы повседневного и трансформирующая внешнее путешествие во внутреннее: *«На мгновение внешнюю тишину покинутой деревенской местности я ощутил как внутреннюю»* [Ермаков, 2016, с. 27].

Из сиюминутного состояния духовного погружения героя выводит мысль о фотографии, его спокойствие нарушается привычной рефлексией, порождаемой несоответствием целевой установки и реальных возможностей «охотника за светом», пытающегося создать нужные условия фотосъёмки с помощью фальшивого освещения: *«И я решил посветить на него фонариком. Посветил, да королек не обманулся и даже не пошевелил усиками. Обманый свет не грел его. Здесь чудилась какая-то аллегория, метафора. Мои усилия были ничтожны, жалки. Как и вся эта затея передать вкус и дух местности? Зачем?»* [Ермаков, 2016, с. 28]. Но всё меняется, когда солнце выходит из-за облаков: внутренняя тишина и «осевое время» деревни возвращаются: *А солнце снова прошло сквозь облачную стену, свет его потек на травы, липы и старые яблони, и королек спокойно раскрыл крылья. Я тут же принялся снимать отпечатки этой книги <...> Королек, сидел, не шелохнувшись, принимал на свои крылья новые солнечные письма, рассказать о которых только и умел Хлебников. Солнце все светило, и я перестал щелкать затвором. Безмерная тишина осеннего сада вновь затопила все...»* [Ермаков, 2016, с. 30].

Опыт оказался удачным, так как фотограф сумел «преодолеть внешнее пространство на пути к зрелищу внутреннего мира», то есть «совпасть с местностью»: *«Моя охота сегодня была, кажется, удачной. В камере я уносил образ сада, на языке тлели слова, а на сердце... на сердце было неясно»* [Ермаков, 2016, с. 30].

Второй удачный опыт духовного хождения описан в идущей следом главе «Перебежчик». Здесь автор с «мыльницей» в руках оказывается «на восточной оконечности крепостной стены, за башней Веселухой и семинарией». Отметим, что в новом романе Ермакова «Радуга и вереск» главным героем является фотограф, которого судьба забросила в Смоленск, при этом главные события книги разворачиваются в связи с крепостной стеной, в том числе с башней Веселухой. Созерцание этого места, мысленно названного «Руиной», вызывает мысли о Йозефе Судеке – знаменитом чешском фотографе, магия снимков которого объясняется искусной работой со светом. В процессе подготовки к фотосъёмке автору неожиданно открывается правда о работе фотографа, который может «поворачивать этот мир». Именно эта «поворотность» способна высветить местность в неожиданном ракурсе и освободить её дремлющие образы. Теперь фотография ассоциируется с танцем, внутренней динамикой, что опровергает теорию заведомой статичности данного вида искусства: *«...однажды вместо того, чтобы смотреть в видоискатель, уставился на экран, фотоаппарат был оснащен экраном на поворачивающейся головке. Я увидел камни, сучья, снег, стволы и просто повел фотоаппарат немного влево, и на поле экрана вкатился медленно валун в старой извешке (которую, говорят, замешивали на яйцах для особой крепости – сказочная подробность). В этот момент и сердце мое сдвинулось с места и повернулось немного. Я как будто качнул эту картину мартовского промозглого синего вечера. И понял, что хотел этого всю жизнь. <...> Можно было подумать, что из-под валуна ударила винная струя: в опьянении я кружил по городу всю весну. Образы города хлынули на меня...»* [Ермаков, 2016, с. 35].

Состояние, переживаемое фотографом в момент фотосъёмки, также можно назвать хождением «по ту сторону»: время предельно спрессовывается, становясь мирозданием, *«вселенной солнц и миражей, устремленной в необъятность»*. Говоря иными словами, время преобразуется в пространство, дающее бесконечные перспективы поступательного движения: *«Путник познает пространство и не может остановиться. Пространство влечет, как ящерица, хозяйка Медной горы. За поворотом всегда скрывается лучшее. И небо алмазно и горячо вспыхивает за поворотом. Путник должен туда попасть. И еще раз обмануться. На самом деле то, что его влекло, дальше, за тенью леса...»* [Ермаков, 2016, с. 36].

Для определения фотоаппарата и фотосъёмки автор использует необычную, яркую метафору: фотоаппарат – посох для преодоления пространства, способный «поймать улыбку ящерицы», то есть подчинить неуловимое, призрачное.

Третье «путешествие» связано с моментом брачных игр лосей, случайно подсмотренным Ермаковым на выходе из Воскресенского леса. После неудачного опыта «свадебной съёмки» автор направляется к горе – средоточию местности –

и здесь происходит его отождествление с собственным alter-ego. Он становится мистическим землемером, устанавливающим границы территории и определяющим пространство внутри себя: *«После всего случившегося двадцать лет назад к горе у меня особое отношение. Плавание высветило гору. Вокруг нее обозначились границы. Установление границ важное действие. Попытка излечения недуга, о котором толковал Бердяев, – ушибленности простором.<...> Устанавливая границы местности семьдесят три, я проводил и невидимые границы в себе. Идея слияния с миром, Вселенной не казалась уже такой прекрасной. Это не по силам человеку, по крайней мере, обычному...»* [Ермаков, 2016, с. 244].

Размышляя о том, по каким именно признакам можно включить местность в реестр «счастливых земель», паломник-землемер вспоминает места, отмеченные чьим-нибудь литературным гением: румынский берег, где сочинял скорбные элегии Овидий, «Очарованные острова» Германа Мелвилла, российскую Степановку (имение в Орловской губернии, где хозяйствовал Фет), Ясную Поляну, Флёново и много других достопримечательных географических объектов. Даже случайно обнаруженные фотографии в любимой книге Анатолия Онегова «Я живу в Заонежской тайге» воспринимаются, как неожиданно открывшаяся, новая территория: *«Как будто в лесном походе неожиданно оказываешься перед озерами, о которых никто ничего не слышал. А вот они: с облаками, рыбами, кувшинками, островками и волнами»* [Ермаков, 2016, с. 245].

Но знаменательно, что именно сейчас, «стоя на скрипучем настиле» и пытаясь «накинуть аркан на огненного жеребца» – сфотографировать лосиную брачную чету, гуляющую в освещённых тонким золотым светом молодых березняках – герой ощущает полное слияние с местностью, воспринимаемой как «столб мировой жизни», через который проходит осевое время мироздания. И уже не свадебные игры, а «струение микенских берёз» должно запечатлеться на фотографии, *«похожей на хлипкий плот, дрейфующий в потоке времени»: «я понимаю с полной ясностью, что столб мировой жизни здесь, и плот, привязанный к нему, медленно вращается...»* [Ермаков, 2016, с. 247].

Концепция «поворотности мира», запечатлённого на фотографии, отражена в заключительной части романа, в главе «Арефинский лис». Здесь, как и в главе о лосях, срабатывает эффект обманутого ожидания фотографа, который хочет запечатлеть случайно к нему нагрянувшего рыжего гостя, а в итоге выходит на съёмку совсем другого уровня. Расстроенный не оправдавшимися ожиданиями фотосъёмки с лисицей, герой снова выходит к Арефиной горе. Восхождение на гору сопровождается размышлениями об идеальных условиях для снимков местности и позитивного её восприятия: *«Нужен особый – живой – свет, необходима особенная атмосфера, желателен туманец и так далее»* [Ермаков, 2016, с. 337].

Реальный пласт повествования сменяется мифологическим в тот момент, когда перед глазами автора открывается картина позднего осеннего заката. Трансформация событийного хронотопа, сопровождающая очередное «духовное путешествие в местность», становится возможной благодаря идеальному освещению в процессе фотосъёмки: *«А солнце село, и закат уже наливался рдяным поздним яблоком – и вдруг обрушился на окрестности с какой-то африканской мощью. Давно мечтал о таком закате поздней осени: морозно-яростном, черно-красном, с обморочной глубокой синевой. И вот он распластался по окрестным холмам и долам. <...> И Арефинская гора дрогнула, как это обычно бывает в такие мгновения, и начала медленно поворачиваться, двинулись и ближние склоны, деревья, качнулось небо в огненных хвостах... Ведь в этом-то и есть соль фотографирования, в этих секундах, а то и минутах. В каких-то отчаянных и невероятно счастливых, обильных, ярких, светозарных минутах»* [Ермаков, 2016, с. 338].

Мир, попадающий в прицел фотокамеры и входящий в движение, Ермаков называет танцующим миром, сообщая читателю, что *«дать четкое определение этому позволил только фотоаппарат»* [Ермаков, 2016, с. 338].

Мистическое фотопутешествие логически закольцовывается появляющимся на последних страницах книги образом призрачного плота, выплывающего *«из осеннего мглистого морока»*. Это явная аллюзия фотографии, похожей *«на хлипкий плот, дрейфующий в потоке времени»*. Подобное предположение тем очевиднее, что картину эту запечатлевал старинным аппаратом «Меркурий-2» фотограф из прошлого: *«А пока плот темнел меж двух берегов как основание для зыбкого и будто живого моста на гудящем мокром канате. Течение напирало на бревна, все ежесекундно менялось, дрожало, свет рос клочьями, сливаясь с рекой. И фотограф еще раз нажал кнопку затвора»* [Ермаков, 2016, с. 388].

Итак, логически выстроенные в романе «Вокруг света» фотоэпифразисы образуют своеобразную повествовательную синтагму: это и авторское размышление о сущности фотографии, и практическое воплощение идеи духовного путешествия в идеальную местность.

Литература

1. ПОЭТИКА: словарь актуальных терминов и понятий / Главный. науч. ред. Н.Д. Тмарченко. М.: Издательство Кулагинной; Intrada, 2008. 358 с.
2. Самаркина М.Д. Фотографическое в лирике: постановка проблемы / Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2018
3. Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ад Маргинем Пресс, 2013; Беньямин В. Краткая история фотографии. М.: Ад Марги-

нем Пресс, 2015; Сонтаг С. О фотографии. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015.

4. Сосна Н. Между фотографией и литературой: факт опосредования [Электронный ресурс] // Кафедра общей теории словесности. URL: <http://discours.philol.msu.ru/uploadedfiles/conferences/zrimoeslovo/sosna.pdf> (дата обращения 1.06.2017)
5. Лавлинский С.П. Визуальные аспекты драматургической перформативности в пьесе Александра Строганова «Черный, белый, акценты красного, оранжевый» // Современная драматургия (конец XX – начало XXI вв.) в контексте театральных традиций и новаций: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2011. С. 49–59;
6. Калинина Е.А. «Фотографический опыт» писателя в художественном тексте: фотография как один из ключей к прочтению «Жизни Арсеньева» И. Бунина // *Studia Culturae*. 2015. № 24. С. 120–131
7. Судленкова О.А. Фотография как прием сюжетной организации литературного произведения // Судленкова О.А. Английская поэзия романтизма и современная проза: статьи разных лет. Минск: МГЛУ, 2015. С. 97–1039.
8. Твердислова Е.С. Фотографичность в поэзии Бродского как событие мысли. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2021. – 288 с.
9. Малкина В.Я. Фото-экспрессивность в лирическом стихотворении: постановка проблемы // Теория и история экспрессивности: итоги и перспективы изучения. – В печати.
10. Сапаров М.А. Словесный образ и зримое изображение (живопись – фотография – слово) // Литература и живопись. Л.: Наука, 1982.
11. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935–1940.
12. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). М.: Академия, 2003. 123 с.
13. Олег Ермаков. Вокруг света. ООО Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2016: <https://books-all.ru/read/366645-vokrug-sveta.html>

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHOTOGRAPHY AND PHOTO-EKPHRASIS IN CREATING AN ARTISTIC IMAGE OF THE AREA IN OLEG ERMAKOV'S NOVEL "AROUND THE WORLD"

Sukhov V.V.

Smolensk State University

The article is devoted to the problem of photography and the peculiarities of its functioning in Oleg Ermakov's travelogue. The pur-

pose of the study is to study and classify the main forms of correlation between photography and literary text in the novel "Around the World". Special attention is paid to the study of photoecphrasis as the main strategy for creating an image of an ideal territory in the novel "Around the World". Photography is a key way of plot-compositional and artistic-semantic organization of Ermakov's polycode text. The title of the novel, its genre specifics and the author's idea are directly related to the theme of photography – a journey "on the other side" of the subject / object in order to find and find its true (light) essence, hidden beauty, the source of life. Following Roland Barthes, Ermakov defines a photographic snapshot as "a guide to the memory space and a source of metaphysical questions" [Roland Barthes, 2015]. Among the main ways of functioning of photography in the novel "Around the World" are the following

Keywords: photography, phototravelog, photoecphrasis, polycode text, spiritual journey, chronotope, forms of correlation of photography and text

References

1. POETICS: Dictionary of current terms and concepts / Main scientific ed. by N.D. Tamarchenko. M.: Kulagina Publishing House; Intrada, 2008. 358 p.
2. Samarkina M.D. Photographic in lyrics: problem statement / Bulletin of the Russian State University. Series: Literary Studies. Linguistics. Cultural Studies, 2018
3. Bart R. Camera lucida. Commentary on photography. M.: Ad Marginem Press, 2013; Benjamin V. A brief history of Photography. M.: Ad Marginem Press, 2015; Sontag S. About Photography. M.: Ad Marginem Press, 2015.
4. Sosna N. Between photography and literature: the fact of mediation [Electronic resource] // Department of General Theory of Literature. URL: <http://discours.philol.msu.ru/uploadedfiles/conferences/zrimoeslovo/sosna.pdf> (accessed 1.06.2017)
5. Lavlinsky S.P. Visual aspects of dramatic performativity in Alexander Stroganov's play "Black, white, accents of red, orange" // Modern dramaturgy (late XX – early XXI centuries) in the context of theatrical traditions and innovations: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Novosibirsk, 2011. pp. 49–59;
6. Kalinina E.A. "The photographic experience" of a writer in a literary text: photography as one of the keys to reading The Life of Arsenyev by I. Bunin // *Studia Culturae*. 2015. No. 24. pp. 120–131
7. Sudlenkova O.A. Photography as a method of plot organization of a literary work // Sudlenkova O.A. English poetry of Romanticism and modern prose: articles from different years. Minsk: MGLU, 2015. pp. 97–1039.
8. Tverdislova E.S. Photographicity in Brodsky's poetry as an event of thought. – M.; St. Petersburg: Center for Humanitarian Initiatives, 2021. – 288 p.
9. Malkina V. Ya. Photo-ecphrasis in a lyrical poem: problem statement // Theory and history of ecphrasis: results and prospects of study. – In print.
10. Saparov M.A. Verbal image and visible image (painting – photography – word) // Literature and painting. L.: Nauka, 1982.
11. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 volumes. – M.: Soviet Encyclopedia: OGIЗ, 1935–1940.
12. Anisimova E.E. Text linguistics and intercultural communication (based on the material of creolized texts). Moscow: Akademiya, 2003. 123 p.
13. Oleg Ermakov. Around the world. LLC Group Of Companies "RIPOL classic", 2016: <https://books-all.ru/read/366645-vokrug-sveta.html>

Влияние концепта семьи романа Л.Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» на реализацию творческого замысла произведения «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя

Хао Сяоюй,

магистр, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: st112158@student.spbu.ru

В статье анализируются взгляды на семью и образование в двух произведениях, выявлены их сходство и различие, изучены наследственность их идей, что имеет большое значение для развития современного образования и обмена китайской и русской культурами. Проведенный анализ позволил увидеть, что Лу Синь находился под глубоким влиянием Толстого в своих мыслях о семье и образовании. Подобное литературное наследие – это не только дань мыслям наших предшественников, но и глубокая интерпретация таких тем, как семья и образование, придающая им новое значение в разные эпохи. Наконец, в обоих произведениях отражение личного опыта не только обогащает эмоциональную глубину произведения, но и влияет на развитие общественной мысли. Благодаря данному исследованию можно понять глубокий смысл литературных произведений, а также оценить уникальный вклад литературы в социальный прогресс и культурное наследие.

Ключевые слова: идея; семья; образование; детство; отрочество; юность.

Цель: проанализировать взгляды на семью и образование в двух произведениях, выяснить их сходство и различие, изучить наследственность их идей, что имеет большое значение для развития современного образования и обмена китайской и русской культурами.

Методы: Основными методами исследования явились: теоретические: теория Фрейда, историко-культурный контекст, структурализм, сравнительная литературоведческая методология, экзистенциализм; эмпирические: анализ материалов по теме, сравнение, обобщение и интерпретация научных данных, систематизация и синтез. В процессе изучения произведения «Детство. Отрочество. Юность» Льва Толстого, а также произведения «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя в сравнительно сопоставительной перспективе, был использован метод сравнения и анализа примеров. При обобщении, систематизации, классификации и интерпретации результатов применялся описательный метод.

Результаты: Проанализированы взгляды на семью и образование в двух произведениях. Выявлены их сходства и различия. Изучены наследственность идей в представленных произведениях.

Выводы: Семейно-воспитательные элементы сыграли чрезвычайно важную роль в литературном творчестве этих двух выдающихся писателей. Это не только обогащает эмоциональный подтекст произведения, но и дает читателям глубокое понимание человеческой природы и социального мышления. При этом историко-культурный контекст играет ключевую роль в формировании этих двух произведений. Благодаря углубленному анализу истории и культуры можно глубоко понять социальное происхождение и культурное наследие, содержащееся в произведении, что делает его более современным и по своей сути значимым. Сравнивая стили и темы двух произведений, были обнаружены сходства и различия, а также сдвиги тем на протяжении произведений.

Введение

Австрийский психолог Адлер однажды сказал: «Счастливые люди используют свое детство, чтобы исцелить свою жизнь, а несчастные люди используют свою жизнь, чтобы исцелить свое детство». Хотя литературное наследие Льва Толстого и Лу Синя неоднократно обсуждалось исследователями, в академическом мире до сих пор существует

пробел относительно отношений сравнения и наследования между произведениями этих двух литературных гигантов. Путем сравнительного и наследственного анализа доминирующих взглядов на семейные и образовательные ценности в обеих работах, не только удастся раскрывать перспективы развития образования, но также глубже постигать столкновение и взаимодействие культур России и Китая, что делает данное исследование весьма важным. В современном мире, где литературные традиции разных культур переплетаются, а взаимодействие между литературными школами и направлениями становится все более значимым, вопросы влияния знаменитых писателей на мировую литературу становятся неотъемлемой частью литературных исследований. Данное исследование оправдывает свою актуальность в нескольких ключевых аспектах.

Во-первых, оно затрагивает вопросы, связанные с влиянием Льва Толстого, великого русского писателя, на творчество Лу Сюня, выдающегося китайского литератора. Это важно, так как такие исследования позволяют лучше понять процессы литературного обмена и влияния между различными культурными контекстами.

Во-вторых, рассмотрение темы семьи и образования в произведениях обоих авторов актуально в свете текущих дискуссий о ценностях в обществе и воспитании нового поколения. Анализ различий и схожести в подходах этих великих писателей к семейным и образовательным вопросам может предоставить новые идеи и понимание современным читателям.

В-третьих, учет исторического и культурного контекста в исследовании важен для понимания, как социокультурные изменения в России и Китае влияли на литературные темы и образы. Это освещение позволит более полно раскрыть смыслы произведений и их роль в формировании общественного сознания.

Таким образом, предлагаемое исследование не только вносит вклад в литературоведческую область, но и предоставляет новые ключи к пониманию культурного взаимодействия и литературного развития в современном мире.

В этой работе сегодня существуют серьезные объективные трудности и противоречия:

1. Хотя эти два произведения имеют определенное сходство по теме, они сильно различаются по жанру. «Детство. Отрочество. Юность» Льва Толстого представляет собой автобиографическую трилогию, а «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя – воспоминания Лу Синя. Оно было написано поверх относительно длительный период времени и представляет собой сборник эссе. Стили письма этих двух произведений очень различны.

2. Когда дело доходит до сбора и чтения данных, возникают трудности. Поскольку в Китае очень мало исследований автобиографической трилогии Толстого, эта книга была переведена на китайский язык и опубликована только в 2019 году известным китайским переводчиком Цао Ином; в то вре-

мя как в России мало исследований по «Утренним цветам, сорванным в сумерках» Лу Синя. Также очень мало исследований. Поэтому необходимо собрать и прочитать большое количество китайских и русских книг и документов.

3. Эта тема является новой. Сравнение двух работ с точки зрения взглядов на семью и образование требует овладения большими знаниями в области педагогики и психологии, поэтому сфера расширения знаний должна быть относительно широкой, и она будет очень продолжительной. Если взять короткий период времени, то очень трудно добиться профессионализма.

Теоретико-методологической основой исследования стали:

1) системный подход, который обеспечил проведение данного исследования: теория Фрейда, историко-культурный контекст, структурализм, сравнительная литературоведческая методология, экзистенциализм и многое другое;

2) процессный подход к теоретическому обоснованию: анализ материалов по теме, сравнение, обобщение и интерпретация научных данных, систематизация и синтез. В процессе изучения произведения «Детство. Отрочество. Юность» Льва Толстого до «Утренних цветов, сорванных в сумерках» Лу Синя в сравнительно сопоставительной перспективе был использован метод сравнения и анализа примеров. При обобщении, систематизации, классификации и интерпретации результатов применялся описательный метод.

Научная новизна полученных результатов заключается в изучении влияния детства на жизнь человека с психологической точки зрения.

1) в работе осуществлено целостное и системное исследование двух выбранных произведений схожих тем, описывающих детство;

2) осуществлено научное обоснование семьи и образования, которые играют жизненно важную роль в детстве и жизни человека;

3) определены положительные стороны развития образования и культурных обменов между Китаем и Россией.

Практическая значимость исследования заключается в понимании того, что идеи семейного воспитания Льва Толстого и Лу Синя можно передать и внести свой вклад в современное образование.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались труды российских и зарубежных ученых. При проведении данного исследования были использованы следующие методы: анализа, сравнения, теоретические, эмпирические, описательный.

Литературный обзор

Вопросы, касающиеся рассматриваемой темы исследования, изучали многие ученые, такие как Б.И. Бурсов, П.П. Громов, П.В. Анненков и другие. Считаем необходимым продолжить исследование

в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты

В «Детстве. Отрочестве. Юности» Льва Толстого элементы семьи изображены в мельчайших подробностях. В работе показано глубокое влияние семейных отношений и родителей на индивидуальный характер через процесс роста главного героя [2, с. 198]. Семья, забота и конфликт переплетаются между собой и составляют суть произведения. Лев Толстой также глубоко отразил формирование в обществе семейных отношений и ценностей того времени, показав влияние социального класса на семью. Что касается образовательных элементов, Толстой сравнил образовательный опыт главного героя дома и в школе, глубоко размышляя о влиянии традиционной системы образования на человека. Работа подчеркивает важность семейного образования и выражает уникальное понимание природы образования через тесную связь главного героя с природой [3, с. 116].

В произведении Лу Синя «Утренние цветы, сорванные в сумерках» семейные элементы представляют изменения в традиционной китайской семейной структуре и ценностях. Через воспоминания о семейной жизни, особенно подробное изображение детства, произведение наполнено глубокой ностальгией по родному городу, родственникам и дому. Через создание женских образов, таких как матери, Лу Синь продемонстрировал статус и обязанности женщины в семье в обществе того времени [4, с. 178]. Что касается образовательных элементов, Лу Синь размышлял об отношении нового образования к современным изменениям в Китае, рассматривая культуру старой эпохи и конфуцианское образование. Критика традиционной культуры и системы образования в произведении проходит через все повествование, выражая глубокую озабоченность новым образованием в условиях социальных перемен [5, с. 234].

Благодаря углубленному исследованию этих двух работ можно увидеть, как элементы семьи и образования проходят через все повествование, формируя глубокие взгляды автора на индивидуальный рост, социальные изменения и культурное наследие. Забота о семье и образовании делает эти литературные произведения не только выражением индивидуального опыта, но и глубоким размышлением обо всей эпохе, обществе и культурном ландшафте. Благодаря этим работам можно более полно понять и ощутить глубокое значение семьи и образования на жизненном пути.

Рассмотрим эволюцию стилей и темы в обоих произведениях.

«Детство. Отрочество. Юность» Льва Толстого и «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя демонстрируют значительные сравнения и изменения в стилях и темах между двумя литературными гигантами, отражая уникальные характеристики разных культур, обществ и эпох [1, с. 105].

1) Сравнение стилей и изменений: В «Детстве. Отрочестве. Юности» Льва Толстого произведение принимает плавный и глубокий стиль повествования и лаконичным и глубоким языком обрисовывает процесс взросления главного героя Николая. Он исследует внутренние чувства главного героя посредством психологического описания, позволяя читателям глубже понять уникальное понимание главного героя семьи, образования и природы. Для сравнения, «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя – это скорее прозаическое эссе. В нескольких словах Лу Синь кратко, но с уникальным литературным вкусом изложил истории своего детства и семьи. Его произведения часто смешаны с острой сатирой на социальные явления, отражающей критическое отношение к общественным строям и обычаям старой эпохи.

2) Сравнение и трансформация тем: В «Детстве. Отрочестве. Юности» Лев Толстой уделяет внимание темам роста и природы. Он подчеркнул тесную связь между людьми и природой через рост главного героя в естественной среде. Семья, родители и образование являются важными темами в работе, в которой исследуются факторы, оказывающие глубокое влияние на индивидуальный рост [7, с. 101].

Условно говоря, «Утренние цветы, сорванные в сумерках» Лу Синя подчеркивают изменения времени и культурного сознания. Вспоминая свое детство, Лу Синь отразил изменения в китайском обществе. Работа пронизана обзором культуры и традиционных ценностей старой эпохи, а также размышлениями о влиянии современной цивилизации. Он уделил внимание культурному самосознанию и национальному пробуждению и сделал глубокие наблюдения о пересечении китайской традиционной культуры и современной цивилизации. Эти сравнения и изменения отражают уникальное понимание жизни, литературы и общества двумя писателями. Лев Толстой сосредоточился на связи между человеком и природой, семьей и образованием, а Лу Синь уделял больше внимания социальным изменениям и культурному сознанию. Этот контраст делает эти два произведения уникальными в истории литературы, представляя читателям разнообразный и глубокий литературный ландшафт [10, с. 301].

Рассмотрим размышления о личном опыте и наследовании идей.

«Детство. Отрочество. Юность» и «Утренние цветы, сорванные в сумерках» – два выдающихся произведения Льва Толстого и Лу Синя. Через отклик на личный опыт и наследование идей они глубоко отображают отношения главного героя со временем, семьей и культурой. Связь между ними представляет собой наследование и эволюцию индивидуального роста в литературе.

Обсуждение

В произведении «Детство. Отрочество. Юность» Лев Толстой тщательно описывает изменения в детстве,

отрочестве и юности с точки зрения главного героя Николая. В произведении выражены глубокие личные переживания главного героя: природы, семьи, дружбы и других элементов, становящиеся для него отправной точкой в размышлениях о жизни и важным ориентиром для переживания жизненных перипетий. Эта реакция на личный опыт не изолирована, а отражается через мышление и наследие главного героя. Глубокие мысли главного героя о семье и образовании отражают его рассмотрение традиционных концепций и формируют его уникальную жизненную философию. Через идеологическое наследие главного героя Толстой размышлял над этикой и ценностями русского феодального общества, исследовал свободу и ответственность личности, исходящей под социальным давлением [8, с. 1857].

В «Цветках, сорванных в сумерках» Лу Синя вспомнил свое детство через «Сбор цветов утром и вечером» и включил свой опыт личностного роста в изучение китайского общества в старую эпоху. Реакции личного опыта отражают нежные воспоминания о семье, семейных узах, дружбе и т.д., выражающие ностальгию по культуре и традиционным ценностям старой эпохи. Идеи наследия в произведении более явно отражаются в сравнении культуры старой эпохи и новой цивилизации [9]. Лу Синь передал идеи по наследству через свою критику старой культуры и свои взгляды на современную цивилизацию. Его мысли о культурном сознании и национальном пробуждении, а также его любовь к традиционной китайской культуре и заботу о новой цивилизации отражены в его работах [6, с. 101].

Личный опыт и идейное наследие в этих двух произведениях образуют своеобразные литературные особенности: глазами главных героев читатели могут увидеть глубокую интерпретацию писателем времени и культуры. Такого рода наследие является не только записью индивидуального опыта, но и глубоким размышлением об изменениях времени и эволюции социальных концепций. Таким образом, эти два литературных гиганта оставили уникальное и драгоценное литературное наследие будущим поколениям.

Заключение

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Изучая творчество Толстого и Лу Синя, выявлено, что семейно-воспитательные элементы играют важную роль в творчестве двух писателей.
2. Анализируя историко-культурный контекст этих двух произведений, сделан вывод, что историко-культурный фон играет важную роль в формировании произведений.
3. Сопоставляя сходства, различия и тематические изменения стилей и тематики двух произведений, сделан вывод о том, что Лу Синь находился под сильным влиянием Толстого в плане семейных и воспитательных мыслей.

4. В обоих произведениях есть отражения его личного опыта, которые также влияют на общественную мысль. Мысли Льва Толстого и Лу Синя показывают, что обучение студентов в соответствии с их способностями, нарушение традиций и смелость к инновациям будут длиться вечно.

Литература

1. Бурсов Б.И. Автобиографическая трилогия Л.Н. Толстого // Вестник Ленинградского университета. Серия общественных наук. 1953. № 9. Вып. 3. С. 105–126.
2. Громов П. П. О стиле Льва Толстого: становление «диалектики души». Л.: Худож. лит. 1971. 390 с.
3. Елизаветина Г.Г. Диалектика становления личности. Автобиографическая трилогия Л. Толстого и «Былое и думы» А.И. Герцена // Толстой и литература народов Советского Союза: сб. статей. Ереван: Изд-во Ерев. ун-та. 1978. С. 116–128.
4. Кинкли. Лу Сюнь: биография. Издательство Китайского университета. 1971. 650 с.
5. Лайель В. Китайская литература. Нью-Йорк: Новая американская библиотека. 1971. 330 с.
6. Лу Сюнь. Чао хуа си цзе. Пекин. 1928. 560 с.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90-та т. М.: Художественная литература. 1935. Т. 2. 417 с.
8. Филиппов В. Концепции Толстого о семье и браке. Русский обзор. 2006. № 65(2). 215 с.
9. Чоу Т. Движение четвертого мая: интеллектуальная революция в современном Китае. Издательство Стэнфордского университета. 1991. 340 с.
10. Чэн Е. Серебряное зеркало: словарь китайских и английских литературных терминов. Издательство Вашингтонского университета. 2003. 432 с.

THE INFLUENCE OF THE CONCEPT OF FAMILY IN L.N. TOLSTOY'S NOVEL "CHILDHOOD. ADOLESCENCE. YOUTH" FOR THE IMPLEMENTATION OF THE CREATIVE CONCEPT OF THE WORK "MORNING FLOWERS PLUCKED AT DUSK" BY LU XUN

Haо Xiaoyu
St. Petersburg State University

The article analyzes the views on family and education in the two works, reveals their similarities and differences, and studies the heredity of their ideas, which is of great importance for the development of modern education and the exchange of Chinese and Russian cultures. The analysis made it possible to see that Lu Xin was deeply influenced by Tolstoy in his thoughts on family and education. Such literary heritage is not only a tribute to the thoughts of our predecessors, but also a profound interpretation of topics such as family and education, giving them new meaning in different eras. Finally, in both works, the reflection of personal experience not only enriches the emotional depth of the work, but also influences the development of social thought. Through this study, the deep meaning of literary works can be understood and the unique contribution of literature to social progress and cultural heritage can be appreciated.

Keywords: idea; family; education; childhood; adolescence; youth.

References

1. Bursov B. I. L.N. Tolstoy's Autobiographical trilogy // Bulletin of the Leningrad University. A series of social sciences. 1953. No. 9. Issue 3. pp. 105–126.
2. Gromov P.P. On the style of Leo Tolstoy: the formation of the «dialectic of the soul». L.: Art. lit. 1971. 390 p.
3. Elizavetina G.G. Dialectics of personality formation. The autobiographical trilogy of L. Tolstoy and «The Past and the Thoughts» by A.I. Herzen // Tolstoy and the literature of the peoples of the Soviet Union: collection of articles. Yerevan: Yerevan Publishing House. un-ta. 1978. pp. 116–128.
4. Kinkley. Lu Xun: biography. Chinese University Press. 1971. 650 p.
5. Layel V. Chinese literature. New York: New American Library. 1971. 330 p.
6. Lu Xun. Chao hua xi jie. Beijing. 1928. 560 p.
7. Tolstoy L.N. The complete works: in the 90s T. M.: Fiction. 1935. Vol. 2. 417 p.
8. Filippov V. Tolstoy's concepts of family and marriage. Russian review. 2006. № 65(2). 215 S.
9. Chow T. The Fourth of May Movement: the intellectual revolution in modern China. Stanford University Press. 1991. 340 p.
10. Cheng E. Silver Mirror: Dictionary of Chinese and English literary terms. University of Washington Press. 2003. 432 p.

Чжан Вэньчжэ,

аспирант кафедры русского языка, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: zhangwenzhe@yandex.ru

Статья посвящена изучению роли наречия *не очень*, выраженной в категориях интенсивности и аппроксимации в рамках функциональной грамматики. Анализируются семантические особенности наречия *не очень* при помощи сравнения семантических оттенков и различий *очень* и сочетания *не очень*, а также при помощи построения шкалы интенсивности степени величины признака. Рассматриваются присоединительные особенности наречия *не очень* с разными частями речи: прилагательными, наречиями, глаголами и существительными в предложении. Изучаются стилистические оттенки употребления *не очень*, семантическая сочетаемость и семантические ограничения. С помощью анализа семантических особенностей наречия *не очень* и наречия меры и степени *очень* ставится задача определить функции наречия *не очень* как интенсификатора, аппроксиматора и эвфемизма.

Ключевые слова: не очень, наречие меры и степени, интенсивность, аппроксимация.

Введение

Как отрицательная форма наречия *очень*, наречие *не очень* широко используется в русском языке не только в разговорной речи, но и в художественных текстах. Наречие меры и степени *очень* обычно используется для описания степени качества и интенсивности состояния, указывая на то, что характеристики степени и интенсивности существенно превышают обычную норму состояния или существа. Слово *очень*, согласно Большому толковому словарю русского языка, означает «весьма, в высокой степени» [2]. Заметим, что при использовании наречия *очень* характеристики степени и интенсивности всегда определены и известны.

Наряду с этим отрицательная форма наречия *очень*, наречие *не очень*, имеет разные семантические оттенки, оно не является абсолютным отрицанием какого-либо степени свойства, интенсивности состояния или оценки субъекта. То есть отношение говорящего всегда не ясно, не определено. Иногда наречие *не очень* также используется для ослабления степени негативизма, чтобы эвфемически выразить собственное мнение и отношение.

Семантические и присоединительные особенности наречия *не очень*

Семантические особенности наречия не очень

Слово *очень* – самое распространенное и типичное наречие меры и степени в русском языке, оно может употребляться как в письменной, так и в устной речи. Наречие *очень* выполняет функцию указания на то, в какой степени проявляется свойство или интенсивность состояния. «А так покажется потому, что я с этого начал, а вы же про меня ничего не знаете, и то, с чего я начал, будет первым, что вы про меня узнаете, и поэтому может показаться, что это для меня очень важно. (Евгений Гришковец. *ОднорЕмЕнно. 2004*)». Заметим, что предложения со словом *очень*, по сравнению с предложениями без него, имеют более интенсивную и яркую степень свойства состояния или существа. В утвердительных предложениях наречие *очень* обладает положительным, объективным значением, и оно повышает уровень утверждения.

Как отрицательная форма наречия *очень*, семантические особенности сочетания *не очень* не совсем такие же, как у наречия *очень*. Семантические особенности *не очень* можно выявить при помощи сравнения семантических оттенков и различий *очень* и сочетания *не очень*.

1. Общие характеристики: указание на степень признака. Наречие *очень* выражает степень ка-

чества или интенсивность состояния, как и отрицательная форма наречия *очень*.

- Указание на разные степени величины признака. «Наречия меры и степени определяются как лексические единицы, получающие конкретное смысловое наполнение в сочетании с полнозначным словом, объединяющим признак, и выполняющие функцию указания на степень величины или на оценку признака субъекта речи» [7]. В языковой системе современного русского языка наречия меры и степени служат средством градуальной (качественной) характеристики. Колесникова считает, что основными классификационными признаками наречий меры и степени являются сема степени величины некоторого признака и функция указания на степень его величины, которая выявляется в конструкции предложения. Условием функционирования данных единиц является факультативность употребления. Лексические возможности и синтагматические характеристики позволяют относить наречия меры и степени к градуальной лексике. В своей работе на уровне синтаксической семантики по функциям показательной различной степени величины признака она делит наречия меры и степени на разные группы: показатели низкой степени величины признака, показатели средней и достаточной (средне-высокой) степени величины признака, показатели высокой степени величины признака [4:14–19]. «Наречие *очень* выражает указание на высокую степень величины признака, и является доминантой суперлативной группы с градосемой «весьма, чрезвычайно, в сильной степени»» [4:14–19]. Например: *Недавно моя знакомая угостила меня салатом потрясающей свежести и легкости, и при этом очень вкусным. Я очень люблю китайскую капусту с вареными яйцами и со сметаной.* (Лыткарино Online: Форум. 2011). В этих предложениях, хотя значение положительной или отрицательной оценки зависит от слова (имени прилагательного, наречия, глаголы и др.), с которым сочетается наречие *очень*, отношение говорящего становится вполне очевидным.

Но когда *очень* употребляется после отрицания, наречие *не очень* имеет значения совсем различной степени величины признака. В этом случае, лексема сочетания *не очень* употребляется в значении *не совсем, не вполне*. Наряду с тем, что *очень + прил. глаг.ф.* выполняет функцию указания на высокую степень величины, *не очень + прил. глаг.ф.* передает значение отрицания высокой степени величины, то есть, оно выполняет две функции: 1. указание на признак, 2. указание на то, что степень величины признака ещё не достигает высокого уровня. Чтобы получить более интуитивное представление о степени величины признака в предложении с наречием *не очень*, мы можем разделить общую характеристику субъекта на 10 степеней величины и выразить их индексом от –5 до 5 (Рис. 1). Наибольшей величиной, таким

образом, является *очень + прил. глаг.ф.*, который можно рассматривать как индекс 5, а самой низкой величиной является, например *совсем не + прил. глаг.ф.* (то есть ни в какой степени, нисколько), что можно рассматривать как индекс –5. Каков индекс величины *не очень + прил. глаг.ф.* в данный момент? То есть, в каких случаях мы не можем определить место *не очень + прил. глаг.ф.* на шкале градуальности?

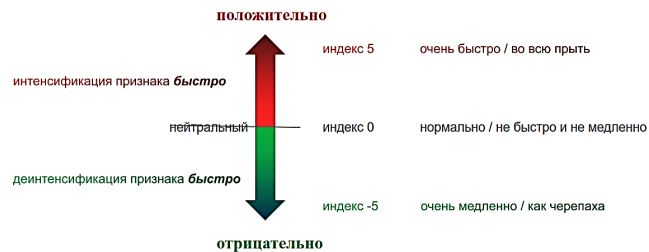


Рис. 1. Шкала интенсивности степени величины признака

Мы не можем точно сказать и четко определить, каков индекс величины, на какую степень величины признака *не очень + прил. глаг.ф.* указывает. То есть в русском языке оно всегда используется в значении приблизительности, или аппроксимации. Но скорее всего оно выражает отрицательное отношение.

Актер Андрей Мягков *очень талантливо играл подобных персонажей, которые сначала кажутся не очень самостоятельными и легко поддающимися влиянию, но в конце храбро показывают свой характер.* [Форум: рецензии на фильм «Служебный роман». 2006–2010] В этом предложении, «не очень самостоятельный» можно истолковать как не совсем самостоятельный, немножко не самостоятельный. В целом, однако, использование писателем словосочетания «не очень самостоятельный» указывает на отрицательное отношение, то есть близость по значению к «несамостоятельный».

3. Различные стилистические оттенки. Исходя из вышеприведенного анализа, можно заметить, что наречие *очень* выполняет функцию указания на высокую степень величины признака, поэтому при определении степени качества или интенсивности состояния наносится эмоциональная окраска сильная, четкая и утвердительная. А наречие *не очень* указывает на отрицание высокой степени. И пусть в большинстве случаев оно выражает отрицательное отношение, в некоторых случаях оно выражает степень величины признака не ясную и не четкую, и поэтому оно носит более деликатную, мягкую эмоциональную окраску. Например: *Сразу вспоминают все нужные словечки, а те, кто не очень хорошо учатся, даже не теряются.* (Форум: Были вы в стране преподаваемого языка? 2008–2011) В этом предложении, в отличие от сочетания *не хорошо учатся*, наречие *не очень хорошо учатся* дает больше возможностей, так что эмоциональная окраска этого предложения относительно более мягкая и менее прямая, что делает его более приемлемым.

С точки зрения семантической сочетаемости, как типичное наречие степени *очень*, *не очень* тоже имеет мало семантических ограничений. Однако, оно чаще сочетается со словами, содержащими следующие семемы:

1. Со словами, содержащими семему *характеристики человека и животного*. Например: *не очень умный, не очень быстрый*.
2. Со словами, содержащими семему *количества*. Например: *не очень много*.
3. Со словами, содержащими семему *оценки*. Например: *не очень интересный, не очень хороший*.
4. Со словами, содержащими семему *усиления*. Например: *не очень постараться*.
5. Со словами, содержащими семему *процесса, поведения*. Например: *не очень любить, не очень понимать, не очень настаивать*.

Присоединительные особенности сочетания *не очень*

Хотя семантические особенности сочетания *не очень* и его утвердительной формы наречия *очень* несколько отличаются, отличий в их присоединительных особенностях не много. Так как сочетание *не очень* является отрицательной формой наречия *очень*, в каком-то смысле, сочетание *не очень* также можно рассматривать как наречие меры и степени. А в русском языке, наречие меры и степени могут определять прилагательное, наречие, глагол и существительное в предложении. С этой стороны можно сказать, что наречие *не очень* обладает той же сильной присоединительной способностью, что и наречие *очень*.

1. *не очень* + прилагательное.

Как и наречие *очень*, *не очень* также оформляет прилагательное. При оформлении прилагательного в основном определяется качественное прилагательное. «Качественное прилагательное обозначает характеристику, присущую или находящуюся в вещи, которая часто имеет различную степень» [8]. Так оно легко сочетается с наречиями степени. Например, *Наконец, в-третьих, это была не очень удачная попытка сформулировать сферу употребления государственного языка*. (Кронгауз М. *Родная речь как юридическая проблема* // «Отечественные записки», 2003. № 2)

2. *не очень* + наречие.

В современном русском языке наречия, которые могут определяться наречиями степени *не очень*, образуются от качественных прилагательных. Например: *не очень быстро сообщить; не очень красиво нарисовать; Сделать это, признаемся сами себе, было не очень трудно*. (Андрей Митьков. «Мы все знали и без этой записки». Год назад спортивные чиновники знали, что у наших спортсменов будут искать допинг (2003) // «Известия», 07.02.2003)

3. *не очень* + глагол.

Наречие *не очень* может также определять глагол. Наречие *не очень*, как и наречие степени и меры *очень*, может сочетаться с глаголами психологического состояния и модальными глаголами [1].

В русском языке есть только три энергичных глагола, которые могут сочетаться как с *очень*, так и с наречием *не очень*: мочь, уметь, хотеть. Например: *В работниц, в самом деле пользующихся перерывами для кормления грудного ребенка, как-то уже не очень верится*. (Эдельман О. *КЗОТ: версии для печати* // «Отечественные записки», 2003)

Роль сочетания *не очень* в категориях интенсивности и аппроксимации

Наречие *очень* и наречие *не очень* как наречия меры и степени выполняют функции выражения степени качества и указания на интенсивность признака, так что их всегда относят к категории интенсивности. Такую трактовку интенсивности разделяет большинство современных исследователей, определяя интенсивность как семантическую категорию, «в основе которой лежит понятие градации количества в широком смысле. Интенсивность – есть количественная мера оценки качества, мера экспликативности». [6:7]. Основное предназначение категории интенсивности состоит в раскрытии меры экспрессивности высказывания, которая, в свою очередь, находит отражение в степени интенсивности. То есть интенсификаторы носят градуальную характеристику и выполняют градуальность. Определение степени интенсивности предполагает введение понятия «шкала интенсивности». Как показано в части анализа семантических особенностей наречия *очень* и *не очень*, приведенных выше: обычный, исходный, нейтральный уровень интенсивности назовем ординарным показателем на шкале интенсивности. Вверх по шкале расположатся деления, сигнализирующие различные степени суперординарного, интенсифицированного. Пространство вниз по шкале от ординарного показателя до нулевой отметки принадлежит средствам, сигнализирующим субординарное, деинтенсифицированное. В шкале интенсивности, мы можем четко определить на какой степени выражения признака *очень* и *не очень*: интенсивность *очень* предполагает высший уровень проявления признака, его предельность и избыточность, а *не очень* в зависимости от контекста обычно предполагает малую интенсивность или «деинтенсификацию», обозначающую количество признака меньше нормы на шкале интенсивности, иногда оно носит неопределенное качество. Например:

- 1) *В универе очень интересно течет жизнь, постоянно новые знакомства...* (Форум: Универ (институт) VS школа. Плюсы и минусы. Где в итоге лучше и почему? 2011) (высокая интенсивность)
- 2) *Сама же могу только поделиться некоторым положительным и не очень:-) опытом*. (Наши дети: Подростки. 2004) В этом предложении, четко заметим, что наречие *не очень* используется для противопоставления с вышеупомянутым словом *положительным*, то есть здесь *не очень* выполняет функцию слова отрицательного, не положительного, оно носит характеристику деинтенсификации.

3) Конечно, когда речь шла об уже свершившихся фактах отъезда в близком окружении школьников, результаты получились несколько скромнее (54% «много» и «очень много» уехавших, и 39% — что «не очень много, но есть»), но и в этом случае миграционная тенденция возобладала. (Ю.Ф. Флоринская, Т.Г. Рощина. *Жизненные планы выпускников школ из малых городов (2004)* // «Человек», 2005) По сравнению с примером 2, очевидно, что в этом предложении *не очень много* не выражает противоположную характеристику признака *мало*, а в зависимости от контекста количества 39% и *но есть* означает то, что степень качества не достигает предельно высокого уровня, то есть указывает на малую интенсивность.

В целом, интенсификатор (деинтенсификатор) *не очень* указывает на низкий уровень наличия признака или на его недостаточное проявление, так что в связи с этим оно носит приблизительную особенность. Как написано Туранским И.И. в своей работе, «интенсификаторы в сочетании с другими словами указывают на наличие данного признака в большом объеме, в то время как приблизительность может рассматриваться как малая интенсивность, или «деинтенсификация», обозначающая количество признака меньше нормы на шкале интенсивности» [6:11]. С категорией интенсивности тесно связана аппроксимация или другими словами, приблизительная номинация. Так что согласно вышесказанному, мы считаем, что наречие *не очень* тоже является аппроксиматором, и относится к категории аппроксимации/приблизительности.

Приблизительность имеет место, когда трудно или невозможно определить принадлежность референта к какому-либо классу предметов или явлений, поскольку он не вполне отвечает представлению об объектах данного класса. Говорящий субъект осознанно прибегает к аппроксимации, когда затрудняется при именовании. «Аппроксимация возможна в обе стороны от имеющегося эталона и, следовательно, приблизительное высказывание приобретает или значение «стремящийся к данному качеству, количеству, субстанции, процессу, но не достигающий его по ряду причин», или значение «обладающий данным качеством в незначительной степени»».[3:49]. В сфере функционально-семантического поля аппроксимации основным средством выражения приблизительности является абстрактная синтаксическая модель *Appr + X*, где *Appr* означает аппроксиматор, а *X* — стережневое слово, которое он модифицирует. Данная модель функционирует как единая номинативная единица и в ФСПАп занимает центральное и ядерное положение. В таком случае аппроксиматор определяется как словарная единица и образует самостоятельный лексико-грамматический разряд слов, как *около*, *приблизительно*, *почти* и так далее. Так что наречие *не очень*, может рассматриваться как аппроксиматор в функционально-семантическом поле при-

близительности, оно может модифицировать много слов, как показано в предыдущей части, и указывать возможность приблизительного именованя предметов реального мира, приблизительной характеристики признаков и количеств, и приблизительной оценки действий.

Речь идет о приблизительном описании объектов и явлений окружающей действительности. В большом разнообразии мира всем объектам и явлениям, в конечном счете, присуща качественная/количественная определенность, так что сферами функционирования аппроксиматоров являются количественно-качественные отношения, то есть в рамках функциональной грамматики в аспекте функционально-семантического поля аппроксиматоры можно разделить на **квантитативные аппроксиматоры**, которые выступают маркерами квантитативной аппроксимации в сочетании с квантификатором (например, *минимально*, *средним числом*), и **кваликативные аппроксиматоры**, которые служат для выражения значения квалитативной аппроксимации (например, *не очень*, *чуть*). Разумеется, аппроксиматор *не очень* относится к **кваликативным аппроксиматорам**. Например: *С 2000 года в Китае расстреляны за коррупцию около 10 тысяч чиновников, еще 120 тысяч получили по 10–20 лет заключения. (Форум: 12 часов в день? Не могу согласиться с М. Прохоровым. 2010–2011)* (указание на количественное отношение, в этом предложении, *около* выполняет функцию квантитативного аппроксиматора.) *В работниц, в самом деле пользующихся перерывами для кормления грудного ребенка, как-то уже не очень верится. (Здельман О. КЗОТ: версии для печати // «Отечественные записки», 2003)* (указание на качественные признаки, и *не очень* — кваликативный аппроксиматор)

Оценочные особенности аппроксиматора *не очень*

После приведенного выше анализа особенностей *не очень* как интенсификатора и кваликативного аппроксиматора, можем заключить, что *не очень + X* указывает на малую интенсивность или деинтенсивность признака. Оно носит приблизительную характеристику, описывает приблизительный качественный признак или приблизительные оценки действий. Такое выражение всегда субъективное и оценочное. Так что *не очень + X* ещё отражает отношение говорящего к номинации или к именуемому объекту и всегда с оценкой. В своей работе Сахно С.Л. описывает приблизительную номинацию (ПН) как «особое явление модальной природы, характеризующееся в первую очередь (в первичных функциях ПН) определенным отношением говорящего к номинации (признание недовольности номинации, неудовлетворенность ею, желание иной номинации и т.п.), и во вторую очередь (во вторичных функциях ПН) — определенным отношением говорящего к именуемому объекту, к адресатам речи и другим участникам общения или ко всей ситуа-

ции общения» [5: 16]. Можно сказать, что языковые средства аппроксимации обеспечивают передачу и понимание соответствующих оценочных смыслов в языке, категория аппроксимации сильно связана с категорией оценки. Другими словами, между функционально-семантическим полем аппроксимации и ФСП оценки есть пересекающиеся области, где находится именно аппроксиматор *не очень*. Тем не менее, именно из-за оценочной характеристики приблизительной номинации наречие *не очень* всегда используется как эвфемизм, и, выбрав близкое по смыслу выражение, то есть приблизительную номинацию, можно косвенно изложить свою точку зрения, чтобы тон смягчился и высказывание стало более приемлемым. Например, вместо *старый человек – пожилой человек*. Аппроксиматор *не очень* тоже часто используется как эвфемизм.

Например:

- 1) *Что касается лоббизма, то в данном случае вспоминается прежде всего опыт стран, в экономическом смысле не очень развитых, но занимающих на информационном рынке заметное место. (Латкин А. Отключить или подключить. Информационная безопасность страны под угрозой (2002) // «Известия», 10.02.2002)*
- 2) *И я считаю, что у нас была и есть лучшая концепция по созданию такого канала, но именно политические проблемы не позволили нам тогда выиграть. ТВ-6 — это совсем другая история, это все-таки сетевой канал, который нам в общем-то не очень интересен. (Кого посадят на шестую кнопку (2002) // «Известия», 25.01.2002)*

В первом предложении говорящий выбрал *не очень развитый* вместо *не развитый*, хотя в мире кроме развитых стран есть только не развитые страны, точно так же, как мы обычно делим страны на *развитые* и *развивающиеся*. Когда речь идет о таких важных проблемах, как международные отношения, мы часто используем эвфемизмы, поэтому в этом предложении *не развитый* выполняет ту же эвфемическую функцию, что и *развивающиеся*. А во втором примере, что в предложении есть сравнение, то есть здесь *не очень* не только выполняет функции эвфемизма, но ещё и указывает на то, что референт не соответствует ожиданиям. Мы часто используем такое выражение в нашей повседневной жизни, например, когда фильм не так хорош, как ожидалось, мы говорим *не очень интересный* вместо *плохой*.

Заключение

Сравнивая семантические особенности *очень* и *не очень*, мы обнаруживаем, что *не очень* как отрицательная форма наречия меры и степени *очень*, не только выполняет функцию указания на малую интенсивность или деинтенсивность в категории интенсивности, но еще и указывает на не точную, приблизительную номинацию в категории аппроксимации. Оно определяется как аппроксиматор, который часто используется как эвфемизм в по-

вседневной жизни, то есть не только для точного выражения отношения и оценки говорящего к референту, но ещё и для того, чтобы высказывание стало более приемлемым и доступным.

Литература

1. Барбун В.В. Модальность как функционально-семантическая категория языка // *Eo ipso*. 2022. № 8. С. 17–20.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов; РАН, Ин-т лингвист. исслед. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1535 с.
3. Бочарова Е.С. Функционально поле аппроксимации в современном английском языке: автореф. Дис. ... канд. Филол. Наук:10.02.04 / Е.С. Бочарова; Пятигор. гос. лингв. ун-т. Пятигорск, 2001. – 49с
4. Колесникова С.М. Синтагматические особенности наречий меры и степени и их градуальная функция в современном русском языке // Вестник МГОУ, серия «Русская филология». 2012. № 3. М.: Изд-во МГОУ. С. 14–19.
5. Сахно, С.Л. Приблизительные номинации современного французского языка: Автореф. ... дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 – Сахно С.Л. М., 1983. 16 с.
6. Туранский, И.И. Содержание и выражение интенсивности в английском языке: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / И.И. Туранский. Нижний Новгород, 1990. с. 7, 11
7. Ховалкина А.А. Лексическое выражение степени величины признака в современном русском языке. – Симферополь: Таврия, 1996. С. 80.
8. Синь Делинь, Чжан Хуэйсен. Русская грамматика (второе издание) / под ред. Хуа Шао. Пекин. 2009. 300 с.

THE ADVERB “NOT VERY” AS A WAY OF EXPRESSING APPROXIMATE SEMANTICS

Zhang Wenzhe

Saint Petersburg State University

This article is devoted to the study of the role of the adverb not very, expressed in the categories of intensity and approximation within the framework of functional grammar. The semantic features of the adverb not very are analyzed by comparing the semantic shades and differences between very and the combination not very, as well as by constructing an intensity scale of the degree of magnitude of the attribute. The connecting features of the adverb not very with different parts of speech are considered: adjectives, adverbs, verbs and nouns in a sentence. Stylistic shades of usage are studied, semantic compatibility and semantic restrictions are studied. By analyzing the semantic features of the adverb not very and the adverb of measure and degree very, the task is to determine the functions of the adverb not very as an intensifier, approximator and euphemism.

Keywords: not very, adverb of measure and degree, intensity, approximation.

References

1. Barbut V.V. Modality as a functional-semantic category of language // *Eo ipso*. 2022. No. 8. P. 17–20.
2. Large explanatory dictionary of the Russian language / comp. and ch. ed. S.A. Kuznetsov; RAS, Institute of Linguistics. Research. St. Petersburg: Norint, 1998. 1535 p.

3. Bocharova E.S. Functional field of approximation in modern English: abstract. dis. ...cand. Philol. Science:10.02.04 / E.S. Bocharova; Pyatigor. state linguistic univ. Pyatigorsk, 2001. 49s
4. Kolesnikova S.M. Syntagmatic features of adverbs of measure and degree and their gradual function in the modern Russian language // Bulletin of the Moscow State University, series "Russian Philology". 2012. No. 3. M.: Publishing house MGOU. pp. 14–19.
5. Sakhno, S.L. Approximate nominations of the modern French language: Author's abstract. ...dis. ...cand. Phil. Sciences: 02/10/19 – Sakhno S.L. M., 1983. –16 p.
6. Turansky, I.I. Content and expression of intensity in English: dis. ... Dr. Philol. Sciences: 10.02.04 / I.I. Turanian. Nizhny Novgorod, 1990. p. 7, 11
7. Khovalkina A.A. Lexical expression of the degree of magnitude of a feature in modern Russian. Simferopol: Tavria, 1996. P. 80.
8. Xin Delin, Zhang Huisen. Russian grammar (second edition) / ed. Hua Shao. Beijing. 2009. 300 p.

Чжан Цзин,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: qqqsds5617181@gmail.com

В конце прошлого века, с поворотом лингвистических исследований в сторону коммуникации и прагматики, появилось понятие дискурсивного слова, которое считается одним из самых выдающихся достижений в области семантического описания и стало актуальной темой исследований в области прагматики и теории дискурса. Дискурсивное слово является одним из основных средств построения дискурсивных связей, которое носит междисциплинарный характер и представляет собой уникальный дискурсивный механизм в речевой коммуникации. В данной статье представлен информативный анализ конвенциональных значений и соответствующих синтаксических функций *разумеется*, выраженных в различных подробных словарях русского языка. На этой основе на большом количестве примеров из русского национального корпуса всесторонне и системно объясняются семантические и прагматические функции диалогического слова *разумеется*, а путь исследования и сделанные выводы представляют определенную ценность для изучения диалогического слова. В настоящее время существует множество споров по поводу терминологии, определения понятий, семантической классификации, функционального выражения и других вопросов, связанных со словами дискурса. Хотя единый консенсус еще не сформирован, существует тенденция к согласию, что слова дискурса не только обозначают отношения между двумя или более единицами дискурса, чтобы сделать дискурс в целом связным, но и делают дискурс релевантным контексту, тем самым минимизируя трудности для адресата в понимании содержания дискурса. Это способ минимизировать трудности адресата в понимании содержания дискурса. В данной статье в качестве объекта исследования берется русское слово *разумеется*, начинается с толкования этого слова в различных подробных словарях русского языка, уточняется конвенциональное значение слова и на этой основе, используя в качестве корпуса большое количество примеров из русского национального корпуса, систематически анализируются и объясняются семантико-прагматические функции слова *разумеется*.

Ключевые слова: дискурсивные слова, *разумеется*, инвариантное значение, вводно – модальное слово, прагматические функции.

Статья написана при поддержке проекта Фонда философско – социологического планирования провинции Ляонин («Изучение энантиосемии в русском языке в рамках когнитивной модели события-домена», номер проекта: L21BY031); при поддержке проекта Министерства образования КНР по стыковке спроса и предложения в сфере занятости и образования («Исследование модели профориентации, ориентированной на развитие инновационных и предпринимательских навыков», номер проекта: 20230109778); «Изучение модели профориентации, ориентированной на планирование карьеры», номер проекта: 20230109777).

Дискурсивные слова (дискурсивные слова, или дискурсивы), также известные как маркеры дискурса, являются словесными средствами для выражения вспомогательных функций в речевой коммуникации. К дискурсивным словам относятся не только отдельные слова, но и фразы, а также различные структурные единицы, например, русские дискурсивные слова *конечно, разумеется, действительно, очевидно, хорошо, скажем, собственно говоря, на самом деле, дело в том, что* и т.д.; английские слова *okay, like, you know, kind of, I mean* и т.д. Этот вид специальной словесной единицы функционирует универсально. Общая функция таких специальных слов-единиц – помогать коммуникантам в построении, реализации и понимании дискурса. В настоящее время существует множество споров по поводу терминологии, определения понятий, семантической классификации, функционального выражения и других вопросов, связанных со словами дискурса. Хотя единый консенсус еще не сформирован, существует тенденция к согласию, что слова дискурса не только обозначают отношения между двумя или более единицами дискурса, чтобы сделать дискурс в целом связным, но и делают дискурс релевантным контексту, тем самым минимизируя трудности для адресата в понимании содержания дискурса. Согласно общему мнению, слова дискурса не только указывают на отношения между двумя или более единицами дискурса, но и делают дискурс релевантным контексту, тем самым минимизируя трудности понимания адресатом содержания дискурса.

В данной статье в качестве объекта исследования рассматривается русское дискурсивное слово *разумеется*, начиная с толкования этого слова в различных подробных словарях русского языка, уточняя конвенциональное значение его выражения, а также систематически анализируя и объясняя семантико-прагматическую функцию дискурсивного слова *разумеется*.

Инвариантное значение *разумеется*. Смысл слова в его обычном виде (инвариантное значение), также известный как универсальный смысл (общее значение), – это наиболее общий, абстрактный и простой смысл слова, абстрагированный от его конкретных значений (вариантов) и относящийся к смыслу, присущему всем семантическим вариантам слова. Основная часть постоянного значения слова *разумеется* в его лексическом толковании. Мы проверили и сравнили значения по более чем 10 классическим словарям русского языка, и результаты показали, что в большинстве случаев *разумеется* толкуется по статье глагола *разуметься*, но количество значений варьируется, в основном в двух случаях.

в «Толковый словарь русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой и в «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой перечислены четыре значения глагола «разуметься»: (1) *мыслиться, иметься в виду*, синоним *подразумеваться*: Под этим намёком многое разумеется; (2) *верить*, используемое в качестве предиката, с такими синонимами, как *несомненно*: Разумеется, что он придёт; (3) *верить*, используется как вводное слово, синоним – конечно: Он, разумеется, согласится; (4) *конечно*, используется как модальная частица, синонимы *-да, конечно*: Мы едем? -Разумеется. (Мы пойдем? – (Конечно)[4, с.654]. «Новый словарь русского языка (том II)» под редакцией Т.Ф. Ефремова определяет *разуметься* как две отдельные статьи. «*разуметься 1* используется в качестве предиката для выражения двух значений: (1) несомненно, можно быть уверенным; (2) используется как вводное слово для того же эффекта, что и вне всякого сомнения, конечно; *разуметься 2* используется как модальная частица для выражения уверенности, подтверждения, как да, конечно[2, с.452].

Сопоставив и проанализировав значения, приведенные в вышеуказанных словарях, можно выделить три общих значения *разуметься*: (1) означает, *подразумеваться, мыслиться, иметь в виду* и т.д.; (2) выражает отношение говорящего, т.е. говорящий уверен, подтверждает, верит в определенный факт и содержание какого-то суждения; (3) быть уверенным, подтверждать, синонимично средствам *да, конечно, безусловно, несомненно, вне всякого сомнения, а как же, ну и так далее*[8, с.361]. Три условных значения соответствуют трем синтаксическим функциям: предикативной, вводной и модальной частице. *Разуметься* часто используется как частица в ответной реплике, а в монологическом тексте или в жанре монолога используется как вводное слово[3, с.36]. В повседневной речи, *разуметься*, используется как частица, в основном в ответной части оборота речи, выражающая убежденность говорящего в содержании дискурса, с синонимами типа *да, конечно, безусловно, несомненно, вне всякого сомнения, а как же, ну и т.д.*, например: – *Она играет в жизни Андрея важную роль. Не так ли, Надя?* – *Разумеется*.

Дискурсивное слово *разуметься* как связано с традиционными исследованиями, так и отличается от них: его предикативная функция, функция как вводное слово и модальной частицы относятся к традиционным исследованиям, а использование *разуметься* как дискурсивного слова отражает его дискурсивную маркирующую функцию или функцию дискурса[1, с.32]. Дискурсивное слово *разуметься*, как центральное средство построения дискурсивных связей, имеет синтаксический, семантический и прагматический характер. Синтаксически *разуметься* используется как модальное вводное слово; семантически относится к категории субъективных модальных значений, выра-

жающих убежденность, подтверждение, веру говорящего в определенный факт или пропозицию; прагматически воплощает функцию дискурсивного маркирования, подчеркивающего собственное отношение и мнение говорящего к содержанию пропозиции.

Прагматическая функция *разуметься*. дискурсивные слова – это слова или структуры, которые выражают дискурсивную функцию в дискурсе, и являются средствами, с помощью которых говорящий отображает свое суждение о семантических отношениях между единицами дискурса и делает это суждение ясным и четким. Под дискурсом понимаются конкретные речевые акты между коммуникантами в определенном контексте, включающие говорящего, адресата, дискурс, коммуникацию, контекст и другие элементы. Являясь основными средствами построения дискурсивных связей, дискурсивные слова имеют сложные значения и множество функций. В целом, прагматические функции дискурсивных слов заключаются в обеспечении своевременного коммуникативного контекста, логичности и рациональности предложений, установлении связи с адресатом и привлечении его внимания. Говорящий ограничивает понимание адресатом содержания дискурса с помощью дискурсивных слов, а адресат оценивает содержание дискурса с помощью прагматических рассуждений и извлекает прагматическую информацию. В процессе речевой деятельности передача прагматической информации сопровождается изложением пропозиционального содержания высказывания семантической информацией. Благодаря передаче прагматической информации говорящий вводит различные виды прагматических смыслов в содержательный уровень речи[7, с.46].

Как уже говорилось, дискурсивное слово *разуметься* используется в качестве модального вводного слова, выражающего субъективное модальное значение «убежденности», то есть установки говорящего на уверенность в том, что он говорит. Киселева однозначно утверждает, что сама семантика *разуметься* указывает на существование общей силы, которая не зависит от отдельного коммуниканта[3, с.136]. Это утверждение показывает, что говорящий может использовать дискурсивное слово *разуметься* для выделения и закрепления содержания пропозиции таким образом, что ее трудно оспорить или опровергнуть. Слово *разуметься* имеет письменный характер и часто используется в высокообразованных и культурных группах, где участники коммуникации обладают ярко выраженной способностью к рациональному мышлению и привыкли объяснять свои утверждения с помощью логического мышления и рациональных суждений. По словам Рамазановой, высказывание с дискурсивным словом *разуметься*, показывает, что говорящий верит в истинность самого высказывания, но подтверждает это с помощью логики, а не известных фактов, намеков и знаний. Говорящий считает, что факт высказывания (положение дел) является правильным, рациональным,

естественным и разумным[5, с.80]. Ведь в семантической структуре слова *разумеемся*, сам *разум* содержит такие элементы, как «рациональность», «разум», «рациональность», «мудрость» и т.д. Они непосредственно влияют на пропозициональное содержание высказываний с *разумеемся*. Говорящий сообщает о том, что если коммуникант подчеркивает свое отношение и мнение к пропозициональному содержанию высказывания с помощью *разумеемся*, то это означает, что с этим пропозициональным содержанием очень трудно спорить или опровергать. Виноградов говорит об этом прямо, что *разумеемся*, выражает логическую оценку содержания высказывания[3, с.36]. Исходя из этого, дискурсивное слово *разумеемся* обычно не употребляется в высказываниях, выражающих упрек, удивление, эмоциональную оценку и т.д., а иллюкутивная сила или иллюкутивная функция обычно заключается в согласии, подтверждении, Обычно это речевой акт согласования, подтверждения, заключения и т.д. и часто используется в таких коммуникативных типах, как императивные, повелительные и вопросительные предложения.

Теория речевых актов больше всего озабочена экстравербальной силой дискурса, и некоторые языковые средства явно экстравербальны, например, перформативные глаголы[6, с.11]. В перформативных клаузах дискурсивное слово *разумеемся* соединяется с перформативными глаголами, такими как соглашаться, просить, разрешать, позволять, утверждать и т.д., чтобы выразить эти экстравербальные силы: *Разумеемся, соглашаюсь! (Я, конечно, согласен); – Папку я возьму? – Разумеемся, прошу вас. Можно ли взять портфель? – Конечно, пожалуйста, возьмите его с собой).*

В императивных предложениях от второго лица прагматическая функция дискурсивного слова *разумеемся* заключается главным образом в выражении согласия, разрешения и других речевых актов, как в примерах (1) и (2); оно также используется в императивных предложениях от первого лица для выражения коммуникативного намерения говорящего в настоящем контексте, как в примере (3).

(1) *Проверьте да, разумеемся, проверьте, потому что сведения случайные.*

(2) *Однако ничего не бойтесь, разумеемся, насколько это возможно.*

(3) *«Поедем мы, разумеемся, вместе, – говорит Федор Михайлович, – мне хочется показать тебя моей московской родне.*

В вопросительных предложениях дискурсивное слово *разумеемся* в основном используется в вопросительной части предложения, и его прагматическая функция заключается в том, что говорящий усиливает и закрепляет содержание пропозиции, подчеркивает, что пропозициональное содержание высказывания или утверждения логично и рационально, как в примере (4)(5).

(4) *Вы разрешите, я вас буду Ванечкой называть, в домашней, разумеемся, обстановке?*

(5) *Так что какие у нас имеются средства влияния, исключая, разумеемся, угрозы?*

Дискурсивное слово *разумеемся* также часто встречается в предложениях вопрос – предположения. Вопрос – это, по сути, формальный вопрос, который не требует ответа от адресата. Говорящий задает вопросы без обиняков, спрашивая и отвечая сам, чтобы привлечь внимание адресата к вопросу и заставить его задуматься над ним. В примере (6) говорящий спрашивает и отвечает сам и делает положительный комментарий к пропозиции «она красивая». В примере (7) говорящий также спрашивает и отвечает сам, потому что знает, что «другой человек хочет купить кошку», а другой человек подтверждает и утверждает пропозицию говорящего, говоря «конечно». Другой человек подтверждает и утверждает пропозицию говорящего, конечно.

(6) - *Как ее зовут? Разумеемся, молодая? И, конечно, красивая... она красивее меня?*

(7) - *Что вы собираетесь у нас приобрести? Кошек, разумеемся? – Конечно, ответил я, и самых крупных.*

В данной работе систематически анализируются и объясняются инвариантное значение и прагматические функции дискурсивного слова *разумеемся*. Исследование показывает, что инвариантное значение *разумеемся* в основном отражается в его лексическом толковании, которое состоит из трех основных элементов. Пункт 1 выражает «мыслиться», «подразумеваться»; пункт 2 выражает убежденность, подтверждение, веру говорящего в содержание факта или предложения; пункт 3 выражает «уверенность», «подтверждение». Синтаксически дискурсивное слово *разумеемся* выражено модальным вводным словом. Семантически оно относится к категории субъективных модальных значений, соответствующих п. 2, а прагматически – подчеркивает собственное отношение и мнение говорящего к содержанию предложения, а коммуникативный контекст указывает на содержание предложения, которое ожидают оба участника коммуникации, которое основано на логике и разуме и с которым трудно спорить или опровергать. Дискурсивное слово *разумеемся*, характеризует письменный язык и часто используется в группах с высоким уровнем культуры и образования, где обе стороны обладают способностью рационально мыслить и привыкли объяснять свои утверждения с помощью логики и разума. Участники разговора обладают способностью мыслить рационально и привыкли объяснять свои утверждения с помощью логики и рассуждений.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря [А]// Прагматика и проблемы интенциональности [С]. М.: Наука, 1988, стр. 7–44.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Z]. М.: Русский язык, 2000.

3. Киселева К.Л. Инвариантное и вариативное в семантике дискурсивных слов (на примере группы слов конечно, разумеется, естественно) [D]. Диссертация канд.филол. наук. Москва, 1996.
4. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка[Z]. Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд. М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
5. Рамазанова Р.З. Вводно-модальные слова как средство выражения уверенности в современном русском языке[J]//Филология и культура, 2020, № 2, стр. 77–82.
6. Сюй Хун, Исследование функции слова в русском дискурсе с точки зрения речевого акта [J]. Преподавание русского языка в Китае, 2008, № 4, 10–13.
7. Сюй Хун, Исследования по западной философии языка и русской прагматике [M].Пекин, Издательство общественных наук Китая, 2012.
8. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов[Z]. М.: Изд – во «Азбуковник», РАН Институт русского языка им. В.В. Виноградова, 2011.

A STUDY OF THE SEMANTIC-PRAGMATIC FUNCTION OF DISCURSIVE WORDS¹

Zhang Jing
Shenyang Ligong University

At the end of the last century, with the turn of linguistic research towards communication and pragmatics, the concept of discursive word emerged, which is considered one of the most outstanding achievements in the field of semantic description and has become a hot topic of research in pragmatics and discourse theory. The discursive word is one of the main means of discourse construction, which is interdisciplinary in nature and represents a unique discursive mechanism in speech communication. This paper presents an informative analysis of the conventional meanings and corresponding syntactic functions of the discourse word expressed in various detailed dictionaries of the Russian language. On this basis, using a large number of examples from the Russian national corpus, the

semantic and pragmatic functions of the dialogical word certainly are comprehensively and systematically explained, and the research path and the conclusions drawn are of some value for the study of the dialogical word. At present, there are many disputes over terminology, definition of concepts, semantic classification, functional expression and other issues related to discourse words. Although a single consensus has not yet been formed, there is a tendency to agree that discourse words not only denote the relationship between two or more discourse units to make the discourse as a whole coherent, but also make the discourse relevant to the context, thereby minimising the addressee's difficulty in understanding the content of the discourse. It is a way to minimise the addressee's difficulties in understanding the content of the discourse. This paper takes the Russian word reason as an object of study, starts with the interpretation of this word in various detailed dictionaries of the Russian language, specifies the conventional meaning of the word and on this basis, using a large number of examples from the Russian national corpus as a corpus, systematically analyses and explains the semantic-pragmatic functions of the word reason.

Keywords: discursive words, of course, invariant meaning, introductory-modal word, pragmatic functions.

References

1. Apresyan Y.D. Pragmatic information for explanatory dictionary[A]//Pragmatics and problems of intensionalism[C]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 7–44.
2. Efremova T.F. New Dictionary of the Russian Language. Tolkovo-slovoobrazovatelnyi [Z]. M.: Russian language, 2000.
3. Kiseleva K.L. Invariant and variant in the semantics of discursive words (on the example of the group of words certainly, certainly, naturally) [D]. Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Moscow, 1996.
4. Ozhegov S. I. I., Shvedova N.Y. Tolkovoi Dictionary of the Russian Language[Z]. Russian Academy of Sciences. Institute of Russian language named after V. V.B. Vinogradov. 4th ed. M.: LLC "A TEMP", 2006.
5. Ramazanova R.Z. Introductory-modal words as a means of expressing confidence in the modern Russian language[J]//Philology and Culture, 2020, No. 2, pp. 77–82.
6. Xu Hong, Research on the function of word in Russian discourse from the perspective of speech act[J].Teaching Russian in China, 2008, No. 4, 10–13.
7. Xu Hong, Studies on Western philosophy of language and Russian pragmatics [M].Beijing, China Social Science Publishing House, 2012.
8. Shvedova N. Yu. Tolkovoj dictionary of the Russian language with the inclusion of information about the origin of words[Z]. M.: Izd – vo "Azbukovnik", RAS Institute of Russian language named after V.V. Vinogradov, 2011. V. Vinogradov, 2011.

¹ This article was written with the support of the project of the Foundation for Philosophical and Sociological Planning of Liaoning Province ("Study of enantiosemya in Russian language within the framework of cognitive event-domain model", project number: L21BY031); with the support of the project of the Ministry of Education of the People's Republic of China on matching supply and demand in the field of employment and education ("Study of career guidance model focused on the development of innovative and entrepreneurial skills", project number:); "Study of career guidance model focused on the development of innovative and entrepreneurial skills", project number:); Project number: 20230109778); "Study of career guidance model focused on career planning" ("Study of career guidance model focused on innovative and entrepreneurial skills development", project number: 20230109777). project number: 20230109777).

Формирование художественного образа, как основа интерпретации в исполнительстве на саксофоне

Чэнь До,

Московский педагогический государственный университет,
кафедры управления образовательными системами
им. Т.И. Шамовой
E-mail: cduo1995@gmail.com

В статье рассмотрены пути формирования художественного образа и способы его воплощения в исполнительстве на саксофоне, проанализирована роль интерпретации в исполнительстве. Также в статье особая роль уделена вопросам выразительного интонирования, индивидуальности стиля исполнителя, музыкальным тенденциям эпох, ориентированности исполнительства на восприятие аудитории. Особое внимание уделяется природе и развитию образного художественного мышления, взаимосвязи рационального и иррационального мышления в рамках междисциплинарных областей психологии. Творческий характер музыкального исполнительства рассмотрен с позиции интерпретации музыкальных произведений, процесса создания образов, концепций и художественных стилей, в которых важную роль играют ряд личных качеств и умений музыканта-исполнителя, такие как интеллект, интуиция, воображение, музыкальное и слуховое восприятие, навыки использования музыкальной выразительности, опыт музыкального исполнения.

Ключевые слова: исполнительская интерпретация, художественный образ, исполнительство на саксофоне, исполнительская культура.

В начале 20 века, значение толкования в мире музыкального творчества, которое объединяет в себе различные художественные формы, признавалось как феномен, тесно связанный с социальными и культурными аспектами. Этот процесс влияния на интерпретацию музыкальных произведений часто происходил через их взаимодействие с другими искусствами, такими как литература, живопись, архитектура и театр. Такое взаимодействие легло в основу формирования уникальной российской школы исполнительского искусства. Интересно отметить, что взаимодействие музыки с другими видами искусств не только влияло на способы её восприятия, но и способствовало установлению тесных связей между представителями различных художественных направлений, что в свою очередь подняло уровень русской музыкальной исполнительской школы.

В настоящее время остаются недостаточно исследованными аспекты влияния художественных школ, литературных тенденций и культурной атмосферы определенной эпохи на интерпретацию музыкальных произведений. Это подчеркивает значимость анализа трактовки композиций с точки зрения их мелодической выразительности, уникальности звучания, авторской стилистики и характерных черт музыкальной эпохи, а также восприятия публикой и слушателями.

Существуют еще множество неисследованных вопросов, касающихся роли интерпретации в искусстве, которые в последнее время активно изучаются в областях, пересекающихся с исполнительским искусством и музыковедением, включая психологию, педагогику, философию и эстетику. В области эстетики даже сформировалось новое направление – эстетика исполнительского искусства. Исследователи из Советского Союза и России, работающие в сфере педагогики, уделяли внимание общим вопросам природы и моделей творческой деятельности исполнителей, роли интерпретации художественных образов исполнителями и их влиянию на структуру их творческой деятельности, а также на эстетическое и художественное образование. В определенных областях психологии исследователи изучали вопросы, связанные с развитием визуального мышления у исполнителей-музыкантов и взаимосвязью между рациональным и иррациональным мышлением.

Для изучения художественно-образного мышления интересны теоретико-философские представления о диалектической связи процесса, явления, духовных смыслов и ценностей с сущностью индивидуальной жизни и человеческого

мышления, способствующих пониманию актуальных проблем музыки и музыкальной педагогики в образовании (Н.А. Бердяев [4], К.К. Григорян [5], Н.П. Корыхалова [9], Н.И. Киященко [8], Т.А. Костогрыз [10] Г.С. Тарасов [14], А.А. Фарбштейн [15], И.С. Якиманская [23] и др.).

Цель данной статьи – проблематика формирования художественно-образного мышления у студентов-исполнителей в классе саксофона.

Объект исследования – художественно-образное мышление как основополагающий фактор интерпретации музыкального произведения в процессе исполнительской подготовки в классе саксофона.

Предмет исследования – интерпретации и образная сторона сочинений, исполняемых студентами в классе саксофона.

В контексте классической методики обучения музыкантов, особенно саксофонистов, основное внимание часто акцентируется на техническом аспекте: освоении нотного материала, точности в артикуляции и производстве звуков, корректности дыхания, положении рук и тела, а также формировании амбушюра. Однако для музыкантов, уже преодолевших начальный этап обучения, критически важно понимание и глубокое осознание музыкального произведения, что позволяет выбрать подходящую технику исполнения. Чтобы передать свое видение аудитории, исполнителю необходимы мастерство в технике игры и умение управлять своими эмоциями при выступлениях перед публикой. Для достижения точности и ясности своего музыкального видения, исполнитель должен обладать широкими культурными знаниями о стиле и эпохе произведения, развитым музыкальным мышлением и воображением, знать правила интерпретации различных композиций, и главное, иметь способность к абстрактному и образному мышлению.

«Т.А. Докшицер, выдающийся музыкальный педагог, выразил свои мысли касательно подготовки исполнителей на духовых инструментах и общей картины музыкального образования в стране. Он подчеркнул, что современный метод обучения музыкантов, работающих с духовыми инструментами, не сфокусирован на поэтапном развитии их творческого потенциала и артистичности. Хотя существует множество учебных материалов для улучшения технических навыков, включая различные учебные программы, сборники упражнений и этюдов, прогресс в области техники исполнения оказывается впечатляющим. Однако в отношении развития творческого аспекта исполнения, особенно в интерпретации музыкальных произведений, уделяется гораздо меньше внимания. Проблемы, связанные с достижением высокого мастерства, часто остаются нерешенными, и в нашей методической литературе почти нет серьезных работ, которые бы затрагивали эти важные аспекты музыкального исполнительства [7, с. 4]. В настоящее время исполнители продолжают сталкиваться с этими трудностями в своей профессиональной практике, при этом одной из ключевых задач в ис-

полнительской деятельности является поиск и воплощение музыкально-эстетических образов.»

Начало формы

Теоретическими основами музыкального образа и интерпретации как явлений занимались, в частности, и русские исследователи в области музыкальной психологии. Данной тематике посвятили свои работы педагоги М. Арановский [1–3], А. Готдинер [5], Н. Корыхалова [9], Е. Назайкинский [11], В. Холопова [16], Ю. Цагарелли [18], Г. Цыпин [19], О.Ф. Шульпяков [22] и др.

Преподавательское искусство включает глубокую профессиональную подготовку и эффективное общение с учащимися в процессе их образования. Однако музыкальное образование само по себе не достаточно для достижения высокой компетентности в преподавании. Важно, чтобы учитель обладал специфическими знаниями и умениями в своей области, был психологически стойким и толерантным, располагал обширными ресурсами в области универсальных и специализированных методов обучения. К тому же, важно умение интегрировать общекультурные знания и компетенции в процесс обучения студентов.

Рассмотрение сложностей трактовки художественных аспектов в музыкальных произведениях особенно остро проявляется при анализе творений композиторов прошлых эпох. Основная задача здесь – преодоление исторического разрыва между создателем произведения и его современным исполнителем. С изменением времен меняются и мировоззрения, что влияет на восприятие музыки. Источники, дающие информацию о произведении, со временем теряют актуальность. Зачастую, единственным связующим звеном между композитором и музыкантом является нотный текст, который, однако, не способен передать всю глубину замысла автора и тонкости интерпретации. Сегодня в воссоздании художественного образа могут помочь аудио- и видеозаписи, но они не всегда отражают точное и верное исполнение. Они могут представить личное видение исполнителя, а не оригинальное видение композитора. Встает вопрос: следовать ли инструкциям автора или дать волю собственному творческому подходу. Разнообразие трактовок одного и того же произведения показывает, что мнения расходятся: некоторые считают, что произведение должно быть воспроизведено в соответствии с замыслом композитора, в то время как другие предпочитают выразить собственное мастерство и уникальный стиль. Очень редко случается, когда создатель произведения искусства также является его исполнителем, имея уникальную возможность передать зрителям глубокое понимание и эмоциональное восприятие своего творения. К сожалению, такие случаи скорее исключение, так как не все композиторы обладают необходимыми навыками для мастерского исполнения своих произведений. В большинстве случаев роль исполнителя переходит к профессиональным музыкантам, которые способны передать замысел

автора и обогатить произведение своим уникальным исполнительским мастерством. Сложность восприятия и интерпретации произведения заключается в том, что в процессе взаимодействия между композитором, исполнителем и слушателем каждая сторона может вносить свои уникальные интерпретации и видения в смысл и восприятие произведения.

Талантливое исполнение музыки неизменно проявляется через уникальный подход исполнителя. Ключевую роль в осмыслении музыкальных образов, стилистических направлений и идей играет набор личностных качеств артиста: его умение мыслить, интуитивное понимание, творческое воображение, способности к музыкальному слуху и восприятию, а также умение использовать музыкальные средства выразительности и накопленный исполнительский опыт. Создание музыкального образа, так же как и сам процесс исполнения, является актом творчества. В этом процессе естественным образом возникает взаимодействие личностей автора-композитора и исполнителя-художника. Таким образом, интерпретация произведения превращается в вид диалога между создателем и исполнителем, где ключевую роль играет уникальность исполнительского прочтения произведения.

В контексте образовательной деятельности, профессионализм учителя в области представительского искусства значительно влияет на обучающихся. Очевидно, что никакие цифровые инструменты не могут заменить опыт прямого общения с учителем. Зажигательные и захватывающие демонстрации вдохновляют воображение аудитории. В то время как записи могут лишь служить дополнением к прямому представлению, они не способны полностью его заменить. Это существенно, так как непосредственное общение обладает сильным эмоциональным влиянием. Такая деятельность предоставляет учителю ряд преимуществ: позволяет проявить индивидуальные черты и творческий потенциал, извлекать эстетическое наслаждение из представления и способствует повышению самоорганизации.

Современный аналитик музыкальных тенденций, Жак Брель, точно сформулировал важность исполнения в музыке, говоря: «Без исполнительского мастерства музыка теряет свое значение». В рамках музыкальной культуры применяется понятие «перформативного стиля», оно отражает классификацию артистов по их уникальному подходу к исполнению произведений. Исполнители, стремясь к аутентичности интерпретации музыкальных произведений, опираются на метод атрибуции, который включает в себя интерпретационные нюансы. Процесс творческой адаптации нотного текста и образа произведения называется инвенцией. Однако важно учитывать, что любое творческое вмешательство в первоначальный замысел требует глубокого понимания и уважения к оригинальному источнику.

Толкование музыкальных произведений является уникальным методом для развития и совершенствования творческих способностей. Эксперты в области музыки, такие как Г.Г. Нейгауз и С.Е. Фейн-

берг, часто акцентируют внимание на значимости глубокого понимания музыкальных композиций, а также на необходимости личного креативного подхода в их исполнении. Создание своей уникальной интерпретации требует, однако, высокого уровня профессионализма и подготовленности в исполнительском искусстве. Как подчеркивают упомянутые авторы, от учителя-музыканта требуется не только точность в воспроизведении нотной записи, но и способность к оригинальному толкованию произведения, что является ключевым в процессе музыкального образования.

Сольный музыкальный исполнитель вносит уникальный вклад в искусство, преобразуя каждое произведение через собственное видение. Это действие не просто перевод нот в звуки, а целый процесс переосмысления и вдохновения, который придаёт музыке новое измерение. Таким образом, музыка обретает своего рода вечность, поскольку она постоянно возрождается в уникальных исполнениях. Это не просто интерпретация символов нотного текста, а скорее глубокое погружение в суть и идею произведения. Интерпретация в музыке – это искусство точного выражения эмоций и структуры композиции, где стиль исполнителя раскрывается через его индивидуальное восприятие и музыкальную интуицию. В этом процессе исполнитель и произведение находятся в постоянном диалоге, причём каждое музыкальное направление, стиль или жанр предоставляет свои уникальные возможности для творческой интерпретации. Конфликт в исполнительском искусстве проистекает из его уникальной природы, которая уравнивает элементы создания и воспроизведения. С.Х. Рапопорт [12–13] подчеркнул важность творческой свободы художника, опираясь на всеобъемлющую теорию искусства. Помимо неопровержимых трактовок, ключевую роль играет индивидуальность исполнителя или музыканта, который вносит свое уникальное видение в интерпретацию музыкального произведения.

Из опыта становится ясно, что ключевым элементом исполнительского искусства является способность адекватно трактовать музыкальные произведения. Точность и высокий уровень такой трактовки, в свою очередь, зависят от уровня развития художественного и образного мышления исполнителя. Каждая трактовка произведения не столько отражает точное понимание произведения, сколько передает текущее эмоциональное состояние музыканта. С течением времени, элементы, формирующие трактовку произведения, неизбежно изменятся, что повлияет на личностное и профессиональное развитие исполнителя.

Литература

1. Арановский, М.Г. Синтаксическая структура мелодии: Исследование. -М.: Музыка, 1991.- 318 с.
2. Арановский, М.Г. Два этюда о творческом процессе. / Процесс музыкального творчества. М.: Музыка, 1993. – 62 с.

3. Арановский, М.Г. Музыкальный текст. Структура и свойства, М.: Композитор, 1999. – 342 с.
4. Бердяев, Н.А. Смысл творчества. Философия свободы. М, 1999. – 607с.
5. Готсдинер, А.Л. Музыкальная психология. М. NB Магистр, 1993.190с.
6. Григорян, К.К. Некоторые особенности процесса образного мышления.//Автореф. дисс. канд. психол. наук. -М., 1972. 25 с.
7. Докшицер, Т.А. Система комплексных занятий трубочки. Ч. 1. Комплексы малой и средней трудности / Предисл. ред., авт.: Для студентов и учащихся ДМШ: В 2 ч. / Предисл. изд-ва. – Москва: Муравей, 1997. – 75 с.
8. Киященко, Н.И., Киященко Л.П. Эстетическая культура и проблема гуманизации знания. // Эстетическая культура. М.: РАН Ин-т философии, 1996.-С. 129–137.
9. Коряхалова, Н.П. Интерпретация музыки. Теоретические проблемы музыкального исполнительства. Л: Музыка, 1979. – 208 с.
10. Костогрыз, Т.А. Образование форма интеграции двух культур. / Искусство и образование № 2, М., 2001. – С. 4–9.
11. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. – 384 с.
12. Раппопорт, С.Х. Искусство и эмоции. 2-е изд. – М.: Музыка, 1972, 168 с.
13. Раппопорт, С.Х. Понятие о художественном произведении. Художественный образ и его особенности в музыке. // Книга по эстетике для музыкантов / Ред. И.А. Константинов, К. Ангелов. М.: Музыка, 1983. -С.121–131.
14. Тарасов, Г.С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия). -М.: Наука, 1979. 191с.
15. Фарбштейн, А.А. Музыка и эстетика. Л.: Музыка, 1976. – 208 с.
16. Холопова, В.Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. СПб.: Издательство «Лань», 2000. – 320 с.
17. Холопова, В.Н. Музыкальное содержание: Зов культуры Наука -Педагогика//Музыкальная академия. – 2001. – № 2. – С. 34–41.
18. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебное пособие / Ю.А. Цагарелли. – Санкт-Петербург: Композитор – Санкт-Петербург, 2008. – 367 с.
19. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Учебное пособие. -М.: Интерпракс, 1994. 384с.
20. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 192с.
21. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: Теория и практика СПб.: Алетейя, 2001. 320 с.
22. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Д., 1986. – 124с.
23. Якиманская, И.С. Развивающее обучение. -М.: Педагогика, 1979. 144 с.

FORMATION OF AN ARTISTIC IMAGE AS THE BASIS FOR INTERPRETATION IN SAXOPHONE PERFORMANCE

Chen Duo

Moscow State Pedagogical University

The article examines the ways of forming an artistic image and ways of its embodiment in saxophone performance, analyzes the role of creative interpretation in the performance of a musical work. The study raises questions of the expressiveness of intonation, the definition of the author's style, as well as stylistic trends of the era of musical creativity and performance, the creation of a formal structure taking into account the compositional features of the work, its focus on the viewer's perception of the performing process. Special attention is paid to the nature and development of imaginative artistic thinking, the relationship between rational and irrational thinking within the interdisciplinary fields of psychology. The creative nature of musical performance is considered from the point of view of the interpretation of musical works, the process of creating images, concepts and artistic styles, in which a number of personal qualities and skills of a musician-performer, such as intelligence, intuition, and imagination, musical and auditory perception, skills of using musical expression, experience of musical performance.

Keywords: performing interpretation, artistic image, saxophone performance, performing culture.

References

1. Aranovsky, M.G. Syntactic structure of melody: Research. -M.: Music, 1991.-318 p.
2. Aranovsky, M.G. Two sketches about the creative process. / The process of musical creativity. M.: Music, 1993. – 62 p.
3. Aranovsky, M.G. Musical text. Structure and properties, M.: Composer, 1999. – 342 p.
4. Berdyayev, N.A. The meaning of creativity. Philosophy of freedom. M, 1999. – 607 p.
5. Gotsdiener, A.L. Musical psychology. M. NB Master, 1993.190p.
6. Grigoryan, K.K. Some features of the process of imaginative thinking.//Author's abstract. diss. Ph.D. psychol. Sci. -M., 1972. 25 p.
7. Dokshitser, T.A. System of comprehensive trumpet training. Part 1. Complexes of low and medium difficulty / Preface. ed., author: For students and children's music schools: In 2 hours / Preface. publishing house – Moscow: Ant, 1997. – 75 p.
8. Kiyashchenko, N.I., Kiyashchenko L.P. Aesthetic culture and the problem of humanization of knowledge. // Aesthetic culture. M.: RAS Institute of Philosophy, 1996.-P. 129–137.
9. Korykhalova, N.P. Interpretation of music. Theoretical problems of musical performance. L: Music, 1979. – 208 p.
10. Kostogryz, T.A. Education is a form of integration of two cultures. / Art and Education No. 2, M., 2001. – P. 4–9.
11. Nazaykinsky, E.V. On the psychology of musical perception. M.: Muzyka, 1972. – 384 p.
12. Rappoport, S. Kh. Art and emotions. 2nd ed. – M.: Music, 1972, 168 p.
13. Rappoport, S. Kh. The concept of a work of art. Artistic image and its features in music. // Book on aesthetics for musicians / Ed. I.A. Konstantinov, K. Angelov. M.: Muzyka, 1983. -P.121–131.
14. Tarasov, G.S. The problem of spiritual need (based on musical perception). -M.: Nauka, 1979. 191 p.
15. Farbshteyn, A.A. Music and aesthetics. L.: Music, 1976. – 208 p.
16. Kholopova, V.N. Music as an art form: Textbook. St. Petersburg: Lan Publishing House, 2000. – 320 p.
17. Kholopova, V.N. Musical content: The call of culture Science-Pedagogy // Music Academy. – 2001. – No. 2. – P. 34–41.
18. Tsagarelli, Yu.A. Psychology of musical performing activities: textbook / Yu.A. Tsagarelli. – St. Petersburg: Composer – St. Petersburg, 2008. – 367 p.
19. Tsy-pin, G.M. Psychology of musical activity: problems, judgments, opinions. Tutorial. -M.: Interpraks, 1994. 384 p.
20. Tsy-pin G.M. Performer and technique: Textbook. M.: Publishing center "Academy", 1999. – 192 p.
21. Tsy-pin, G.M. Musical performing arts: Theory and practice St. Petersburg: Aletheya, 2001. 320 p.
22. Shulpyakov O.F. Musical performance technique and artistic image. D., 1986. – 124 p.
23. Yakimanskaya, I.S. Developmental education. -M.: Pedagogy, 1979. 144 p.

Прагмалингвистический и лингвокультурологический потенциал прагматонимикона

Экономова Александра Дмитриевна,

к. филол. наук, доцент кафедры филологии, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: AEkonomova@synergy.ru

Рекламный дискурс является неотъемлемой частью нашей жизни. Одним из ключевых понятий рекламного дискурса является понятие прагматонима. В аннотируемой статье представлен анализ фрагмента прагматонимикона, а именно, совокупности прагматонимов, обозначающих учреждения детского дополнительного образования; указанные прагматонимы являются объектом данного исследования. Цель данной работы – охарактеризовать лингвокультурологический и манипулятивный потенциал прагматонимикона. Предмет исследования – способы образования названий организаций, предлагающих услуги дополнительного образования для детей. В процессе изучения использовались общенаучные методы наблюдения и описания, а также собственно лингвистические методы компонентного, словообразовательного, лингвопрагматического и лингвокультурологического анализа. Новизна данной работы определяется введением в научный оборот прагматонимов, ранее не становившихся объектом исследовательского внимания. Проведенный анализ позволяет сделать выводы о высоком манипулятивном потенциале, а также о высоком уровне лингвокультурологической информативности прагматонимикона.

Ключевые слова: реклама, прагматоним, прагматонимикон, лингвокультурология, прагмалингвистика.

Современная эпоха, как и любая другая, имеет специфические, ей одной присущие черты в различных сферах деятельности человека, включая языковую. Но если уникальность некоторых современных языковых явлений является спорной, то уникальность явления, о котором пойдет речь в данной работе, едва ли можно оспорить. Мы имеем в виду «онимический бум» – появление многотысячного массива новых слов, в том числе, призванных называть бесконечно растущее множество товаров и услуг. Поскольку в науке разнообразность онимов, называющих товары и услуги, обозначается термином «прагматоним» («прагматоним»), то считаем уместным для обозначения их совокупности использовать термин «прагматоимикон» (ср.: *ономастикон, топонимикон, эпонимикон, антропонимикон, эргонимикон* и т.д.).

Изучению различных фрагментов и аспектов прагматонимикона посвящены работы многих современных исследователей (И.М. Копыленко, А.А. Исаковой, О.В. Чеботаревой, И.В. Крюковой, Ж.Б. Кошпановой, А.И. Михайловича, О.Е. Яковлевой, Л.Р. Ермаковой и других), что свидетельствует о повышенном внимании к данному языковому явлению.

Обилие прагматонимов позволяет выделить в составе прагматонимикона отдельные тематические группы (наименования продуктов питания, наименования технических средств, марок автомобилей, деловых организаций людей и т.д.). В данной работе мы обратимся к анализу прагматонимов, обозначающих организации дополнительного образования для детей.

Прагматоним является результатом нейминга – многоэтапного процесса создания торгового названия товара с целью привлечения внимания покупателя. Едва ли нужно комментировать значимость нейминга для продвижения на рынке товаров и услуг того или иного образовательного продукта в сегодняшней экономической ситуации. А.И. Михайлович отмечает, что название образовательной организации должно намекать на получаемые выгоды от использования продуктов организации, гарантировать высокое качество оказываемых услуг, отвечать требованиям понятности, легкости произношения, запоминания и узнавания, быть эстетичным и оригинальным [1, с. 248].

Как и любой оним, прагматоним выполняет коммуникативную, назывную, идентифицирующую и эстетическую функции. Однако, прагматоним должен также выполнять аттрактивную, суггестивную и мифологическую функции, поскольку он «выступает как языковой репрезентатор ос-

новного элемента рекламного сообщения – товара или услуги» [5, с. 64].

Поскольку сущность онама в целом и прагматонима в частности во многом раскрывается через анализ его происхождения, считаем целесообразным рассмотреть способы образования прагматонимов. Рассмотрим группы прагматонимов, обозначающих учреждения детского дополнительного образования в зависимости от способа их образования.

Самую большую группу представляют **онимизированные апеллятивы**. Неоднородность таких апеллятивов позволяет выделить в рамках этой группы две подгруппы.

Первая подгруппа представлена апеллятивами, **онимизированными семантически**, т.е. название организации отражает ее сущность, раскрывающуюся собственно в разновидности образовательной деятельности: *Школа программирования для детей; Лига Роботов; Клуб робототехники и технического творчества; Математический центр; Поликультурный центр; Дом детского творчества; Школа креативного мышления; Высшая школа общественных наук; ФизМатЦентр; Школа талантов; Образовательный центр; Вальдорфская студия детского досуга; Академия талантов*. Прагматический потенциал подобных прагматонимов раскрывается в том, что они отражают реальные функциональные свойства обозначаемых объектов, передают фактическую информацию. Прагматически «заряжено» и само обозначение вида / формы образовательной деятельности: *школа / академия / центр / студия / кружок / клуб / дом / парк / дворец / территориальная клубная система / среда / курсы / занятия / территория*. Из минусов подобных названий можно отметить то, что они апеллируют к рассудочной части сознания, игнорируя эмоциональную сферу.

К этой же подгруппе относим названия, в которых фигурирует имя основателя / владельца (*Школа скорочтения по методике Шамиля Ахмадулина; Семейный клуб Жени Кац «Солнышково»*) или месторасположение организации (*Дворец творчества детей и молодежи на Миуссах; Мышематика в Перово; Эврика-Бутово; Школа телевидения в Иваново*).

Вторую подгруппу составляют апеллятивы, **онимизированные метафорически**. В таком случае на название организации переносятся доминирующие свойства, качества, функции и т.п. метафоризируемого нарицательного имени: *Умничка* ('похвала, высокая оценка'); *Радуга* ('яркое, разноцветное'); *Маяк* ('освещает путь в темноте, ориентир'); *Гармония* ('соразмерность, уравновешенность, спокойствие'); *Макарун* ('сладкое, вкусное'); *Шанс* ('возможность'); *Малахит* ('драгоценный камень'); *Галактика* ('необъятное пространство'); *Оптимист* ('позитивность'); *Муравейник* ('эффективная совместная деятельность'); *Виртуоз* ('делать мастерски'); *Карамелька* ('лакомство'); *ПЕРСПЕКТИВА* ('будущее, горизонты'). Как видно из приведенных примеров, именно семы дономастическо-

го значения слова определяют прагматическую ценность названия.

В случае с онимизированными апеллятивами для эффективного воздействия на реципиента ключевое значение имеет «ассоциативная аура» имени. А.А. Исакова отмечает: «ассоциаты подтверждают наличие у прагматонима потенциальной сети многомерных и многоуровневых связей по линиям языковых и энциклопедических знаний, эмоционально-оценочных переживаний, речевых привычек и национальных форм поведения» [3, с. 12]. Поэтому трудно объяснить выбор таких названий для организаций дополнительного образования как, например, *Артишок* (студия творчества для детей и взрослых). Вероятно, в данном случае неймер рассчитывает на эффект неожиданности, ломки стереотипа, что с некоторыми оговорками также можно интерпретировать как реализацию прагматического потенциала имени. Также предполагаем, что для достижения нужного эффекта от таких названий как *Соробан* (школа устного счета), *Апекс* (образовательный центр), *Фрактал* (кружок олимпиадной математики) части реципиентов значение этих слов может быть неизвестно. В таком случае необходимость дополнительной справочной информации может интерпретироваться как недостаток прагматонима, либо, наоборот, как его достоинство (неизвестное имя создает интригу, усиливает познавательный интерес, привлекает внимание и, следовательно, закрепляется в памяти потенциального потребителя услуги).

Отметим, что среди апеллятивов, которые становятся прагматонимами, встречаются такие, которые чаще других подвергаются метафорической онимизации: *радуга, калейдоскоп, рост, абакус, гений, поколение, Сократ, квант*. Вероятно, именно эти понятия имеют особую значимость для формирования положительного отношения к предлагаемой услуге.

Интересным и требующим дальнейшего осмысления нам представляется замечание Г. Ши о том, что прагматонимы, называющие организации, «находясь на периферии онимического поля, функционируют только в составе апеллятивно-онимического комплекса, то есть в сочетании с дифференцирующим нарицательным именем» [4, с. 20].

Вторую группу прагматонимов образуют **трансонимизированные имена собственные**, среди которых выделяются: **трансонимизированные антропонимы** *Варя и Ваня* (детский развивающий клуб), в том числе **эпонимические имена**: *Фарадей* (клуб юных химиков), *Сократус* (территория детского развития), *Нобель* (детский научный клуб); *МЕНДЕЛЕЕВ* (детский научный центр); *Сократ* (детская академия); *Пифагорка*¹ (центр развития интеллекта); **мифоантропонимы**: *Паллада* (детский центр развития); *Каисса* (*Центр интеллектуальной культуры и спорта*); *РОМА* (*досуговый центр для детей*)? **трансонимизированные идео-**

¹ Отметим, что последний пример является суффиксальным производным от эпонима.

нимы: *Теремок* (детский клуб), *Жар-птица*, *Синяя птица* (центр внешкольной работы), *МонтеКристо* (семейный клуб), *Буратино* (студия подготовки детей к школе), *Зазеркалье* (семейный клуб); **трансонимизированные топонимы:** *Маленький Оксфорд* (школа скорогтения и ментальной арифметики), *Эврика-Бутово*; *Хорошевский* (культурно-досуговый центр); *Крылатское* (дом детского творчества); *Южнопортовый* (центр детского творчества); *Хамовники* (центр досуга и спорта); *Китеж плюс* (дворец творчества детей и молодежи), *Солнечный город (Монтессори-сад, начальная школа)*. Отметим, что в двух последних случаях трансонимизируются сказочные топонимы.

Таким образом, можно говорить о неодинаковом прагматическом потенциале прагматонимов, различающихся по происхождению. Прагматический потенциал семантически онимизированных апеллативов заключается в их предметном значении; прагматический потенциал апеллативов, образованных метафорически – в формируемом ими ассоциативном поле.

В противоположность рассмотренным выше примерам использования в качестве названий уже готовых, имеющих в языке слов, в особую группу выделяются слова новообразованные, ранее не существовавшие в языке. Как правило, это прагматонимы с прозрачной внутренней формой, образованные по существующим словообразовательным моделям: *УмБери* (дополнительное образование детям), *КвестиУм* (кружок робототехники); *Абакумо* (ментальная арифметика); *Мышематика*; *Роботрек* (клуб робототехники); *Алгоритмика* (курсы программирования для детей); *Кодология* (школа программирования); *Бакалаврик* (детский центр); *ЛогиУМ* (центр умственного развития); *Солнышково* (семейный клуб); *КульКлуб* (творческая студия); *Технокласс* (увлекательные занятия в мире робототехники и программирования); *Программатика* (школа программирования для детей); *УЗНАВАЙКА* (курс развивающих занятий); *Робокот* (клуб робототехники).

Однако встречаются и номинации с затемненными мотивами. Таковы, например, названия *Полицент* (центр молодежного инновационного творчества) и *Листень* (детский интеллектуально-творческий центр), мотивемы которых невозможно прояснить без авторского комментария. Как справедливо отмечает О.Е. Яковлева, «при отсутствии дономастического значения прагматонима (т.е. не-значимости его означающего для носителя данного языка) возникает эффект коммуникативной помехи, т.е. несоответствие кодов адресанта и адресата» [5, с. 67].

Особое внимание обращает на себя словообразовательная модель ‘приставка/частица не- + существительное’: *Непарта* (дополнительное образование, дополнительные курсы для школьников); *Не школа барабанов* (школа игры на барабанах), *Не школа гитары* (школа игры на гитаре). Вероятно, с точки зрения неймера, реалии, обозначаемые существительными, к которым присое-

диняется отрицающее не- имеет в сознании части носителей языка негативную коннотацию. Следовательно, отрицая нежелательное, создается положительный нейминговый эффект.

Особыми красками играют названия, в основе которых лежит **языковая игра: ЕстествоЗНАНИЕ; УмБери; КвестиУм; «ЭПИ» (центр); РостТочки**. Примеры показывают, что языковая игра зачастую создается графическим выделением отдельных частей слова за счет использования строчных букв. Как показывает наш материал, словом, которое наиболее часто становится предметом обыгрывания и прагматонимической обработки, является слово *ум*, что вполне естественно отражает актуальный спрос на интеллектуальное развитие: *УмБери; КвестиУм; ЛогиУМ*.

Если название, состоящее из одной лексемы или словосочетания, является статичным отражением некоторых свойств и признаком объекта номинации, то использование предикативной единицы наделяет имя динамическими свойствами, в свернутом виде отражает целую ситуацию, что расширяет смысловое пространство прагматонима, и, следовательно, увеличивает его воздействующий потенциал. Таковы следующие названия: *Сбывайся! Я сам; Я ГЕНИЙ; Как Здорово!* Отметим, что приведенные названия-предложения отвечают требованиям нейминга: они лаконичны, легко произносимы, не являются многокомпонентными названиями.

Несколько особняком в этом ряду стоит прагматоним *Добрый день* (детский клуб), который может быть интерпретирован и как словосочетание (в таком случае осуществляется метафорический перенос семы ‘хороший, благоприятный промежуток определенного суточного цикла’), и как предложение – этикетная формула, реализующая фатическую функцию (приветствие). Такое двойное прочтение названия, родственное языковой игре, на наш взгляд, является достоинством данного прагматонима.

Конечной целью нейминговой деятельности является стимулирование покупательской потребности, поэтому прагматонимы «не просто называют предлагаемый товар или оказываемую услугу, а принимают непосредственное участие в манипулятивной коммуникации» [2, с. 102]. Вектор же манипулятивной коммуникации задается определенными ценностями. Таким образом, изучение прагматонимикона, на наш взгляд, является плодотворным как для прагмалингвистических, так и для лингвокультурологических исследований.

Литература

1. Аликперов И.М. Названия образовательных организаций как маркетинговый инструмент в рыночных условиях: состояние и возможности // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 247–252.
2. Ермакова Л. Р. К вопросу об употреблении прагматонимов в рекламных текстах // Науч-

ные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 24(221). – С. 100–103.

3. Исакова А.А. Прагмонимы современного русского языка как составляющая рекламного дискурса: лингвокогнитивная, семантическая, структурно-прагматическая характеристика: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. Челябинск, 2012. 46 с.
4. Ши Гуанчао. «Детские» эргонимы г. Ростова-на-Дону в прагматическом и лингвистическом аспектах: дис. на соискание научной степени канд. филол. наук. – Ростов-на Дону, 202. – 200 с.
5. Яковлева О.Е. Прагматонимы в системе собственных имен: семантика, функции, национально-культурная специфика // Сибирский филологический журнал. 2005. № 1–2. С. 59–74.
6. Яковлева О.Е. Семиотические типы прагматонимов современного русского языка: на материале номинаций продуктов питания: автореф. дис. на соискание научной степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01. – Новосибирск, 2006. – 24 с.

PRAGMALINGVISTIC AND LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF PRAGMATONYMIC

Economova A.D.
Synergy University Moscow

Advertising discourse is an essential part of our lives. One of the key concepts of advertising discourse is the concept of pragmatonim. The annotated article presents an analysis of a fragment of the pragmatonymon, namely, a set of pragmatonyms denoting institutions of children's additional education; these pragmatonyms are the object

of this study. The purpose of this work is to characterize the linguocultural and manipulative potential of the pragmatonymicon. The subject of the study is the methods of forming the names of organizations offering additional education services for children. In the process of studying, general scientific methods of observation and description were used, as well as the actual linguistic methods of component, word-formation, linguopragmatic and linguoculturological analysis. The novelty of this work is determined by the introduction into scientific circulation of pragmatonyms that have not previously become the object of research attention. The analysis allows us to draw conclusions about the high manipulative potential, as well as the high level of linguocultural informativeness of the pragmatonymicon.

Keywords: advertising, pragmatonim, pragmatonymicon, linguoculturology, pragmalinguistics.

References

1. Alikperov I.M. Names of educational organizations as a marketing tool in market conditions: status and opportunities // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 11. pp. 247–252.
2. Ermakova L.R. On the issue of the use of pragmatonyms in advertising texts // Scientific Gazette. Series: Humanities. – 2015. – No. 24(221). – P. 100–103.
3. Isakova A.A. Pragmonims of the modern Russian language as a component of advertising discourse: linguocognitive, semantic, structural and pragmatic characteristics: abstract. dis. ... doc. Philol. Sciences: 10.02.01. Chelyabinsk, 2012. 46 p.
4. Shi Guangchao. "Children's" ergonyms of Rostov-on-Don in pragmatic and linguistic aspects: dis. for the scientific degree of Candidate of Sciences. Philol. Sci. – Rostov-on-Don, 202. – 200 p.
5. Yakovleva O.E. Pragmatonyms in the system of proper names: semantics, functions, national and cultural specifics // Siberian Philological Journal. 2005. No. 1–2. pp. 59–74.
6. Yakovleva O.E. Semiotic types of pragmatonyms in the modern Russian language: based on the nominations of food products: author's abstract. dis. for the scientific degree of Candidate of Sciences. Philol. Sciences: spec. 10.02.01. – Novosibirsk, 2006. – 24 p.

Функционально-структурные особенности использования аббревиатур в русской военной терминологии (на примере телеграмм-канала «Военная хроника»)

Чи Янань,

аспирант, кафедра общего и русского языкознания
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
E-mail: chiyanan@yandex.com

В статье рассмотрены функционально-структурные особенности в военной терминологии современного русского языка на материале телеграмм-канала «Военная хроника». Автором определены понятия военная терминология, аббревиация, представлен анализ новейших аббревиатур, выявлены основные типы, особенности употребления аббревиации в военной сфере, а также функции аббревиации в современной военной терминологии, определена специфика использования аббревиатур в современном русском языке. Актуальность исследования заключается в появлении значительного количества новейших аббревиатур в современном русском языке и активностью употребления в военной среде. Научная новизна исследования состоит в многоаспектном исследовании аббревиатур в военной терминологии с учетом их появления, структур, функционирования и т.д. Теоретическая значимость работы заключается в определении функционально-структурных особенностей аббревиатур в военной сфере, предложенные методы могут применяться в изучении аббревиатур в других дискурсах. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут использоваться при преподавании языкознания, лексикологии, лексикографии, а также при создании словарей военных сокращений. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что аббревиация является одним из самых актуальных, продуктивных и распространенных способов словообразования, военные аббревиатуры раскрывают основные направления военной деятельности.

Ключевые слова: аббревиация, словообразование, типы аббревиатур, военная терминология.

В связи с стремительным развитием современного мира, ускоренным темпом современной жизни, стремлением людей к языковой экономии аббревиатуры постоянно вторгаются в нашу жизнь. Как один из продуктивных и распространенных способов словообразования, аббревиация за последнее время все чаще и шире используется в современном русском языке. Широкое употребление аббревиатур рассматривают отличительной чертой нашего времени, которое определяется социальным развитием. На современном этапе аббревиация по праву оказывается одним из самых распространенных и продуктивных способов образования слов. Несмотря на то, что аббревиатуры активно используются для обозначения и сокращения слов в военной сфере, гораздо менее исследований в русской военной терминологии.

Объектом данного исследования являются функционально-структурные особенности аббревиатур в русской военной терминологии, предмет исследования – аббревиатуры различных типов, выбранные из телеграмм-канала «Военная хроника».

Основная цель исследования заключается в выявлении функционально-структурных особенностей аббревиатур в военной терминологии на современном этапе развития русского языка. Достижение поставленной цели предполагает решить следующие задачи: 1) определить понятие аббревиация, аббревиатура и военная терминология; 2) выявить разнообразные типы сокращенных лексических единиц в военной терминологии; 3) изучить функционирование аббревиатур в современном русском языке.

Для решения задач применяются различные методы исследования: анализ литературы по теме исследования, метод сплошной выборки, описательный метод, как наблюдение, сопоставление и т.д. Материалом послужили аббревиатуры, полученные из телеграмм-канала «Военная хроника», которые представлены с 1-го мая по 5-ое июня 2023 г. Объем выборки составил 100 единиц. Телеграмм-канал «Военная хроника» был создан в 2022-ом году, как один из видов СМИ, стиль которого отличается от газетно-публицистического стиля печатных. Благодаря использованию видео-, аудио-материалов, «Военная хроника» предоставляет пользователям более обширные воз-

возможности для восприятия и в полной мере отражает важнейшие тенденции развития аббревиатур в военной терминологии.

Следует отметить, что многочисленные ученые-лингвисты занимаются исследованием аббревиации (Д.И. Алексеев, В.П. Антонов, А.П. Баранников, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, Н.А. Кожевникова, М.А. Ярмашевич и др.), они рассматривают причины образования, появления аббревиатур, широкого употребления, виды и функции аббревиатур.

Прежде всего, по словам В.В. Борисова, аббревиация – это «одноразовый (без промежуточных ступеней) процесс, в результате которого из знаменательного слова или номинативного словосочетания (являющегося эквивалентом слова) путем опущения некоторых элементов, несущих меньшую информационную нагрузку, образуется новая единица, структурно отличная от исходной, но сохраняющая с нею определенную семантическую связь» [2, с. 84]. В академической Русской грамматике аббревиатура определяется как «способ словообразования, получивший распространение сравнительно поздно. Подавляющее большинство аббревиатур возникло в русском языке в советскую эпоху. Все их типы сохраняют продуктивность и широко используются при образовании новых сокращенных наименований» [6, с. 254]. Что касается понятия военной терминологии, военная терминология является «формализованной системой установленных военных терминов (слов, словосочетаний и тому подобное), каждый из которых имеет строго определенное значение с четко очерченными рамками применения и научным обоснованием» [3, с. 62]. По мере развития информационных технологии и науки, высокого темпа развития жизни в современном обществе, появляются многие новейшие аббревиатуры в различных аспектах, такие как экономики, политики, медицины, культуры и т.д., а также в военной терминологии. Военные термины представляют собой, без преувеличения, сложные словосочетания, в военной сфере постоянно сталкиваются с различными аббревиатурами. Не вызывает сомнений, что аббревиатуры играют важную роль в военной сфере и являются неотъемлемой частью военной терминологии. Потому что по мере развития техника и науки, в военной сфере создают более современные вооружения. Активное использование аббревиатур в военной терминологии в значительной мере обусловлено тем, что военные аббревиатуры полностью отвечают общим свойствам военных терминов, потому что в одной военной сфере существуют однозначные термины.

Как известно, в исследованиях лингвистов аббревиатуры делятся по-разному, наиболее распространенной классификацией аббревиатур является типология, основанная на их структуре. Н.С. Валгина считает, что «жизнь аббревиатур в русском языке была сложной, противоречивой. В разные периоды преобладали разные типы аббревиатур – слоговые, буквенные, звуковые, смешанные» [1, с. 148].

По результатам анализа фактического материала мы различили следующие типы аббревиатур. Можно выделить, какие типы аббревиатур больше всего употребляются в военной терминологии.

Аббревиатуры «инициального» типа, в том числе можно делиться на буквенные, звуковые и буквенно-звуковые аббревиатуры:

а) буквенные, которые производятся по названию слов. Ср: *ЧВК* (Частная военная компания), *ВВС* (Военно-воздушные силы), *ВС РФ* (Вооруженные силы Российской Федерации), *БМП* (Боевая машина пехоты), *НГУ* (Национальная Гвардия Украины), *СВО* (Специальная военная операция), *БТР* (Бронетранспортёр), *ВДВ* (Воздушно-десантные войска), *ПТРК* (Противотанковый ракетный комплекс), *ПВО* (Противовоздушная оборона), *ФСБ* (Федеральная служба безопасности), *МВД* (Министерство внутренних дел), *ДРГ* (Диверсионно-разведывательная группа), *ЗРК* (Зенитный ракетный комплекс), *ОДШБр* (Отдельная десантно-штурмовая бригада), *ССО* (Силы специальных операций), *РЛС* (радиолокационная станция).

б) звуковые, которые образованы из начальных звуков слов словосочетания, звучат как обычные единые слова. Ср: *ВСУ* (Вооружённые силы Украины), *ТЭК* (Топливо-энергетический комплекс), *ТрО* (Территориальная оборона), *САУ* (Самоходная артиллерийская установка), *ФАБ* (Авиационная бомба с фугасной боеголовкой), *БРЭМ* (Бронированная ремонтно-эвакуационная машина), *УПАБ* (Управляемая планирующая авиационная бомба), *РЭБ* (Радиоэлектронная борьба).

в) буквенно-звуковые аббревиатуры, которые образованы и из начальных букв слов, и из начальных звуков слов. Ср: *БПЛА* (Беспилотный летательный аппарат), *РСЗО* (Реактивная система залпового огня).

Частично-сокращенные аббревиатуры, т.е. начальная часть аббревиатур сокращается, остальная часть остается целой и неизменной, как правило, они обычно являются синонимами наименований субстантивно-адъективного типа. Ср: *нефтебаза* (Нефтяная база), *спецоперация* (Специальная операция), *укрепрайон* (Укрепленный район), *боекомплект* (Боевой комплект), *бронемашинa* (Бронированная машина), *запчасть* (Запасная часть), *бронетехника* (Бронетанковая техника), *боеприпас* (Боевой припас), *авиагруппа* (Авиационная группа), *авиаудар* (Авиационный удар), *мехбригада* (Механизированная бригада), *бронемобиль* (Бронированный автомобиль), *боестолкновение* (Боевое столкновение).

Аббревиатуры из начальной части слова с формой косвенного падежа существительного. Ср: *Минобороны* (Министерство обороны), *управделами* (управляющий делами).

Кроме аббревиатур русского происхождения, в настоящее время активно употребляются заимствованные аббревиатуры. В мире быстро изменяющихся понятий и развивающихся терминологий заимствованная терминология начинает играть ведущую роль. Для процессов заимст-

ния в русском языке характерным является то обстоятельство, что в разных специфических сферах деятельности преобладает влияние какого-то конкретного языка [5, с. 130]. Единицы делятся на два подтипа: прямые заимствования, такие как аббревиатуры обычно написаны латинскими буквами, т.е. заимствованные аббревиатуры на латинице: *HIMARS* (High Mobility Artillery Rocket System), *GMLRS* (Guided Multiple Launch Rocket System). Ср: **AIM-120 AMRAAM** (*Advanced Medium-Range Air-to-air Missile*) имеет несколько версий (13 мая 9:16 рт, «ВОЕННАЯ ХРОНИКА»); Ранее Военная хроника сообщала, что удар по территории завода «ПолиПак» наносился в связке с ложными целями **ADM-160B MALD** (*Miniature Air-Launched Decoy*) производства США (13 мая 12:07 рт, «ВОЕННАЯ ХРОНИКА»). И заимствования, которые написаны на кириллице. Ср: **НАТО** (англ.: NATO, North Atlantic Treaty Organization).

Встречаются случаи использования аббревиатур, которые написаны одновременно на кириллице и латинице. Ср: Для обмана **ПВО** (Противовоздушная оборона) **MALD** (*Miniature Air-Launched Decoy*) оснащается системой имитации РЛС-сигнатур СВЧ, УКВ и микроволновых частот (13 мая 12:07 рт, «ВОЕННАЯ ХРОНИКА»).

Кроме того, отличительной характеристикой военной тематики является использование цифровых аббревиатур. В особенности, цифровые аббревиатуры обозначают иностранные виды вооружений. В военном дискурсе называют виды вооружений, но значение не раскрывается. Ср: Вне зависимости от того, какая из версий в итоге подтвердится, необходимо <...> потери большого количества **Су-34** для применения бомб (13 мая 9:16 рт, «ВОЕННАЯ ХРОНИКА»). Аббревиатура **Су** из русского слово «сухой», обозначает истребитель-бомбардировщик. В тексте не приводится полное толкование, без специальных знаний невозможно узнать подробную информацию.

С помощью анализа материалов из военной терминологии, можно разделить тематические группы: боевые единицы, техники, оружия, вооружения, системы, комплексы, организации и др, т.к. в военной сфере постепенно появляются более эффективные и современные технологии, совершенные вооружения, требуется образования соответствующих аббревиатур.

Если говорить о функциях аббревиатур в военной терминологии, с одной стороны, одна из основных – краткость номинации. Аббревиатуры несут основную смысловую нагрузку и передадут информации и содержания в определенной сфере максимально быстрее. Авторы тексты и читатели следуют правилам быстрой подачи и получении информации, такая функция связана с правилом экономии речевых средств.

Выводы

Проанализированный материал показывает, что в последнее время распространение аббревиатур

является массовым явлением и характерным чертом русского языка. Как правило, в современных условиях военная терминология соответствует развитию и прогрессу науки, поэтому при употреблении в военных текстах появляются многие новые термины. В том числе новые аббревиатуры представляют собой основу военной лексики и отражают военные понятия. Непрерывное развитие российских цифровых медиа порождает большое количество лексико-семантических трансформаций в современном русском языке – на основе новых знаний появляются новые смыслы [4, с. 76]. Кроме того, процесс появления неологизмов в СМИ вполне естественен и не может быть остановлен, сокращенные единицы служат способом пополнения в военной сфере и активно используются в русской военной терминологии.

Структурный анализ аббревиатур военной тематики показал, что в военной терминологии активно используются, в первую очередь, инициальные аббревиатуры. В меньшей степени употребляются частично сокращенные слова. В военной терминологии отражает деятельность вооруженных сил России, различные виды военной техники. Более того, некоторые аббревиатуры могут оказаться непонятными для людей, если без специальных знаний в военной области. Нужно публиковать специализированный справочный словарь и обновлять новейшие аббревиатуры.

Результаты исследования позволяют считать, что аббревиатуры являются спецификой и неотъемлемой частью профессионально ориентированной русской военной терминологии, которая отражает военное направление и требует более детального изучения с целью прогнозирования дальнейших тенденций ее развития.

Литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2003. – 304 с.
2. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия: Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под ред. проф. А.Д. Швейцера. – Москва: Воениздат, 1972. – 320 с.
3. Грачёв П.С. Терминология военная // Военная энциклопедия / Грачёв П.С.. – Москва: Военное издательство, 2004. – Т. 8. – 881 с..
4. Китанина Э.А., Цзоу Тяньци. Концептуальная метафора китайское чудо в российских цифровых медиа // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика, 2022. Т. 11. № 4. С. 75–79.
5. Нечаева Е.А. Иноязычные заимствования в PR-терминологии // Вестник КГУ. 2009. № 3. С. 130–134.
6. Русская грамматика: научные труды. В 2 т. Т. 1 / Российская академия наук. Институт русского языка имени В.В. Виноградова / Н.С. Авилова, А.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, С.Н. Дмитриенко и др. – М., 2005. – 784 с.

FUNCTIONAL AND STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE USE OF ABBREVIATIONS IN RUSSIAN MILITARY TERMINOLOGY (A CASE STUDY OF THE TELEGRAM CHANNEL “MILITARY CHRONICLE”)

Chi Yanan

Pushkin State Russian Language Institute

The article considers functional and structural features in the military terminology of the modern Russian language on the material of the TV channel “Military Chronicle”. The author defines the concepts of military terminology, abbreviation, presents an analysis of the latest abbreviations, reveals the main types, peculiarities of the use of abbreviation in the military sphere, as well as the functions of abbreviation in modern military terminology, determines the specifics of the use of abbreviations in the modern Russian language. The relevance of the study lies in the emergence of a significant number of new abbreviations in the modern Russian language and the activity of their use in the military environment. The scientific novelty of the research consists in the multidimensional study of abbreviations in military terminology taking into account their emergence, structures, functioning, etc. The theoretical significance of the work lies in the definition of functional and structural features of abbreviations in the military sphere, the proposed methods can be applied in the study of abbreviations in other discourses. The practical significance of the study lies in the fact that the results can be used in teaching linguistics, lexicology, lexicography, as well as in creating dictionaries of military abbreviations. The conducted analysis allows us to con-

clude that abbreviation is one of the most relevant, productive and widespread ways of word formation, military abbreviations reveal the main directions of military activities.

Keywords: abbreviation, word formation, types of abbreviations, military terminology.

References

1. Valgina N.S. Active processes in the modern Russian language: Textbook for university students. – Moscow: Logos, 2003. – 304 p.
2. Borisov V.V. Abbreviation and acronymy: Military and scientific and technical abbreviations in foreign languages / Edited by Prof. A.D. Schweitzer. – Moscow: Voenizdat, 1972. – 320 p.
3. Grachev P.S. Terminology military // Military Encyclopaedia / Grachev P.. C.. – Moscow: Military Publishing House, 2004. – T. 8. – 881 p.
4. Kitanina E.A., Zou Tianqi. Conceptual metaphor Chinese miracle in Russian digital media // Scientific Research and Development. *Sovremennaya Kommunikativistika*, 2022. T. 11. № 4. 75–79 pp.
5. Nechaeva E.A. Foreign-language borrowings in PR-terminology // *Vestnik KSU*. 2009. № 3. 130–134 pp.
6. Russian grammar: scientific works. In 2 vol. T. 1 / Russian Academy of Sciences. V.V. Vinogradov Institute of Russian Language. Vinogradov / N.S. Avilova, A.V. Bondarko, E.A. Bryzgounova, S.N. Dmitrenko et al. – M., 2005. – 784 p.

Специфика методических подходов в обучении китайских студентов английскому языку

Лобанова Евдокия Ивановна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Lobanova.El@rea.ru

Сулицкая Елена Ефимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Sulitskaya.EE@rea.ru

Демидова Ирина Викторовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Demidova.IV@rea.ru

Курбакова Ольга Андреевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Kurbakova.OA@rea.ru

Ярославская Ирина Игоревна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1, РЭУ имени Г.В. Плеханова
E-mail: Yaroslavskaya.II@rea.ru

В статье рассматривается специфика обучения английскому языку китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Обращение к этой теме обусловлено тем, что обучение иностранному языку в иной лингвокультурной среде имеет ряд особенностей, обусловленных национальным характером и менталитетом студентов, а также традициями обучения иностранному языку в их стране. Авторы данной статьи, обратив внимание на слабые знания английского языка студентов их Китая, большинство из которых разговаривают на своеобразном диалекте английского языка, именуемом Chinglish, что может стать препятствием в будущей профессиональной деятельности, рассматривают причины фонетических, грамматических, лексических и коммуникативных трудностей, возникающих у китайских студентов в процессе изучения английского языка, и предлагают методы обучения, которые позволяют преодолеть проблемы лингвистического и психологического характера. Методология изучения лингводидактического аспекта в данном исследовании основана на таких методах практического исследования, как анализ зарубежной и отечественной научной литературы и наблюдение. В статье описываются различные методы и формы организации учебной деятельности на занятиях по английскому языку в китайской аудитории в процессе формирования фонетических, грамматических, и коммуникативных навыков.

Ключевые слова: английский язык, китайские студенты, Chinglish, метод обучения, коммуникативный подход.

В контексте развития российско-китайских отношений и расширяющегося экономического, политического, военного и культурного сотрудничества между двумя странами встает вопрос о профессиональной подготовке граждан Китая, которые приезжают в РФ, чтобы учиться в российских вузах. В процессе получения российского высшего образования, прежде всего, встает вопрос адекватного овладения китайских юношей и девушек русским языком. Однако, учитывая реалии настоящего времени, связанные с тем фактом, что необходимым условием для успешного трудоустройства является знание английского языка, который, вследствие глобализации, стал не только языком международного общения, но и языком профессиональной деятельности, встает необходимость внедрения курса английского языка в учебные программы российских вузов.

Английский язык изучается в школах и вузах Китая с 70-х годов прошлого столетия. Но только в последние тридцать лет в КНР стали предприниматься значительные усилия по развитию владения английским языком, что связано с ролью этой страны на международной арене. Но, несмотря на то, что во всех школах и вузах Китая идет активное внедрение англоязычных программ, российские преподаватели отмечают у китайских студентов крайне низкий уровень владения английским языком и ярко выраженную проблему «языкового барьера» в процессе межнациональной коммуникации, что не гарантирует им высоких шансов на очень напряженном и высококонкурентном китайском рынке труда.

Сложности обучения китайских студентов английскому языку носят как лингвистический, так и психологический характер. В данной статье мы рассмотрим «подводные камни», являющиеся преградой на пути изучения китайцами английского языка, и опишем способы преодоления трудностей.

Приезжающие в Россию китайские граждане, которые у себя на родине изучали английский язык (а его преподавание ведется с третьего, а в некоторых школах и с первого, класса), говорят на своеобразной «смеси» английского и китайского языков. Несмотря на то, что этот симбиоз, обозначаемый термином “Chinglish”, распространен по всему миру, он не может стать основой для профессионального общения, в связи с чем задачей преподавателей российской высшей школы является обучение китайских студентов «правильному» английскому языку, т.е. языку в его британском варианте, именуемому как Standard English.

Хотя переучиваться гораздо сложнее, чем учиться, используя определенные методические приемы, можно добиться, на наш взгляд, значительных успехов в процессе освоения китайскими студентами английского языка.

Chinglish отличается от традиционного варианта английского языка тем, что китайцы (как, впрочем, и другие граждане азиатских стран) в процессе общения на английском языке произносят слова, используя артикуляцию, свойственную китайскому языку. Так, они, как правило не редуцируют безударные гласные. Если написано *harmony*, они и произнесут *harmOny*. А первоначальные звуки в словах типа *this*, *thing* и т.п. они произносят как [f], [v], [t], а иногда и [d] [6, с. 293]. Большое количество английских слов произносятся под влиянием звуков китайского языка. Например, слово *Pudding* китайцы произносят как [budĩng], слово *Hamburger* – как [hanbǎobǎo], *Hollywood* – как [hǎolaiwu] и т.п. По мысли М.Г. Алексеевой, подобные фонетические изменения связаны с тем, что «многие английские слова имеют в своем составе звуки, не являющиеся характерными для китайской фонетической системы», в связи с чем и «произошла полная китаизация произношения» [1, с. 1552].

Чтобы научить китайских студентов правильно произносить английскому произношению, российские преподаватели используют следующие методы:

- контрастивный метод, суть которого состоит в следующем: студенты, изучая систему записи звуков английского языка и работая над произношением, сравнивают звуковую оболочку слов в Standard English и Chinglish, что поможет им выявить и осознать фонетические ошибки в их речи;
- аудитивный метод, позволяющий обучать студентов различать английские слова и звуки на слух, для чего преподаватели используют аудиозаписи фонем, слов, фраз, небольших диалогических единств и т.п. (обучение на слух также может носить контрастивный характер: преподавателю следует предложить студентам прослушать отдельные слова, произнесенные носителями Британского варианта английского языка и китайцами, говорящими на «китайском английском», а потом выявить ошибки в речи последних);
- аудио-визуальный метод, заключающийся в понимании английской речи с опорой на иллюстративные материалы (картинки, фотографии, иллюстрации и т.п.) и видео-контент (просмотр видео, записанного носителем английского языка, а потом повторение через паузы его слов и фраз, поможет сформировать у студентов произносительные навыки).

Большую роль в формировании у китайских студентов фонетических навыков окажет разработка преподавателем комплекса упражнений, помогающих им в улучшении произношения и понимания английской речи на слух.

Второй аспект, на который следует обратить внимание при обучении китайских студентов

английскому языку, – это английская грамматика, впитавшая в себя, согласно «чинглишу», специфические особенности грамматического строя китайского языка. Китайским студентам очень сложно понять временную систему английского языка, ведь в китайском языке глаголы не изменяются по временам. Поэтому в речи китайцев можно встретить предложения типа “*I today go*”, “*I yesterday go*”, “*I tomorrow go*”. Исчезают в речи китайцев и вспомогательные глаголы, когда они строят вопросительные предложения [6, с. 293].

Выявить способы обучения китайских студентов грамматическим явлениям английского языка нам поможет зарубежный опыт. В зарубежной методике существует множество методов обучения иноязычной грамматике. Дадим краткую характеристику трем из них.

1. Модель PPP

Данная аббревиатура расшифровывается, как «Презентация – Практика – Производство» (англ. *Presentation – Practice – Production*). Суть этого метода состоит в том, что после предъявления новой грамматической структуры и ее объяснения, следует практическая отработка на уровне системы заданий и упражнений, после чего студенты должны использовать данную структуру в устной и письменной речи [8].

Однако, данная методика подвергается резкой критике со стороны современных китайских методистов за то, что она, по сути, копирует грамматико-переводной метод, который в настоящее время мало эффективен [7, с. 537].

2. Метод эксплицитного и имплицитного обучения

Имплицитными знаниями называются такие знания, которые носят неосознанный характер. Иными словами, студент использует грамматическую структуру, не задумываясь, т.е. автоматически. Эксплицитные знания – это знания, которые усваиваются, а потом сохраняются в памяти и при необходимости извлекаются из нее, когда требуется применение этих знаний.

Практика обучения английскому языку в Китае основана на эксплицитной модели. Но зарубежные исследователи выступают за имплицитную модель обучения, которая позволит учащимся в процессе коммуникации не активизировать в сознании грамматические правила использования тех или иных конструкций и явлений, а использовать их, не задумываясь. Имплицитное обучение – это та модель, которая задействована в процессе освоения ребенком своего первого, родного, языка. И ее, по мнению современных китайских методистов, следует вводить и в практику обучения английскому языку [7, с. 538]. Что касается эксплицитной модели, то она тоже имеет право, но только на начальном этапе обучения.

3. Метод фокусирования на форме

Этот метод определяется как «переключение внимания на особенности языкового кода» [8]. Суть его состоит в том, что в процессе коммуникативной деятельности преподаватель задает обучающимся вопросы, используя грамматическую структуру. Студенты, отвечая, повторяют эту структуру, тем самым обращая внимание на контекст ее использования, и у них в памяти, под воздействием контекстуального использования, откладываются условия, при которых грамматическое правило активизируется в речи [7, с. 538].

Таким образом, изучение грамматики английского языка в китайской аудитории следует проводить, делая акцент на изучении грамматически структур «по принципу устного опережения»

Несколько слов следует сказать об особенностях изучения китайскими студентами лексических единиц. Лексические проблемы в китайском варианте английского языка, по мнению С.В. Мясниковой, обусловлены такой особенностью китайского языка, как своеобразная интонация. Если в английском языке интонация отражает эмоции собеседника, то в китайском языке при помощи интонации можно придать смысловой оттенок слову или фразе: разная интонация одного и того же слова может в корне изменить его семантику [5, с. 152]. На наш взгляд, пополнение словарного запаса у китайских студентов будет более эффективным, если использовать визуальный метод, поскольку образы изучаемых слов надолго остаются в памяти.

Как мы уже отмечали, самой главной проблемой, с которой сталкиваются российские преподаватели, обучающие китайцев английскому языку, – это неумение общаться. Эта проблема связана с тем, что в китайских школах при обучении английскому языку долгие годы использовался грамматико-переводной метод. Если в западной и российской методике целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, то китайские педагоги упор делают на лингвистическую компетенцию, суть которой состоит в запоминании определенного количества нужных слов и «зазубривании» грамматических правил. Такой подход приведет к тому, что китайские студенты хорошо сдадут итоговые экзамены, успешно пройдут тестирование, но не смогут свободно общаться на английском языке. А ведь с развитием межпрофессиональной коммуникации между Китаем и зарубежными странами коммуникативная компетенция приобретает все большее значение. В связи с этим ведущим принципом языковой подготовки китайских студентов является принцип коммуникативности, ориентированный на овладение речевой деятельностью в избранной сфере общения и в естественных коммуникативных ситуациях.

Принцип коммуникативности реализуется в создании системы коммуникативных заданий и упражнений, формирующих речевые навыки.

При этом, как считает Н. Куптэль, вовлечению студента в конкретную коммуникативно-речевую ситуацию и во взаимодействие с другими участниками учебного процесса содействуют активные методы обучения (такие как дискуссия, «круглый стол», дидактические и ролевые игры, «мозговой штурм и др.). Именно эти методы влияют на активизацию учащегося в процессе изучения английского языка [4, с. 245]. Однако, все эти методы противоречат китайской образовательной традиции, для которой нехарактерны «творческие задания типа «выскажите свое мнение или отношение к проблеме», «прокомментируйте выражение» и др.» [2, с. 76].

В Китае система иноязычного обучения много лет строилась на письменных формах коммуникации, что связано с национальным своеобразием китайского народа, которое по мысли Е.Г. Дорониной, «проявляется в некоторой инфантильности: у молодых людей слабо выражено стремление к самовыражению, они склонны скорее слушать и выполнять указания преподавателя, чем предлагать свои варианты, вступать в дискуссию. Значительные затруднения испытывают они и при необходимости стать инициатором общения, им сложно познакомиться, позвонить по телефону, даже при достаточном лексическом запасе и овладении грамматикой на необходимом уровне [3, с. 92].

Но тем не менее мы бы рекомендовали всем преподавателям английского языка, работающим в китайской аудитории, использовать игровые технологии (дидактические игры, сюжетно-ролевую игру) и метод проектов. Опыт показывает, что именно эти методы вызывают интерес у китайских студентов и помогают повысить уровень их языковой подготовки, направленной на формирование коммуникативной компетенции.

В процессе данного исследования мы доказали, что китайская методика обучения иностранному языку серьезно контрастирует с российской методикой. Но при творческом подходе к обучению, связанном с поиском новых методов и методических подходов, овладение китайскими студентами английским языком будет проходить более эффективно. И, конечно же, в процессе обучения следует обращать внимание на социокультурные и этнопсихологические особенности данного контингента студентов, поскольку содержание обучения и использование определенных технологий напрямую зависит от специфики национального характера и менталитета обучающихся, сложившихся под воздействием исторических факторов.

Литература

1. Алексеева М.Г. Чинглиш как результат культурной глобализации // Молодой ученый. – 2015. – № 11–91. – С. 1550–1552.
2. Антонова А.Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая //

Российско–китайские исследования. – 2017. – Т. 1. – № 1. – С. 72–79.

3. Доронина Е.Г. Обучение китайских студентов русскому речевому этикету на занятиях по КИ РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник статей конференции. – Воронеж: «Импри», 2014. – С. 91–95
4. Куптэль Н. Активные методы обучения русскому языку студентов-филологов // Обучение русскому языку студентов филологических и нефилологических факультетов вузов: сборнике статей конференции. Варшава-Люблин, 2009 года. С. 244–249.
5. Мясникова С.В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в высшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 152–154.
6. Поддубная Я.Н., Котов К.С. Chinglish факультативный симбиоз английского и китайского языков в обучении студентов педагогических вузов // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 4. – С. 291–302.
7. Miao Jiang. English Grammar Teaching in the Context of Higher Vocational College in South China // Proceedings of the 6th International Conference on Modern Management and Education Technology. – USA: Atlantis Press, 2021. – Pp. 536–542.
8. Ur P. Grammar teaching: research, theory, and practice // Hinkel E. (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning, – GB: Routledge, 2011. Pp. 507–522.

THE SPECIFICS OF METHODOLOGICAL APPROACHES IN TEACHING CHINESE STUDENTS ENGLISH LANGUAGE

Lobanova E.I., Sulitskaya E.E., Demidova I.V., Kurbakova O.A., Yaroslavskaya I.I. REU named after G.V. Plekhanov

This article deals with the specific features of teaching Chinese students studying in Russian universities to English language. This top-

ic is addressed due to the fact that teaching a foreign language in a different linguocultural environment has a number of peculiarities due to the national character and mentality of students and the traditions of teaching a foreign language in their country as well. The authors of this article, paying attention to the poor English of Chinese students, most of whom speak a peculiar dialect of English called Chinglish, consider the causes of phonetic, grammatical, lexical and communicative difficulties of Chinese students in the process of learning English, and offer teaching methods that will overcome the problems of linguistic and psychological nature. The methodology of studying the linguodidactic aspect in this study is based on practical research methods such as analyzing foreign and Russian scientific literature and observation. The article describes various methods and forms of organizing learning activities in English classes in Chinese classroom in the process of forming phonetic, grammatical, and communicative skills.

Keywords: English language, Chinese students, Chinglish, teaching method, communicative approach.

References

1. Alekseeva M.G. Chinglish as a result of cultural globalization // Young scientist. – 2015. – No. 11–91. – pp. 1550–1552.
2. Antonova A.B. Modern trends in teaching Chinese schoolchildren and students English as a foreign language in educational institutions of Russia and China // Russian-Chinese Studies. – 2017. – Т. 1. – No. 1. – P. 72–79.
3. Doronina E.G. Teaching Chinese students Russian speech etiquette during RFL classes // Problems of teaching philological disciplines to foreign students: collection of conference articles. – Voronezh: “Impri”, 2014. – pp. 91–95
4. Kuptel N. Active methods of teaching the Russian language to philology students // Teaching the Russian language to students of philological and non-philological faculties of universities: a collection of conference articles. Warsaw-Lublin, 2009. pp. 244–249.
5. Myasnikova S.V. Features of teaching English to Chinese students in higher education // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2017. – Т. 6. – No. 3 (20). – pp. 152–154.
6. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S. Chinglish optional symbiosis of English and Chinese languages in teaching students of pedagogical universities // Humanitarian and social sciences. – 2020. – No. 4. – P. 291–302.
7. Miao Jiang. English Grammar Teaching in the Context of Higher Vocational College in South China // Proceedings of the 6th International Conference on Modern Management and Education Technology. – USA: Atlantis Press, 2021. – Pp. 536–542.
8. Ur P. Grammar teaching: research, theory, and practice // Hinkel E. (Ed.), Handbook of research in second language teaching and learning, – GB: Routledge, 2011. Pp. 507–522.

Использование метода проектов в смешанном формате обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в экономическом вузе

Абубакарова Бриллиант Магомедовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка № 1, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
E-mail: brilliant1957@mail.ru

Гулова Екатерина Константиновна,

старший преподаватель, кафедра английского языка № 1, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
E-mail: 1227k@list.ru

Набирухина Анна Вадимовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка № 1, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
E-mail: nabirukhina@mail.ru

В статье описывается метод проектов в качестве инновационной технологии обучения профессионально-ориентированному иностранному языку в экономическом вузе, приводятся преимущества использования метода проектов в смешанном формате обучения. В качестве примера успешно применения метода проектов в процессе обучения английскому языку в рамках образовательной программы экономического университета рассматривается опыт международных телекоммуникационных проектов. Ротационная модель смешанного формата проведения проектов позволила создать аутентичную языковую среду для коммуникации будущих специалистов из разных культур, для их самостоятельной и коллективной работы под руководством преподавателя. Делается вывод о том, что в условиях выполнения проектных заданий у обучающихся формируются, закрепляются и развиваются профессионально-ориентированная иноязычная компетенция, а также профессиональные и социальные компетенции, связанные с их будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: профессионально-ориентированный иностранный язык, инновационные методы и технологии обучения, метод проектов, межкультурная коммуникация, личностно-ориентированное обучение, смешанный формат обучения.

В современных социально-экономических условиях одной из важнейших задач высшего образования становится подготовка выпускников к профессиональной деятельности. В системе профессиональной подготовки особое место приобретает практико-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка, уровень владения которым способствует повышению конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта 3++, приоритетной моделью в обучении иностранному языку становится инновационная компетентностная модель, которая обеспечивает соответствие уровня подготовки выпускников требованиям профессиональных стандартов и ожиданиям работодателей. В основе этой модели лежат профессиональные компетенции, базирующиеся на универсальных компетенциях. Именно этот подход к обучению иностранному языку способствует дальнейшему комплексному личностному и профессиональному развитию специалистов в любой профессиональной сфере. При этом коммуникативный подход в обучении иностранному языку становится важнейшей составляющей профессионально-ориентированного подхода, поскольку обеспечивает реализацию основных целей подготовки современного специалиста, способного осуществлять деловую коммуникацию на иностранном языке при решении профессиональных задач, применять современные коммуникативные технологии на иностранном языке с целью академического и профессионального сотрудничества с учетом межкультурных различий в процессе общения с представителями других культур.

С целью повышения эффективности процесса обучения происходит внедрение инновационных образовательных технологий, способствующих формированию профессиональных компетенций. Наряду с этим, инновационные образовательные методики придают новое содержание иноязычной коммуникации студентов, способствуют повышению мотивации, самостоятельности в принятии решений, использованию необходимых современных информационных ресурсов, развивают творческие способности, что способствует достижению поставленных целей и высоких результатов в профессиональной деятельности. Для максимального достижения указанных задач необходимо выбрать методы обучения, наиболее соответствующие целям всестороннего развития личности студента.

Целью данной статьи является рассмотрение метода проектов как одного из наиболее востребованных подходов, обеспечивающих комплексное личностно-ориентированное обучение. В статье представлены осуществленные авторами межкультурные проекты в смешанном формате обучения, который предоставляет новые возможности в формировании профессионально-ориентированной иноязычной компетенции, а также ряда профессиональных компетенций.

Активное применение метода проектов в практике современного образования объясняется тем, что благодаря ему успешно решаются не только учебные, но и воспитательные задачи. Как отмечает Дубровина Н.А., современные образовательные технологии нацелены на реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении и обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом индивидуальных качеств и уровня знаний студентов [2]. Кроме того, при помощи учебного проекта преподаватель может воссоздавать на занятии ситуации, являющиеся моделью реального процесса профессионального общения, интегрируя таким образом практико-ориентированный подход в обучение иностранному языку.

Если обратиться к истории метода проектов, то следует отметить, что, как образовательная технология, он возник и получил распространение в США к 1919 году, и вскоре стал известен в России. У истоков метода проектов стоят американский философ и педагог Д. Дьюи и его последователь У.Х. Килпатрик. Они понимают метод проектов как процесс использования и адаптации накопленного опыта с целью расширения его содержания. В основе метода проекта лежит самостоятельное решение определенных задач в контексте рассматриваемой ситуации с учетом всех возникающих сопутствующих обстоятельств. В России метод проектов, который стал внедряться в образовательный процесс группой учителей под руководством С.Т. Щацкого в начале XX века, потерпел неудачу. Однако уже в 90-х годах в нашей стране наблюдаются попытки к возрождению этой образовательной технологии. Важное место в этом процессе отводится И.А. Зимней [6, с. 9–15]. Позднее на рубеже XX и XXI веков Е.С. Полат описывает содержание и специфические особенности проектной деятельности. Следует отметить, что особый интерес теория Е.С. Полат представляет для решения образовательных задач в сфере повышения эффективности обучения иностранному языку [8, с. 193–200].

Как отмечают многие авторы, внедрение в учебный процесс метода проектов обеспечивает серьезные преимущества для реализации основных задач обучения, поскольку нацелен на успешную социализацию и формирование индивидуальных и профессиональных навыков участников проекта. Метод проектов можно рассматривать как «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (техно-

гию), которая должна завершиться вполне определенным практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [9, с. 66].

Среди социальных компетенций участников проекта И.А. Зимняя отмечает в качестве наиболее важных развитие навыков работы в команде, умение коллективно обсуждать и принимать решения по возникающим вопросам с целью достижения намеченных результатов, умение исполнять разные социальные роли, а также навыки межкультурной коммуникации, способствующие достижению успеха при взаимодействии представителей разных культур [5, с. 7–14]. Метод проектов также способствует развитию междисциплинарных навыков студентов, поскольку для решения конкретных практических задач им приходится привлекать свои теоретические знания из других областей.

При реализации метода проектов преподавателю отводится особая роль, заключающаяся в умении координировать действия проектной группы, выступать в качестве эксперта и консультанта. Именно на нем лежит ответственность на этапе разработки проекта. При этом преподавателю необходимо содействовать эффективной самостоятельной работе студентов на протяжении всего проекта. Взаимодействие преподавателя и участников проекта при работе по достижению поставленной цели является одним из важнейших аспектов проектной деятельности. Преподаватель может привлечь к образовательному процессу другие эффективные и актуальные коммуникативные методы обучения, такие как метод «мозговой атаки», дискуссии, ролевой игры, решение кейсов. Совокупность этих методов формирует дидактическую систему, отражающую личностно-ориентированный подход и способствующую формированию соответствующих универсальных и профессиональных компетенций.

Таким образом, суть проекта состоит в организации деятельности, нацеленной на достижение решения определенной задачи или проблемы [10].

В практике обучения иностранному языку метод проектов оказывается результативным инструментом, способствующим повышению эффективности обучения, т.к. в рамках проекта происходит моделирование языковой среды, на основе которой возникает практическая необходимость использования иностранного языка в реальных ситуациях.

Следует также отметить, что при осуществлении проектной деятельности от участников проекта требуется не только знание иностранного языка, но и большой объем экстралингвистических знаний, имеющих непосредственное отношение к решению лежащей в основе проекта конкретной проблемы. В этой ситуации оказывается востребованным весь комплекс интеллектуальных, креативных и коммуникативных навыков.

Многие современные авторы (Дубровина Н.А., Розова Е.О., Петрушина Т.Н.) рассматривают определенные требования к использованию метода проектов:

наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска её решения; практическая значимость предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность обучающихся на занятиях и во внеурочное время; структурирование содержательной части проекта; использование исследовательских методов. [2; 10, с. 162–166; 7].

Если говорить об использовании метода проектов в процессе обучения английскому языку в рамках образовательной программы экономического университета, то наибольший интерес представляют международные телекоммуникационные проекты, которые являются предметом обсуждения данной статьи. Особенность данных проектов заключается в применении смешанного формата обучения, который открыл новые возможности для взаимодействия студентов из разных стран.

Рассмотрим образовательный потенциал ротационной модели смешанного обучения для реализации проекта по изучению профессионально-ориентированного иностранного языка. Данную модель мы понимаем как сочетание возможностей синхронного и асинхронного обучения. Исследователи отмечают необходимость стремления к стратегическому сочетанию онлайн и очного обучения для максимально полного использования всех преимуществ, которые предоставляют эти типы обучения [12, с. 11].

Синхронное онлайн-обучение происходит, когда преподавание и обучение протекают в реальном времени, с использованием инструмента видеоконференций или другого средства совместной работы в реальном времени. Сервисы виртуальной работы предоставляют обучающимся новые способы взаимодействия со сверстниками и преподавателем, например, при помощи окна текстового чата, в котором возможно делиться своими мыслями, отвечать на комментарии, видеть идеи своих сверстников, также применять комнаты для обсуждения, быстрого общения или групповой работы над проектом, что сложнее сделать в большой аудитории для очного занятия.

При асинхронном онлайн-обучении обучение не происходит в одно и то же время, как, например, при прохождении онлайн-урока или участия в онлайн-дискуссионном форуме. Преподаватель структурирует материалы для изучения заранее, а студенты получают к ним доступ и обучаются, как правило, по свободному графику. Асинхронное онлайн-обучение обеспечивает гибкость и удобство обучения, позволяя учащимся выбрать удобный для них темп и время. Это также дает учащимся больше времени для более глубокого изучения содержания занятий, поскольку от них не требуется отвечать на вопросы в режиме реального времени.

Для наших целей было важно то, что именно на онлайн-платформах мы можем обеспечить будущим выпускникам получение опыта реального взаимодействия с будущими зарубежными колле-

гами на английском языке как языке международного общения.

Многогранные возможности смешанного обучения были использованы нами при проведении межкультурного проекта с применением информационно-коммуникационных технологий. Данный проект для студентов экономического вуза был нацелен на создание подлинной среды для погружения в иноязычную культуру и эффективного развития всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, а также когнитивного, поведенческого и эмоционального аспектов межкультурной компетенции. Поскольку проект имел практическую направленность с целью подготовки обучающихся к реальному профессиональному общению, в качестве партнеров по коммуникации были выбраны зарубежные студенты вузов-партнеров, специализация которых совпадала со специализацией российских студентов, и которые изучали русский язык как иностранный.

Остановимся на поэтапной интеграции в учебный процесс основополагающих компонентов проекта, а именно: проблемно-поискового, творческо-исследовательского и коммуникативно-интерактивного.

Первый этап проекта проходил асинхронно, когда в течение двух недель студенты принимали участие в организованной переписке по электронной почте. Переписка выстраивалась таким образом, что часть проходила на английском и часть на русском языке, что, безусловно, повышало мотивацию к общению с обеих сторон. Темы для обсуждения были сформулированы на основе программ обучения в вузах-партнерах по проекту и затрагивали проблемные вопросы национальной и деловой культуры, деловой этики, международного сотрудничества, трудоустройства, менеджмента и лидерства, инноваций в компаниях и т.д. При определении тематики проекта также учитывались трудовые функции, перечисленные в профессиональных стандартах, для выполнения которых необходимо знание иностранного языка. Мы полагаем, что удачно выбранная тема, соответствующая профессиональным интересам участников, является залогом активного вовлечения в дискуссию [11, с. 169] и способствует реализации и дальнейшему совершенствованию профессионально-ориентированных коммуникативных навыков.

Участие в переписке дало возможность молодым людям из разных стран узнать больше о культуре партнеров по проекту и выйти на уровень понимания коммуникативного поведения своих будущих коллег. Общение по электронной почте предшествовало очному блоку занятий, в завершении которого, находясь в аудитории, студенты подводили итоги работы с информацией, полученной во время переписки, выступая с подготовленными презентациями. Сочетание дистанционной и очной совместной деятельности развивает не только коммуникативные, но и общепрофессиональные компетенции обучающихся: поиск и обработка ин-

формации для общения по конкретным вопросам, обмен мнениями, использование информационных технологий и программных средств для достижения целей продуктивного общения, подготовка и проведение презентации на иностранном языке по профессиональной тематике.

На творческо-исследовательском этапе проекта были организованы совместные онлайн-занятия на платформе для проведения видеоконференций. Интерактивное онлайн-занятие имеет несколько способов взаимодействия с целью активизации внимания и вовлеченности участников проекта. В выступлениях студенты смогли учесть опыт переписки, поскольку они были заочно знакомы с партнерами по коммуникации. Они обменивались дополнительной информацией о своих университетах, об экономической ситуации в различных странах, о будущей профессии и карьере с использованием функции виртуальных комнат.

Заключительный коммуникативно-интерактивный этап проекта проводился очно в аудитории, когда зарубежные студенты приезжали на обучение в рамках международного семестра или с ознакомительным визитом. Студенты приходили в аудиторию, имея собственное понимание темы занятия. На очном занятии они совместно участвовали в учебной деятельности, основанной на решении конкретных задач, аналогичных тем, которые могут возникнуть в совместной внешнеэкономической деятельности в будущем. При этом различные реальные ситуации и проблемы, которые были предложены студентам для обсуждения, основывались на тематике предыдущих этапов работы и той информации, которая была получена в ходе заочных дискуссий. Результаты проведенной работы были представлены в виде презентаций, в которых партнеры по коммуникации поделились приобретенными знаниями, совершенствуя коммуникативные и общепрофессиональные навыки, сформированные в ходе осуществления проекта. Этот этап включал в себя оценивание собственных достижений с пониманием значимости межкультурной коммуникации для будущей профессиональной деятельности.

Примером эффективной социолингвистической модели межкультурного профессионального общения стал внеаудиторный проект "Language Café" (Кафе «Лингва»), в котором участвовали российские студенты и иностранные студенты, обучающиеся на программах международного семестра. По сути, данный проект является языковым клубом для свободного по форме общения с будущими специалистами по аналогичным направлениям из других стран и обсуждения предварительно составленных преподавателем тем на основе опроса студентов. Важно отметить, что внеаудиторный проект был интегрирован в учебный процесс, поскольку социально-экономические проблемы, сформулированные на основе предложений студентов, были в полной мере отражены в разделах, изучаемых на специальных дисциплинах. При проведении проекта можно использовать

формы как синхронного, очного или виртуального, так и асинхронного онлайн обучения. В нашем случае структура проекта "Language Café" была сформирована на основе ситуаций межкультурного делового общения и определена заданиями в рамках рассматриваемых тем. Совместная работа предусматривала изучение кейсов, проведение собеседования, самостоятельное и групповое решение проблем, связанное с интернет-исследованием. Обучающиеся могли просмотреть и проанализировать полученные результаты работы на платформе LMS Moodle, также они имели возможность обсудить дополнительные вопросы в чате.

Проведение данного проекта и анализ результатов работы показали, что возможности смешанного обучения были реализованы в полной мере: студенты вели переписку по электронной почте в командах по четыре человека, затем обсуждали результаты переписки в чате, и в итоге представляли полученную информацию в виде презентации в аудитории и в ходе видеоконференций.

Продуктивной формой работы в смешанном формате является регулярное проведение нашими преподавателями видеопроектов на разных направлениях подготовки по тематике будущей профессиональной деятельности студента. Несомненно, видеопроекты обогащают опыт преподавания, при этом работа над созданием видео требует большей подготовки, чем традиционная презентация. Заболотских Л.В., Гончаренко Е.С. утверждают, что съемка видеоматериала представляет собой проектную работу, нацеленную на развитие аудиовизуального восприятия информации и формирование критического мышления у студентов, а также умение искать, систематизировать и оформлять самостоятельно подобранную информацию по заданным критериям [4, с. 50].

Несомненным преимуществом создания видеопрезентации является дифференцированный подход и индивидуальность каждого обучаемого, учет психологических особенностей, профессиональных интересов и уровня владения иностранным языком при разработке видеоматериала [1]. Последний фактор имеет для нас особое значение, так как мы формируем гомогенные группы по уровню владения иностранным языком.

Так, студенты могут записать видео с целью познакомить партнеров по проекту со своим вузом, описать традиции, достопримечательности, знаменитых выпускников. На более высоком языковом уровне обучающиеся могут создать видеопрезентацию на общепрофессиональные темы, предложить решение профессиональных задач, записать научный доклад в академическом стиле.

Исходя из нашего опыта, мы выделяем три этапа видеопроекта. На этапе подготовки к созданию видео определяются группа участников, предполагаемый сценарий, временные рамки и обсуждаются инструкции для работы над видео, далее разрабатывается сценарий будущего видеоролика и детально изучается необходимый лексико-

грамматический материал. Преподаватель редактирует текст сценария, проводит проверку стилистической, лексической и грамматической правильности написанного сценария для дальнейшей доработки студентами.

Этап создания видео подразумевает самостоятельную работу студентов с учетом рекомендаций преподавателя. В результате полученной и согласованной с преподавателем информации студенты записывают материал, который может содержать видео- и аудиофайлы, анимированные элементы и необходимый текст, выведенный на экран, затем проводят видеомонтаж учебного материала.

Обучающиеся могут использовать мобильный телефон для создания видеосюжетов, цифровые программы для монтажа видеоролика.

Этап демонстрации видео заключается в представлении проекта студентами на заключительном занятии курса. После просмотра видео студенты оценивают результаты труда участников и свой собственный вклад, анализируют и комментируют видеопроjekt. Дискуссия проходит на иностранном языке с применением социальных технологий «виртуальный круглый стол» на платформе LMS Moodle на основе специально разработанного курса. Выбранные элементы и ресурсы данного курса: «форум», «чат», «семинар» обладают характеристиками заданий электронных образовательных ресурсов, которые помогают осуществлять моментальную обратную связь, другими словами, интерактивность, и раскрывать творческий потенциал студентов.

На завершающем, рефлексивном этапе видеопроекта студенты группы или жюри из преподавателей оценивают продемонстрированный видеоматериал, а также активность участия студентов в общей дискуссии. Ю.В. Жидяева обращает внимание на оценивание творческой составляющей видеопроекта, на грамотность используемого лексического и грамматического материала, в итоге, мы говорим о сформированности навыка самопрезентации: культура речи, манера подачи информации, чувство времени, умение удерживать внимание аудитории, уровень эмоционального воздействия на аудиторию [3, с. 484].

Педагогическая модель, использованная в рассмотренных проектах, основана на чередовании компонентов очного и дистанционного обучения с использованием средств конференцсвязи и самостоятельной дистанционной работы. Представленная технология смешанного обучения предполагает целенаправленную интеграцию очного обучения и цифровых ресурсов для персонализации обучения в соответствии с уровнем языковой подготовки и специализации обучающихся.

Проведенный нами анализ результатов межкультурных проектов в смешанном формате показал исключительные преимущества этого вида обучения. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции и ее межкультурной составляющей происходили во всех видах речевой деятельности в ходе аутентичной профессиональной коммуни-

кации с будущими коллегами, причем проблемы, предложенные студентам для обсуждения, были связаны с их специализацией и основывались на трудовых функциях, перечисленных в профессиональном стандарте. Таким образом, в процессе работы над проектом происходило взаимосвязанное развитие универсальных, профессиональных и социальных компетенций обучающихся. Каждый проведенный проект был многогранен, в нем сочетались дистанционные и очные этапы взаимодействия, периоды самостоятельной и коллективной работы, деловая и профессиональная тематика. Все аспекты проекта внесли свой важный вклад в развитие системы компетенций и личностного потенциала студентов. Прежде всего, профессионально-ориентированное общение с партнерами соответствовало интересам и потребностям будущих специалистов, вовлекало их в активную творческую деятельность, повышало мотивацию к изучению иностранного языка как инструмента для достижения коммуникативных целей и решения профессиональных задач. В письменной и устной речи студенты стали систематически использовать лексические и грамматические структуры более высокого уровня. Они увереннее чувствовали себя при обсуждении профессиональных тем, свободнее оперировали терминами и фразеологизмами, связанными со своей специальностью.

Контакты студентов с будущими зарубежными коллегами способствовали развитию межкультурной компетенции: студенты получили знания о культуре своих партнеров (когнитивный аспект), развили навыки взаимодействия с представителями других культур (поведенческий аспект) и получили возможность повысить межкультурную сензитивность (эмоциональный аспект). Они научились выражать свои идеи более точно и аргументированно, устранять непонимание, реагировать на реплики партнеров в дескриптивной форме без оценочных коннотаций. Благодаря этому возникало взаимопонимание, строились конструктивные доверительные отношения. Как показал опрос студентов, они положительно оценили полученный опыт рассмотрения проблемы с позиций различных культур. Развитие эмпатии, основного условия успешного общения, безусловно, способствовало формированию профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере внешнеэкономических контактов.

Опыт участия в межкультурных проектах с использованием компьютерных технологий не только позволил на практике формировать универсальные компетенции участников, но и послужил базой для развития их профессиональных компетенций. Так, самостоятельная работа с иноязычной информацией, анализ и структурирование данных для представления их коллегам, в том числе в режиме видеоконференции, уверенное использование компьютерных технологий для выполнения заданий – все эти виды деятельности способствовали становлению профессионала, развитию его

трудового и личностного потенциала. В то же время, проектная работа внесла свой вклад в формирование социальных компетенций обучающихся: работая над проектом, участники приобрели навыки работы в команде, научились распределять роли лидера и исполнителя, координировать свои действия с действиями других участников проекта, коллективно подводить итоги, разделяя при этом ответственность между собой.

В заключение можно утверждать, что метод проектов, в которых моделируется межкультурное профессиональное взаимодействие и используется смешанный формат обучения, может быть успешно интегрирован в учебный процесс с целью совместной деятельности будущих специалистов из разных культур. Система компетенций, полученных в результате участия в проектах, открывает новые возможности для обучения специалистов, способных эффективно выполнять задачи развития международного сотрудничества и востребованных в сфере экономики и менеджмента.

Литература

1. Гаспарян, Л.А. Метод видеопроектов как средство формирования умений иноязычного диалогического взаимодействия / Л.А. Гаспарян // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 80–86.
2. Дубровина Н.А. Использование метода проектов в обучении иностранному языку / Н.А. Дубровина // X Международная научно-методическая конференция «Новые образовательные технологии в вузе» 2013. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26704/1/notv_2013_51.pdf (дата обращения: 11.01.2024).
3. Жидяева Ю.В. Видеопроект по иностранному языку как технология организации самостоятельной работы обучающихся в неязыковом вузе / Ю.В. Жидяева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 5. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-proekt-po-inostrannomu-yazyku-kak-tehnologiya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-obuchayuschih-sya-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 11.01.2024).
4. Заболотских Л. В., Гончаренко Е.С. Опыт реализации интерактивных технологий в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Л.В. Заболотских // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 3 (844). – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-interaktivnyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 16.01.2024).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе – 2009. – № 2. – С. 7–14.
6. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе – 1999. – № 3. – С. 9–15.
7. Петрушина Т.Н. Метод проектов в обучении иностранному языку / Т.Н. Петрушина // Исследовательская деятельность учащихся в условиях проектного метода. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/583515> (дата обращения: 16.01.2024).
8. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр «Академия», 2010. – С. 193–200.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М: Издательский Центр «Академия», 2001. – 224 с.
10. Розова Е.О. Использование проектной методики при обучении иностранному языку / Е.О. Розова // Lingua mobilis. – 2012. – № 1 (34). – С. 162–166. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-metodiki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 10.01.2024).
11. Смирнова Н. Б., Шарова С.Н. Применение метода дискуссии в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза / Н.Б. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70–3. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-diskussii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza> (дата обращения: 22.10.2023).
12. Graham, C. R., Borup, J., Short, C. R., & Archambault, L. K. / C.R. Graham // 12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration. Provo, UT: EdTechBooks.org. – [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://edtechbooks.org/k12blended> (дата обращения: 22.10.2023)

USING THE PROJECT METHOD IN A MIXED FORMAT OF TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY OF ECONOMICS

Abubakarova B.M., Gulova E.K., Nabirukhina A.V.
St. Petersburg State University of Economics

The article describes the project method as an innovative technology for teaching a professionally oriented foreign language at a university of economics, and provides the advantages of using the project method in a blended learning format. As an example of the successful application of the project method in the process of teaching English within the educational program of the University of Economics, the experience of international telecommunications projects is considered. The rotational model of a mixed format for conducting projects made it possible to create an authentic language environment for communication between future specialists from different

cultures, for their independent and collective work under the guidance of a teacher. It is concluded that in the context of completing project tasks, students form, consolidate and develop professionally oriented foreign language competence, as well as professional and social competencies related to their future professional activities.

Keywords: professionally oriented foreign language, innovative teaching methods and technologies, project method, intercultural communication, student-centered learning, blended learning format.

References

1. Gasparyan, L.A. The method of video projects as a means of developing skills in foreign language dialogical interaction / L.A. Gasparyan // Pedagogical education in Russia. – 2012. – No. 3. – P. 80–86.
2. Dubrovina N.A. Using the project method in teaching a foreign language / N.A. Dubrovina // X International Scientific and Methodological Conference “New Educational Technologies at University” 2013. – [Electronic resource] / Access mode: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26704/1/notv_2013_51.pdf (date of access: 01.11.2024).
3. Zhidyaeva Yu.V. Video project on a foreign language as a technology for organizing independent work of students in a non-linguistic university / Yu.V. Zhidyaeva // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2022. – No. 5. – [Electronic resource] / Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/videoproekt-po-inostrannomu-yazyku-kak-tehnologiya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-obuchayushchisya-v-neyazykovom-vuze> (access date: 01.11.2024).
4. Zabolotskikh L.V., Goncharenko E.S. Experience in implementing interactive technologies in teaching foreign languages at a non-linguistic university / L.V. Zabolotskikh // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. – 2022. – No. 3 (844). – [Electronic resource] / Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-interaktivnyh-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-neyazykovom-vuze> (date of access: 01.16.2024).
5. Zimnyaya I.A. Key competencies – a new paradigm for educational results / I.A. Zimnyaya // Experiment and innovation in school – 2009. – No. 2. – P. 7–14.
6. Zimnyaya I.A. Project-based methodology for teaching English / I.A. Zimnyaya // Foreign languages at school – 1999. – No. 3. – P. 9–15.
7. Petrushina T.N. Project method in teaching a foreign language / T.N. Petrushina // Research activities of students in the conditions of the project method. – [Electronic resource] / Access mode: <https://urok.1sept.ru/articles/583515> (date of access: 01.16.2024).
8. Polat E.S. Project method: history and theory of the issue / E.S. Polat // Modern pedagogical and information technologies in the education system. – M.: ed. Center “Academy”, 2010. – P. 193–200.
9. Polat E.S. New pedagogical and information technologies in the education system: manual for university students and systems for advanced training of teaching staff / E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M.V. Moiseeva, A.E. Petrov; edited by E.S. Polat. – M: Publishing Center “Academy”, 2001. – 224 p.
10. Rozova E.O. Using project methodology in teaching a foreign language // Lingua mobilis. – 2012. – No. 1 (34). – P. 162–166. – [Electronic resource] / Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-metodiki-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (access date: 01.10.2024).
11. Smirnova N. B., Sharova S.N. Application of the discussion method in teaching a foreign language to students of a non-linguistic university / N.B. Smirnova // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 70–3. – [Electronic resource] / Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniemetoda-diskussii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovogo-vuza> (access date: 10.22.2023).
12. Graham, C. R., Borup, J., Short, C. R., & Archambault, L. K. / C.R. Graham // 12 blended teaching: A guide to personalized learning and online integration. Provo, UT: EdTechBooks.org. – [Electronic resource] / Access mode: <http://edtechbooks.org/k12blended> (access date: 22.10.2023)

Реализация персуазивного потенциала сентиметивных частей речи в публицистическом и художественном тексте

Середа Евгения Витальевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Российского государственного социального университета
E-mail: evsereida@mail.ru

Статья посвящена описанию персуазивного потенциала сентиметивных частей речи и функционированию этих групп слов в современном публицистическом и художественном тексте. Отмечается особая роль сентиметивных классов, особенно непервообразных междометий и модальных частиц, в формировании современного медийного (в первую очередь – письменного, в котором особенно высока роль печатного слова) и художественного дискурса, а также увеличение доли внедрения эмотивных элементов в функциональные стили, ранее избегающие данного вида агрессивной, воздействующей коннотации. В статье дается представление о морфологической персуазивности и выявляется взаимосвязь персуазии и речевого воздействия, а также проводится дифференциация персуазивности и коннотации на уровне лексикологии (семиотики) и грамматики (морфологии), анализируются примеры из медийных текстов последних двух лет.

Ключевые слова: персуазия, коннотация, публицистика, художественный текст, речевого воздействие, сентиметивные части речи, междометие, вводные слова, звукоподражания, частицы.

В лингвистических исследованиях последних лет регулярно наблюдается смешение и даже взаимозамещение таких понятий, как «персуазия», «персуазивность», «речевое воздействие» и «коннотация». Актуализация внимания к языковой персуазивности в свете феномена языкового воздействия неудивительна, так как изучение и формирование текстов, призванных вызвать определенное поведение реципиента (группы реципиентов) или повлиять на его точку зрения, весьма согласуется с основными задачами воздействующей публицистики и является неотъемлемой составляющей эстетически воздействующего на читателя художественного дискурса.

В лингвистических исследованиях [2, 3, 4] часто наблюдается смешение персуазивности, связанной с грамматическими свойствами слов, и коннотации, которая реализуется в слове на уровне лексем.

Такое смешение объяснимо: персуазивность морфологических средств хоть и упоминается в научных исследованиях, но не описывается в достаточной мере, или же подробно разбирается на материале других языковых систем (особенно хорошо описан американский публицистический). Все это говорит о том, что проблема морфологической персуазивности требует отдельного описания. Давайте рассмотрим ее на примерах таких классов слов, как части речи.

Говоря (хотя бы отдаленно, описательно) о морфологическом выражении персуазивности, мы, в первую очередь, всегда говорим о воздействующем потенциале знаменательных частей речи, например, глагола или имени прилагательного. Это оправданно, т.к. именно действие и признак чаще всего воспринимаются нами как выразительное обрамление коннотативной сущности объекта [10, с. 87].

Не вызывает сомнения воздействующее (экспрессивное) свойство глагольных форм, особенно форм инфинитива и повелительного наклонения. Наиболее ярко воздействуют глагольные формы в несвойственном для них, окказиональном употреблении, например: употребление формы повелительного наклонения в значении изъявительного.

Обидно, конечно: может быть, дом близко, в нём мать, дедушка, отец, еды сколько хочешь, а тут сиди и жди (= «сидишь и ждёшь»), пока кто-нибудь проплывёт, а плавают в низовьях Енисея не часто (В. Астафьев. Васюткино озеро);

В свою очередь широкий синонимический потенциал русского имени прилагательного и связанного с этой категорией слов русского наречия также представляет обширные возможности для

создания воздействующего текста путем особого подбора слов (**красные полотнища флагов – кровавые полотнища**).

Грамматически некоторые формы имени прилагательного имеют более сильный персуазивный потенциал, чем параллельные. Так, например, простая форма сравнительной степени имени прилагательного или наречия на –о воздействует именно на эмоциональный уровень слушающего или читающего и воспринимается ими как более живая и подвижная, нежели параллельная ей составная форма сравнительной степени этого же прилагательного (**сравните: эта книга интереснее – эта книга более интересна**). Именно персуазивный потенциал этих грамматических форм требует от нас стилистической дифференциации в их использовании (первая ярче реализуется в публицистическом и художественном текстах, апеллирующих к разговорной речи, а вторая – в текстах официально-делового и научного стилей).

Однако ошибочным будет предположение, что воздействующий потенциал есть лишь у слов знаменательных частей речи. Служебные слова также невероятно активны в создании воздействующего, манипулирующего текста. И особое место в связи с персуазивностью, занимают среди служебных слов модальные частицы.

Рассмотрим функционирование модальных частиц в художественном тексте:

«Поезд ушёл» Выказано всё, что **только** может рот Выблевано всё, что **только** может мозг... [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.

«Я весь словно пластилиновая фигурка...» Я весь словно пластилиновая фигурка Брошенная в костер Черты мои медленно рассасываются плавятся Остаётся **лишь** гримаса недоумения Огонь такой жаркий настойчивый А сверху **лишь** звёзды И чьи-то сосредоточенные внимательные лица [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.

Даже предлоги в художественном тексте способны окказионально воздействовать на сознание читателя или слушателя.

В статье О.Р. Темиршиной «Поэтика деформации. Образы в поэзии Егора Летова» подмечен интересный факт семантической трансформации предлогов в художественной ткани лирического произведения: «*Так, все пространственные предлоги здесь меняют своё значение на противоположное, что приводит к отождествлению двух типов движения: движения В и движения ИЗ. И фактически выйти в рамках этого текста – то же самое что зайти. Ср.: Внутрь! Из гроба тугого вывалился Во внутрь! Из комнатной кóмбы Из кóлбатной кóблы Выколбасил себя кропотного Во внутрь! Из городливой замкнуты Из головливой замкнуты Выгробился!* [Летов Е. Стихи [Текст] / Е. Летов – М.: Выргород, 2001. – 548 с.] (с. 180)

Слово возвращается в своё исходное дологическое, а значит дограмматическое состояние» (с. 185) [6].

Примеры, приведенные выше, затрагивали традиционно выделяемые классы знаменательных и служебных слов. Однако система частей речи современного русского языка представляет собой не бинарную, а тройственную систему, в которой самостоятельным и служебным словам противостоят слова сентиметивные, или так называемые «особые».

К ним обычно относят междометия и звукоподражания [5] и приближают к ним синкретичные классы слов, находящиеся на периферии знаменательных и сентиметивных частей речи (**класс модальных слов**), а также на стыке служебных и сентиметивных слов, так как именно для них характерно сочетание эмотивного и модального значений.

Персуазивность модальных частиц не вызывает сомнения. Предлагаю обратить внимание на воздействующие возможности модальных слов.

Несмотря на внешнюю изолированность от основного контекста, с информативной точки зрения они оказываются тесно связанными с содержанием высказывания, выражая различные аспекты субъективного отношения говорящего к сообщаемому, а также организуя коммуникативный контакт говорящего и адресата. Это и позволяет модальным словам вносить в текст различные смысловые оттенки, например:

– Это не означает, что закон не нуждается в совершенствовании, отдельные шероховатости в нём, **безусловно**, есть, но в целом он даёт хорошую базу для охраны культурного наследия, а вот как он выполняется на местах – это уже другое дело. [«Археологические права» российских регионов могут расширить // Парламентская газета, 2021.12.06]

– Конечно, оценивали, но цифру называть не буду. **Безусловно**, мы могли зарабатывать больше. [«Главное, чтобы для аграриев не вводились запреты на экспорт» // Ведомости, 2021.12.16]

Мы считаем, что, **безусловно**, это идет в нарушение принципа свободы СМИ», – заявил пресс-секретарь президента России Дмитрий Песков. [«Комсомольская правда» сообщила о задержании журналиста белорусской редакции // Ведомости, 2021.10.02]

Наибольшим воздействующим потенциалом среди всех частей речи современного русского языка обладают междометия. Вопрос персуазивности (воздействующей функции) слов этой грамматической категории затрагивался в основополагающем труде по междометиям А.И. Германовича, он же не перестает быть актуальным и в новейших работах по междометным образованиям [1; 5]. Однако рассматривалась персуазивность интеръективов в большинстве случаев исключительно как часть живого общения или как составляющая художественного текста, отражающего разговорную речь, например:

Да, всплакнешь, **ой-ой-ой**, как всплакнешь, коли голова с утра до ночи только такими мыслями и полна! [М.Е. Салтыков-Щедрин. Пошехонская

старина. XXVII. Предводитель Струнников] – означение горечи, грусти.

– Замечательная сиделка. Баба **ой-ой-ой!** Через два часа из трактира вышел докторский Мишка и сказал генеральскому кучеру, чтобы тот распряг и поводел лошадей. [А.П. Чехов. *Perpetuum mobile* (1883–1884)] – созначение восхищения, высокой оценки.

Подальше от вас. Нет, вы, господа, **ой-ой-ой!** Мошкин (не глядя на него). [И.С. Тургенев. *Холостяк. Комедия в трех действиях*] – созначение обиды, которую трудно описать знаменательными словами.

Не менее интересно окказиональное использование в художественном тексте звукоподражаний:

– И лаял на нее по-собачьи: – **Гав! гав!** А она останавливалась и смотрела на него со вниманием, точно в лае этого дурачка находила ответ на свои мысли, и, вероятно, он притягивал ее так же, как брань [А.П. Чехов. *Моя жизнь (Рассказ провинциала)* (1894–1897)]

Внимает он привычным ухом Свист; Марают он единым духом Лист; Потом всему терзает свету Слух; Потом печатает – и в Лету **Бух!** [А.С. Пушкин. *История стихотворца: «Внимает он привычным ухом...»*]

– Тру-ту-ту... **Жжжж...** «Забыл я соды принять, – думал он. [А.П. Чехов. *Драма* (1887)]

Звукоподражания в художественном тексте не только передают атмосферу происходящего, не только воссоздают звуковой фон событий, но и способствуют устремлению мыслей героев, формируют отношение к окружающей действительности и действиям персонажей.

Как мы уже отметили, междометия и звукоподражания принято рассматривать только в художественном дискурсе. Вместе с тем следует особо отметить, что сейчас наблюдается усиление доли междометий не только в художественном, но и в современном публицистическом тексте:

Ну да, не море и не пляж. **Эх**, инфраструктуру бы развить. Построить туалеты и небольшие домики. [А дома лучше? // *Коммерсант*, 11.05.2020]

Я хорошо отношусь к Уильяму, он классный парень, но про себя я подумал, что здорово было бы, если бы на его месте была прекрасная американская шпионка: и палатку с ней делить на двоих приятнее, и платить за нее привычнее, и печеньем кормить. **Эх**, мечты, мечты! В пять утра автобус благополучно тронулся. [Константин Колотов. «Они презрительно целились в людей из АК-47» // *lenta.ru*, 23.09.2019]

Эх, знать бы мне, что ларчик с платной и бесплатной рыбалкой открывается просто. [А станет ли платная рыбалка бесплатной? // *Парламентская газета*, 2019.05.17]

Эх теперь и сыра французского не поешь и вина грузинского не попьешь, а без Боржоми вообще хана. [Российские туристы не аннулируют туры в Грузию: там дешевый отдых, еда и вино, которое ухудшилось только в РФ из-за «палочки Онищенко» // *NEWSru.com*, 25.06.2019]

Разумеется, в свете многоаспектного освещения языковых единиц поднимается резонный вопрос о том, как дифференцируются понятия коннотации, персуазивности и языкового воздействия в самой языковой единице?

Давайте рассмотрим: если коннотация выступает как эмоциональность, экспрессивность и оценочность, направленные на объект (слово) со стороны говорящего (это его личный опыт), то персуазивность является внутренним свойством слова, заложенным в категориальные показатели.

В большинстве случаев воздействующие возможности языковых средств паравербальны – именно этим определяется неоднородный и не всегда предсказуемый автором спектр эмоций у воспринимающих его текст читателей или слушателей. Языковое воздействие заметно лишь тогда, когда оно выражается намерением пишущего: раскрывается в тексте авторскими ремарками. В устном тексте такое намерение обыкновенно выражается просодикой и экстралингвистикой (рис. 1).

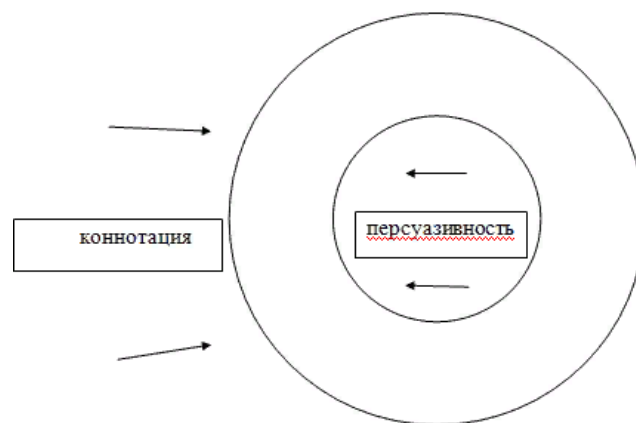


Рис. 1

То есть если рассматривать языковое воздействие слова как круговую схему, то коннотация может рассматриваться как расположенная за пределами слова и присваиваемая ему говорящим и слушающим (исходящая от реципиента), а персуазивность заложена в грамматической структуре слова и исходит от него. Коннотация безгранична (многообразие людей дает многообразие восприятий) – ее воздействие можно предугадать, однако трудно им управлять. Персуазивность узка и не всегда замечается на внешнем уровне, поэтому ее воздействие мало осознаваемо и более точно.

Наблюдается устойчивая зависимость персуазивного потенциала слова и его грамматической функции: чем выше номинативная функция слова, тем активнее его коннотация и ниже персуазивный потенциал. Это связано с тем, что коннотация и персуазия обратно пропорциональны и взаимно дополняют друг друга по степени эмотивного отращения.

Если рассмотреть персуазивные возможности частеречных категорий современного русского языка, то на шкале переходности В.В. Бабайцевой

А-Б, где А – наименьший персуазивный потенциал категории слов, а Б – наиболее яркое выражение персуазивности, это распределение будет выглядеть следующим образом:

А – имя числительное, союз, предлог

Аб – имя существительное, имя прилагательное, наречие, слова категории состояния, местоимение,

АБ – глагол, причастие, деепричастие

аБ – звукоподражания, модальные слова, частицы

Б – междометия

Для слов-предложений «да» и «нет», занимающих особое место на схеме частей речи современного русского языка (они структурно занимают переходное положение на стыке всех частеречных частей: знаменательной, служебной и сентиметивной), свойственна такая же высокая персуазивность, как и для междометий [5].

Эффективность языкового воздействия слова определяется целым комплексом факторов. И помимо внешних условий (учет целевой аудитории, языковой обрамление, использование манипулятивных приемов) на эффективность воздействия значимо влияет персуазивный потенциал самого слова. Эта персуазия имеет двойственную природу: она формируется из коннотации слова, которой данное слово наделяют слушающие, и морфологической персуазивностью, которой (как особой грамматической характеристикой) обладают слова всех частей речи, и сентиметивных – в первую очередь.

В свете изучения вопросов речевого и языкового воздействия нелишне отметить, что частеречная принадлежность используемых в коммуникации языковых единиц с учетом их персуазивного потенциала значима важна для эффективности речи и говорящего, и пишущего.

Литература

1. Германович А.И. Междометия русского языка / А.И. Германович. – Киев: Рад.школа, 1966.
2. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти / Р.М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 88–125.
3. Ковешникова М.Н. Речевая манипуляция и приемы речевого манипулирования // Царскосельские чтения. – 2014. – С. 1.
4. Паршин П.Б. Теоретические перевороты и методологический мятеж в лингвистике XX века / П.Б. Паршин // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 19–42.
5. Середя Е.В. Сентиметивные части речи русского языка // Научный аспект. 2023. Т. 1. № 1. – С. 5–10.
6. Темиршина О.Р. Поэтика деформации. Образы в поэзии Егора Летова // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2017. – № 17. – С. 173–187.

REALIZATION OF THE PERSUASIVE POTENTIAL OF SENTIMENTAL PARTS OF SPEECH IN JOURNALISTIC AND LITERARY TEXTS

Sereda E.V.

Russian State Social University

This article is devoted to the description of the invasive potential of sentimental parts of speech and the functioning of these groups of words in modern journalistic and artistic text. The special role of sentimental classes, especially non – figurative interjections and modal particles, is noted in the formation of modern media (primarily written, in which the role of the printed word is especially high) and artistic discourse, as well as an increase in the proportion of the introduction of emotive elements into functional styles that previously avoided this type of aggressive, influencing connotation. The article gives an idea of morphological persistence and reveals the relationship between persistence and speech influence, as well as differentiates persistence and connotation at the level of lexicology (semantics) and grammar (morphology), analyzes examples from media texts of the last two years.

Keywords: persistence, connotation, journalism, literary text, speech impact, sentimental parts of speech, interjection, introductory words, onomatopoeia, particles

References

1. Germanovich A.I. Interjections of the Russian language / A.I. Germanovich. – Kiev: Glad.school, 1966.
2. Blakar R.M. Language as an instrument of social power / R.M. Blakar // Language and modeling of social interaction. – M., 1987. – pp. 88–125.
3. Koveshnikova M.N. Speech manipulation and techniques of speech manipulation // Tsarskoye Selo readings. – 2014. – p. 1.
4. Parshin P.B. Theoretical coups and methodological revolt in linguistics of the twentieth century / P.B. Parshin // Questions of linguistics. – 1996. – No. 2. – pp. 19–42.
5. Sereda E.V. Sentimental parts of speech of the Russian language // Scientific aspect. 2023. Vol. 1. No. 1. – pp. 5–10.
6. Temirshina O.R. Poetics of deformation. Images in the poetry of Egor Letov // Russian rock Poetry: text and context. – 2017. – No.17. – pp. 173–187.

Применение компетентностного подхода к формированию профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей

Ротерс Татьяна Тихоновна,

доктор педагогических наук, профессор Луганского государственного педагогического университета
E-mail: roters@list.ru

Стачинский Владимир Иванович,

кандидат искусствоведения, профессор 41 кафедры Военного университета МО РФ
E-mail: vladstach@mail.ru

Покровская Илона Александровна,

концертмейстер Петрозаводской государственной консерватории имени А.К. Глазунова
E-mail: pokrova.24.77@yandex.ru

Концертный исполнитель на современном этапе согласно официальной документации – это полностью интегрированная в современное глобальное общество личность, оперирующая современными информационно-коммуникационными технологиями, находящаяся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающая широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов. Результатом компетентностного подхода к проблеме формирования профессионального мировоззрения будущих концертных исполнителей, основанного на анализе перечня ключевых компетенций по специализации 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» и нацеленного на выяснение адекватности используемых педагогических технологий в обучении студентов целям и ожидаемым результатам, становится вывод о том, что знания и навыки, полученные ими в рамках образовательной программы, тестируются умением грамотно сформировать собственную исполнительскую интерпретацию музыкального произведения.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональное мировоззрение, будущий концертный исполнитель, исполнительская интерпретация, искусство концертного исполнительства, профессиональные компетенции.

Компетентностный подход в образовании будущих концертных исполнителей предполагает организацию образовательного процесса и оценки образовательных результатов, направленных на профессиональную деятельность и коммуникацию в многокультурном обществе. Глобализация общественных процессов сопровождается увеличением массива данных, факторов, закономерностей, что оказывает существенное влияние на структуру и содержание образования, определяя комплекс знаний умений и навыков конкурентноспособного специалиста. В этой связи возрастает ответственность современной педагогики в контроле за процессом формирования его профессионального мировоззрения, создания совокупности представлений о мире и самом себе в нем, как акторе в определенном виде деятельности с помощью регламентации базовых компетенций. Образовательная программа в аспекте реализации компетентностного подхода должна реализовывать не только предметно-технологическую, но и социально-нравственную стороны жизнедеятельности будущего специалиста, и в целом способствовать формированию его профессионального мировоззрения.

В своей работе «Компетентностный подход и теория контекстного обучения» А.А. Вербицкий отмечает, что «компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметнопрофессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН (знания, умения, навыки – В. С.). Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям» [3, с. 17]. По мнению ученого, одним из противоречий профессионального образования является то, что «содержание обучения «рассыпано» по множеству по видимости не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно» [3, с. 40]. В отношении образовательного процесса А.А. Вербицкий пишет: «Образно говоря, студент пребывает в своего рода виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности. Он делает что-то принципиально отличное от специалиста, напоминая стоящего на берегу реки человека, которому сообщают теорию плавания, и требуют «всухую» отработать какие-то его элементы» [3, с. 35]. Выявление соответствия государственных нормативных актов требованиям времени и общества, предъявляемым к профессиональным качествам выпуск-

ника вуза, представляется важным аспектом компетентного подхода к образовательному процессу.

Исходя из образовательной программы по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» попробуем разобраться, насколько в ключевых компетенциях будущих концертных исполнителей отражены цели и ожидаемые результаты по формированию его профессионального мировоззрения. Главным нормативным документом, определяющим их совокупность как многоуровневый целостный комплекс, является Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

ФГОС является результатом современных процессов, определяющих стремительную изменчивость концертного исполнительства и перманентный рост требований к его уровню. Содержание документа является административным обоснованием реализации обучения концертного исполнителя на современном этапе, в котором перечислены цели, условия, основные задачи обучения, даны ключевые характеристики используемых совокупностей методов. Важным в этом документе является раздел, в котором перечислены все компетенции, относящиеся к разным, расположенным в иерархическом порядке, уровням знания и деятельности: универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОК), профессиональные компетенции (ПК), профессионально-специализированные компетенции (ПСК).

Универсальные компетенции определяют место будущего специалиста в современном социуме, предоставляют возможность овладения им всей совокупностью механизмов, эффективных методов и приемов взаимодействия с этим социумом для обеспечения обоюдывыгодного существования. В частности, одной из важнейших УК является УК-2, согласно которой выпускник должен быть «способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [2]. Таким образом, сообразно данной компетенции, имеющей статус универсальной, представитель любой профессии должен уметь открывать в ней новые области и направления, а также совершенствовать предшествующий опыт за счет проектной деятельности.

Общепрофессиональные компетенции определяют будущего специалиста как компонент сложного и разнообразного профессионального сообщества, объединяемого общими способами реализации профессиональной деятельности и телеологическими принципами. С учетом того, что в современной музыкальной культуре не может быть и речи об общности идейных, эстетических, стилевых платформ, представитель профессии на определенном «уровне знания и практики» должен уметь применять музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания в профессиональной деятельности, постигать музыкальное произведение в широком культурно-историческом контексте в тесной связи с религиозными, фило-

софскими и эстетическими идеями конкретного исторического периода» [2]. Иными словами, общепрофессиональные компетенции определяют будущего концертного исполнителя как профессионала, способного понимать специфику различных сегментов профессионального сообщества, в которое он входит, и взаимодействовать с ними.

Общепрофессиональный аспект представляет формирование системы знаний и усвоение поведенческих норм концертного исполнителя не просто в рамках своего искусства, но в целом в масштабе музыкальной культуры конкретного исторического периода и требует овладения дисциплинами, связанными с теорией музыки, а также дисциплинами, связанными со всесторонним освещением музыкального искусства в контексте развития человеческой культуры (различные направления дисциплины история музыки, а также факультативные дисциплины, в частности, массовая музыкальная культура и т.д.). Этой совокупностью дисциплин, глубиной их усвоения, в значительной степени определяется степень осознанности выбора личной теоретической позиции исполнителя и конкретной поведенческой модели в отношении параметров, указанных в предыдущем пункте. Однако формирование обширного комплекса знаний о музыкальном искусстве, формируемых посредством данных дисциплин, призвано не только увеличивать компетентность концертного исполнителя, но способствовать формированию у него качеств, составляющих профессиональную мобильность.

Знакомство студента с другими системами знания и практики в рамках музыкального искусства в пределах образовательного процесса может пробудить его интерес к профессиональному овладению ими и, следовательно, к расширению спектра своих профессиональных компетенций. Но точно так же это оказывает значительное влияние на мировоззренческую парадигму, поскольку овладение разными системами знания и практики предполагает инвариантность восприятия себя в контексте системы: музыкальное искусство – музыкальная культура – социальная среда – цивилизация.

Профессиональные компетенции определяют студента как представителя определенного класса специальностей, наделенных общими теоретико-методологическими принципами, эстетической платформой, формами профессиональной деятельности. Профессионально специализированные компетенции определяют человека, прежде всего, как представителя узкой специальности (например, искусства игры на каком-либо инструменте), выделяемой в данной профессиональной сфере ярко выраженной спецификой ЗУН.

Здесь будет уместным заметить, что в официальной нормативной документации, прежде всего, в ФГОС по специальности 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства» выделены исключительно формальные компоненты концертной исполнительской деятельности. Так, например, объектами ее являются музыкальные произведе-

ния во всех формах их существования, способы реализации концертной деятельности, аудитория. А областью деятельности является «концертное исполнение музыкальных произведений в разнообразных составах (соло, в ансамбле, соло с оркестром, соло в оркестре) на различных сценических площадках» [2]. Перечень профессиональных компетенций, включающий общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, узкоспециальные компетенции, предлагаемый ФГОС, указывает, что данное искусство как профессия в полной мере испытывает влияние современных социокультурных требований, предполагающих освоение учащимися профессии именно как части мир-системы, содержание которой определяется почти бесконечным множеством социальных, культурных, информационных, научных и иных факторов [9]. В частности, одной из ключевых общекультурных компетенций является способность «понимать и анализировать мировоззренческие, социальные и лично значимые философские проблемы (ОК-9)» [2].

Профессиональное мировоззрение не выделено в документе в отдельное направление работы, равно как и не выделены в отдельную категорию характеристики, которые должно иметь уже сформированное профессиональное мировоззрение концертного исполнителя по завершении обучения, хотя уже на основании вышесказанного вполне можно сделать некоторые выводы о том, каким именно его видят составители документа. Однако вполне конкретное представление о содержании этого мировоззрения можно сделать на основании анализа следующих компетенций. Так, например, уже названная ранее УК-2 представляет собой характеристику мировоззрения музыканта, в рамках которой он предстает профессионалом, способным к инвариантному способу взаимодействия с миром, он видит мир нестабильным и может принимать решение о наилучшем пути в своей деятельности, в частности разрабатывать и продвигать в жизнь свой собственный проект. Заслуживает внимания и УК-5, согласно которой выпускник должен быть «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [2]. Данная компетенция явно обусловлена гуманистической парадигмой мировосприятия, признающей культурное многообразие современного мира и право каждой культуры на существование в условиях глобального сообщества. У этой парадигмы есть в той или иной степени радикальные инверсии, однако же в музыкальном концертном исполнительстве именно ею обусловлена совокупность навыков и умений музыканта интерпретировать национальный стиль музыкального текста.

Достаточно явно мировоззренческая характеристика представлена в УК-6, согласно которой выпускник должен быть способен «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на ос-

нове самооценки и образования в течение всей жизни» [2]. Эта компетенция обязывает концертного исполнителя заниматься постоянным саморазвитием и самосовершенствованием на основе существующего педагогического опыта и свободного творческого поиска в своей профессиональной деятельности. Если реинтерпретировать данную компетенцию как характеристику мировоззренческой парадигмы, то мы получаем художника, артиста, который должен быть не просто самостоятельной уникальной творческой единицей, а как личность представлять собой в своей профессии динамическую систему, поскольку только в таком случае он будет конгруэнтен мир-системе, также являющейся динамической. Здесь невозможно не вспомнить мировоззренческие парадигмы Гераклита о тождественности жизни движению – так через тысячелетия прогресса идеи античных, древнейших философов, будучи глубоко переосмысленными, получают новое воплощение в прогрессивных концепциях.

В контексте рассуждений о профессиональном мировоззрении наибольший интерес получают ОПК и ПК. К уже указанным нами выше ОПК, которые являются продолжением соответствующих им универсальных компетенций, добавим ОПК-7, согласно которой выпускник должен быть способен «ориентироваться в проблематике современной государственной политики Российской Федерации в сфере культуры» [2]. Эта компетенция по большому счету восходит к принципам государственной политики регулирования систем музыкального образования, сложившейся еще в XVI-II столетии, когда наиболее одаренные из обучающихся музыкальному исполнительству за казенный счет отправлялись учиться за рубеж, осваивали итальянские, немецкие, французские школы, и возвращаясь потом в Россию, уже здесь распространяли прогрессивный опыт. С точки зрения формирования целостной картины мировоззрения эта компетенция означает, что артист, свободный художник при всей своей самостоятельности и уникальности, должен в своей мировоззренческой системе координат в качестве одной из осей учитывать интересы российского государства.

Профессиональные компетенции, на наш взгляд, непосредственно отражают исследуемую нами проблему формирования мировоззренческой парадигмы из перечисленных в ФГОС данного уровня. Согласно ПК-1, студент должен быть способен «грамотно прочитывать нотный текст в соответствии со стилем композитора, постигать ключевую идею музыкального произведения»; согласно ПК-3 – должен обладать «способностью создавать исполнительский план музыкального сочинения и собственную интерпретацию музыкального произведения»; согласно ПК-4 – «демонстрировать знание композиторских стилей и умение применять полученные знания в процессе создания исполнительской интерпретации»; согласно ПК-5 – «демонстрировать умение исполнять музыкальное произведение, ярко, артистично, виртуоз-

но»; согласно ПК-6 – «воссоздавать художественные образы музыкального произведения в соответствии с замыслом композитора» [2].

Как видим, из восьми профессиональных компетенций, предъявленных ФГОС будущему концертному исполнителю, пять непосредственно касаются процесса исполнительской интерпретации. Взаимосвязь его профессионального мировоззрения и исполнительской интерпретации нарушается в наблюдаемых изменениях мировоззренческой парадигмы на уровне конкретной учебной работы по решению интерпретационных задач в исполнительском процессе, ведь главным предметом профессиональной деятельности концертного исполнителя является расшифровка и воплощение авторского замысла, сокрытого в тексте музыкального произведения. Путь исполнителя от ремесленника к творцу музыкального смысла наряду с расцветом творческих способностей сопряжен с постижением обширных знаний, прочным овладением специфических навыков, приобретением умений, обеспечивающих признание публики и критики. Так, в ранее упомянутой компетенции, декларирующей умение воспроизвести аутентичный замысел композитора, заложен смысл ограничения свободы самовыражения в полете творческой фантазии при воплощении идейно-образного содержания музыкального произведения знаниями и навыками, полученным в результате профессионального обучения.

Анализ профессиональных компетенций, имеющих прямое отношение к мировоззренческой картине концертного исполнителя, наглядно демонстрирует «контурность» мировоззренческой парадигмы. Тот же результат можно получить, обратившись непосредственно к анализу учебных планов и программ рабочих дисциплин, преподаваемых концертным исполнителям в вузе (бакалавриат, специалитет, магистратура). Более тридцати дисциплин представляют собой, согласно как официальным рабочим программам, так и непосредственной практике обучения, оцениваемой на основании результатов экзаменов и наблюдений за концертной практикой учащихся, обширные теоретико-практические комплексы ЗУН. Эти комплексы образуются в рамках каждой из дисциплин целым набором теоретико-методических концепций. Однако качество знаний и навыков, полученных студентом в рамках образовательной программы, должно тестироваться умением грамотно сформировать собственную исполнительскую интерпретацию музыкального произведения.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что концертный исполнитель на современном этапе согласно официальной документации – это полностью интегрированная в современное глобальное общество личность, оперирующая современными информационно-коммуникационными технологиями, находящаяся в курсе социальной, культурной и политической повестки дня, обладающая широкой совокупностью связей со множеством социальных институтов, не просто владе-

ющая в совершенстве общими для сложного разнообразного и многоуровневого профессионального сообщества компетенциями, не говоря о doskonaльном знании и владении всеми тонкостями своей специализации на ее современном этапе, но при этом способная постоянно расширять границы своей профессиональной деятельности, тем самым обновляя предмет всей данной профессиональной сферы.

Безусловно, в реальной учебной практике подобное утверждение оказывается справедливым в отношении далеко не всех дисциплин. Однако в случае подавляющего их большинства дело обстоит именно так – студент снабжается инструментарием для формирования профессионального мировоззрения и знакомится с несколькими предметными полями, могущими стать компонентами его профессионального мировоззрения без выделения какого-либо из них в качестве базового. По словам А.А. Вербицкого, «предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста» [3, с. 49].

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (дата обращения: 12.08.2021).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.08.2017 г. № 731 «ФГОС ВО по направлению подготовки 53.05.01 «Искусство концертного исполнительства»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/21/2023> (дата обращения: 24.07.2021).
3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения // Москва: ИЦ ПКПС. – 2004. – 90 с.
4. Вербицкий, А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. – С. 32–37.
5. Зеленкова, Е.В. Компетентностный подход в высшем музыкально-профессиональном образовании // Высшее образование в России, № 11, 2011. – С. 149–154.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. Специалистов, 2004. – 38 с.
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – М.: Высшее образование сегодня, № 5, 2003. – С. 34–42.

8. Коган, Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / [Под ред. А.В. Великановой] Самара: Профи, 2001. – 59 с.
9. Стачинский, В.И., Покровская И.А. Эволюция содержания профессионального мировоззрения российских музыкантов-исполнителей: от Петровской эпохи до современности [Текст] // Педагогический журнал № 1/2022, Ногинск: Из-во: «АНАЛИТИКА РОДИС», 2022. – С. 49–61.
10. Ушакова О.С., Смирнова О.А. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности на разных ступенях непрерывного педагогического образования // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: Материалы I Всерос. педагогического конгресса, Ч. 2., Москва, 2007. – 816 с.

APPLICATION OF A COMPETENCY-BASED APPROACH TO THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL WORLDVIEW OF FUTURE CONCERT PERFORMERS

Rothers T.T., Stachinsky V.I., Pokrovskaya I.A.

Lugansk State Pedagogical University; Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation; State Conservatory named after A.K. Glazunov

A concert performer at the present stage, according to official documentation, is a person who is fully integrated into modern global society, operating with modern information and communication technologies, being aware of the social, cultural and political agenda, and having a wide range of connections with many social institutions. The result of a competency-based approach to the problem of forming the professional worldview of future concert performers, based on an analysis of the list of key competencies in specialization 53.05.01 “The Art of Concert Performance” and aimed at clarifying the adequacy of the pedagogical technologies used in teaching students the goals and expected results, comes the conclusion that the knowledge and skills they acquired as part of the educational program are tested by their ability to competently form their own performing interpretation of a musical work.

Keywords: competency-based approach, professional worldview, future concert performer, performance interpretation, art of concert performance, professional competencies.

References

1. Federal Law No. 273-FZ dated December 29, 2012 (as amended on July 2, 2021) “On Education in the Russian Federation” (as amended and supplemented, entered into force on July 13, 2021) [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_140174/15956ae-575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (date of access: 08/12/2021).
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 1, 2017 No. 731 “Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of preparation 53.05.01 “The Art of Concert Performance”” [Electronic resource]. – Access mode: <http://fgosvo.ru/news/21/2023> (date of access: 07/24/2021).
3. Verbitsky, A.A. Competence-based approach and theory of contextual learning // Moscow: IC PKPS. – 2004. – 90 p.
4. Verbitsky, A.A. Context-competency approach to the modernization of education // Higher education in Russia. 2010. No. 5. – P. 32–37.
5. Zelenkova, E.V. Competence-based approach in higher musical and professional education // Higher education in Russia, No. 11, 2011. – pp. 149–154.
6. Zimnyaya, I.A. Key competencies as an effective-target basis of the competency-based approach in education / I.A. Zimnyaya. – Moscow: Research. center. problem quality of preparation Specialists, 2004. – 38 p.
7. Zimnyaya, I.A. Key competencies are a new paradigm for educational results. – M.: Higher Education Today, No. 5, 2003. – P. 34–42.
8. Kogan, E. Ya. Competence-based approach and new quality of education // Modern approaches to competency-based education: Seminar materials / [Ed. A.V. Velikanova] Samara: Profi, 2001. – 59 p.
9. Stachinsky, V.I., Pokrovskaya I.A. The evolution of the content of the professional worldview of Russian musicians-performers: from the Peter the Great era to the present [Text] // Pedagogical magazine No. 1/2022, Nогинск: Publishing house: “ANALYTICS RODIS”, 2022. – pp. 49–61.
10. Ushakova O.S., Smirnova O.A. Development of professional communicative competence at different levels of continuous pedagogical education // Personnel resources for innovative development of the educational system: Materials of the I All-Russian. Pedagogical Congress, Part 2., Moscow, 2007. – 816 p.

Сравнительное исследование интертекстуальности в русских и китайских новостных заголовках (на материале периодических изданий «Известия» и «Guangming Daily»)

Хань Хайянь,

аспирант, Кафедра общего и русского языкознания, Институт русского языка им. А.С. Пушкина

E-mail: haeyeonh@yandex.com

Статья посвящена исследованию особенностей интертекстуальности в медиатексте. Автор проводит сравнительный анализ интертекстуальности, используемой в русских и китайских новостных заголовках, используя тексты периодических изданий «Известия» и «Guangming Daily». Новостной репортаж – это отражение социальной жизни в объективном реальном мире, а дискурс – неотъемлемая часть социальной практики. Новостной заголовок не только играет роль в привлечении интереса читателей к чтению прессы, но и позволяет читателям выбирать новости, читать новости и получать необходимую информацию в кратчайшие сроки. Интертекстуальность – важное средство для достижения данной цели, поэтому актуально проанализировать именно новостной заголовок. В соответствии с взглядом В.П. Московина на категоризацию, примеры интертекстуальности в данной работе разделяются на облигаторную интертекстуальность и алеаторную интертекстуальность. Проводя сравнительный анализ медиатекстов, автор выявляет характерные черты интертекстуальности в русских и китайских новостных заголовках.

Ключевые слова: интертекстуальность, новостной заголовок, медиадискурс, медиатекст, реципиент.

Теоретическая база

Интертекстуальность – это текстовая теория, возникшая на основе структуралистского и постструктуралистского мышления в 1960-х годах XX века. Французский семиотик Ю. Кристева впервые ввела понятие интертекстуальности, основываясь на теории диалога М.М. Бахтина. Ю. Кристева предполагает, что «любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста». [6, с. 37] Также Ю. Кристева определяет три измерения текстового пространства: субъект письма, получатель и внеположные им тексты (три инстанции, пребывающие в состоянии диалога). В этом случае статус слова определяется горизонтально и вертикально. По горизонтали – это дискурс внутри текста, который принадлежит как субъекту письма, так и получателю, а вертикально, указывает на предшествующий или синхронические литературный корпус, составляющему контекст дискурса [3, с. 429]. Теория интертекстуальности ломает традиционную схему литературоведческих исследований, вбирая в себя целостное представление о культуре и обновленный взгляд на связи между текстами, социальными механизмами и другими текстами. Как считает китайский ученый Цинь Хайин, «тексты указывают на другие тексты, а также на авторов, читателей и весь мир одновременно». [8, с. 10–12]

Американский лингвист М. Риффатер предлагал изучать интертекстуальные феномены с точки зрения реципиента. М. Риффатер считает, что наиболее важным аспектом интертекстуальности является читательское восприятие, которое и представляет собой источник интертекстов [5, с. 10]. Данная точка зрения отвечает узкой интертекстуальности. Интертекстуальность в узком смысле понимается как соотношение вербальных текстов. М. Риффатер так определяет интертекстуальность: Интертекстуальность есть восприятие читателем отношений между данным произведением и другими – предшествующими или последующими – произведениями. Эти произведения и образуют интертекст первого произведения [7, с. 275–300].

Исходя из степени восприятия текста реципиентом, В.П. Московин разделяет интертекстуальность на облигаторную интертекстуальность и алеаторную интертекстуальность [4, с. 16–27]. Облигаторная интертекстуальность не зависит от способности читателя к интертекстуальности, например, цитирование. В данном типе интертекстуаль-

ности есть отличительные особенности, такие как пунктуация, двоеточия или кавычки-елочки, или отличительные глаголы: заявить, сказать, говорить и т.д. Алеаторная интертекстуальность, напротив, обычно требует от читателя, соответствующего знаний, опыта и запаса этнокультурной информации, например, аппликация, аллюзия.

Опираясь на теории вышеупомянутых ученых, в статье предпринята попытка сравнительного анализа интертекстуальности в русских и китайских новостных заголовках. Современный медиадискурс является одним из основных источников формирования картины мира человека. [1, с. 21] В условиях глобализации информации журналистика занимает все более заметное место в распространении информации, стремительное развитие интернет-технологий также стало одним из главных факторов эффективного и быстрого распространения новостей. Заголовок – это короткий текст, который обобщает или оценивает содержание новости. Новостной заголовок не только играет роль в привлечении интереса читателей к чтению, но и позволяет читателям выбирать новости, читать новости и получать необходимую информацию в кратчайшие сроки. Риторический прием интертекстуальности часто используется в новостных заголовках и в русских, и в китайских.

Материалы

Материалом для исследования послужили медиатексты периодических изданий «Известия» (российская газета) и «Guangming Daily» (китайская газета). В обеих газетах освещается широкий спектр экономических, политических, военных, внутренних текущих событий, международных горячих точек, культурных и спортивных новостей. «Известия» и «Guangming Daily» имеют долгую историю, авторитетны и широко распространены в своих государствах. Для сравнительного исследования был выбран материал в периоде с 15 ноября 2023 года по 15 декабря 2023 года, и новостные заголовки, в которых использовалась интертекстуальность для отбора материала исследования. За выбранный период газета «Guangming Daily» издала 31 выпуск, а газета «Известия» – 23 выпуска. В целом исследованы 57 китайских и 78 русских новостных заголовков, и на данной основе был проведен сравнительный анализ. В частности, был использован метод синхронного сопоставления для анализа особенностей интертекстуальности и исходных медиатекстов, при этом выявлялись общие черты, сравнивались различия и была сделана попытка проанализировать причины появления интертекстуальности в исследуемых медиатекстах.

Результаты исследования

Путем анализа примеров некоторые общие черты интертекстуальности, которые заключаются в следующем:

Во-первых, обе газеты содержат обязательную и алеаторную интертекстуальность, в газете «Известия», обязательная интертекстуальность составляет 34.61%, а алеаторная интертекстуальность – 65.38%. В газете «Guangming Daily» обязательная интертекстуальность составляет 28.07%, алеаторная интертекстуальность – 71.93%. И хотя доля обязательной интертекстуальности в «Известия» несколько выше, в целом составляют около 30% от общего количества.

Ср.: 青年汉学家冯海城：“中华文明的魅力将我带入中文世界”。《光明日报》，2023年12月12日。（Молодой китаевед Фэн Хайчэн: «Очарование китайской цивилизации привлекло меня в мир китайской культуры». «Guangming Daily», 12.12.2023)

Ср.: «Хотелось в рамках российского проекта чем-то удивить зрителя» Актёр Денис Шведов – о драках без оружия в экшене «Оборотень», дублёрах в кино и танго с Юлией Снигирь. «Известия» 23.11.2023

Как видно из приведенных выше примеров, прямые цитаты чаще всего встречаются в политических новостях, биографиях или интервью, а самые важные слова из сообщения извлекаются и используются непосредственно в качестве заголовков, чтобы читатели могли быстро понять основное содержание новости. У данной категории новостей есть четкий интертекстуальный маркер: кавычки-елочки, но редко появляются иконические глаголы: заявить, сказать, говорить. (Эти глаголы часто встречаются в прямых цитатах из других текстов.) К тому же данную интертекстуальность, которая не требует от читателя размышлений.

Во-вторых, знаки препинания также свидетельствуют о некоторой алеаторной интертекстуальности, рассмотрим следующие примеры.

Ср.: Мы все глядим «Наполеона», посмотрели новый фильм Ридли Скотта – далёк ли он от шедевров Бондарчука. «Известия» 30.11.2023

Мы все глядим «Наполеона», цитата А.С. Пушкина из «Евгения Онегина»: «мы все глядим в наполеоны». В новости упоминается фильм «Наполеона», в заголовке Наполеона также помещен в кавычки-елочки, цитаты знаменитостей используются здесь, чтобы выразить общий интерес к фильму и сравнить с классикой. Даже читатель, не знающий источника этой цитаты, скорее всего, сможет догадаться, что здесь используется интертекстуальность.

Третьем, алеаторная интертекстуальность в заголовках «Известия» и «Guangming Daily» газет, в которых содержится несколько типов внеположных текстов, например, литература, искусство, политика, история и т.д. В целом, однако, доля иностранного внеположного текста очень низкая, приходится около 5% от общего числа.

Ср.: 共同打造亚太发展的下一个“黄金三十年”。《光明日报》，2023年11月19日。（Совместное создание следующей «Золотой тридцатки» для развития Азиатско-Тихоокеанского региона. «Guangming Daily», 19.11.2023)

«Золотая тридцатка» – это история Франции с 1945 по 1975 год, после окончания Второй мировой войны. За эти три десятилетия французская экономика быстро развивалась, была создана высокоразвитая система социального обеспечения. Французы вернули себе самый высокий уровень жизни в мире, заработная плата значительно выросла, а страна стала урбанизированным обществом. В данном заголовке аллюзия используется для выражения амбиций и добрых пожеланий по развитию Азиатско-Тихоокеанского региона.

В интертекстуальности китайских и российских новостных заголовков есть много общего, хотя при сборе корпуса автор обнаружил много различий. Различия в интертекстуальных выражениях заключаются в следующем:

Прежде всего, на основе собранного авторами корпуса можно увидеть, что в 31 газете «Guangming Daily» имеется 58 новостных заголовков, использующих интертекстуальность, которые в среднем используются около двух раз в каждой газете. В 23 газетных публикациях «Известия» было собрано 78 новостных заголовков с использованием интертекстуальности, которые использовались около трех раз в каждой газете. Можно сделать вывод, что частота использования интертекстуальности в заголовках новостей в «Известия» несколько выше, чем в «Guangming Daily».

Теперь обратимся к вторым, в связи с различиями в культуре, истории, социальном происхождении, политических и экономических факторах двух стран, типы внеположных текстов, используемых в интертекстуальности новостных заголовков, различаются. Интертекстуальность в китайских новостных газетах проявляется в основном через исторические тексты, поэзия, четырехсимвольные идиомы, а в русских новостных заголовках часто используются устойчивые словосочетания, пословицы, поговорки и т.д.

Ср.: 坚持“民呼我应”提供更暖心细致服务。《光明日报》，2023年12月14日。（Придерживаясь принципа «люди призывают, правительство откликается», предоставляет более теплые и тщательные услуги. «Guangming Daily», 14.12.2023)

«民呼我应(люди призывают, правительство откликается)» – выражение происходит от китайской идиомы «一呼百应 (Один призыв – сотня откликов)». Четырехсимвольные идиомы – уникальное лингвистическое явление в китайском языке. Ни в одном языке нет такой формы, как китайская четырехзначная идиома, и эта форма была особенно развита в китайском языке. Данная идиома первоначально означала реакцию большого количества людей и перефразируется в заголовках новостей, чтобы подчеркнуть скорость и эффективность реакции правительства, и выражение простое, лаконичное и понятное.

Ср.: Закатать Кубу – Каким будет последний матч России в 2023 году. «Известия» 20.11.2023

«Закатать Кубу» – выражение происходит от русского фразеологизма «Закатать губу», который указано как синоним к слову «позарить-

ся» то есть возыметь желание получить то, что мало доступно. Можно также понимать как человек много хочет, но ничего не получит. В новости рассказывается о предстоящем матче по футболу между Россией и Кубой, в заголовке ловко использованы похожие звуки «к» и «г» в русском языке и заменены слово «губы» на слово «Куба», чтобы сделать более интересным для чтения. Эта игра слов хорошо привлекает внимание читателя. В обществе сложилась особая коммуникативная стратегия, которую можно сформулировать как некий девиз: новизна, креативность, стилевая небрежность. [2, с. 116]

Заключение

Использование интертекстуальности в заголовках двух газет имеет общие и индивидуальные черты, на основании вышеизложенного анализа мы пришли к выводу:

1. Обе газеты «Известия» и «Guangming Daily» применили разнообразные средства интертекстуальности, например, цитирование, аллюзия, аппликация и парафраз. В целом, интертекстуальность значительно активнее использовалась в заголовках новостей «Известия», чем в «Guangming Daily».

2. Доля облигаторной интертекстуальности в двух новостных газетах была практически одинаковой, составляет около 30%. Данную часть интертекстуальности можно распознать, не полагаясь на собственные лингвистические и культурные знания читателя, а только через использование очевидной пунктуации. Основная причина высокой доли алеаторной заключается в том, что новостные заголовки должны выражать основную идею содержания в максимально коротком предложении, чтобы привлечь интерес читателя, и очевидно, что использование других выразительных средств, кроме цитирования, более эффективно для достижения цели.

3. Типы внеположных текстов, используемых в русских и китайских интертекстуальности новостных заголовков богатые и разнообразные. Эти две газеты объединяет то, что используемые интертексты хорошо известны жителям страны и часто встречаются в национальном языке. Темы интертекста, связанные с культурными традициями народа, национальным характером, обычаями, историческим развитием и т.д., поскольку новости охватывают самую большую группу людей, независимо от уровня образования и грамотности, должны находить отклик у большинства населения. Стоит отметить, что доля иностранного внеположного текста очень низкая, приходится только около 5%.

Литература

1. Воронцова Т.А. Новостной заголовок как репрезентант события // Политическая лингвистика, 2017. № 6. – с. 21.

2. Китанина Э.А. Просторечная и заимствованная лексика как субстандартный феномен в СМИ // Медиариторика и современная культура общения: наука – практика – обучение: сб. статей XXII международной научной конференции. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2019. – с. 116.
3. Косиков Г.К. Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: ИГ Прогресс, 2000. – с. 429.
4. Москвин, В.П. Интертекстуальность: понятийный аппарат. Фигуры. Жанры. Стили. – Москва: Либрикон, 2015. – с. 16–27.
5. Пигина, Наталья Владимировна. Интертекстуальность как фактор текстообразования в лирических циклах Р.М. Рильке: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04. – Санкт-Петербург, 2005. – с. 10.
6. Kristeva J. Word, Dialogue and the Novel: The Kristeva read, J. – New York: Columbia University, 1989. – с. 37.
7. Reinhart, T., Kamp, H. Topics and the conceptual interface. Context Dependence in the Analysis of Linguistic Meaning. – Amsterdam: Elsevier Press, 2004. – с. 275–300.
8. 秦海鹰. 互文性的缘起与流变//外国文学评论, 2004年第3期, 第10–12页.(Qin Haiying. Происхождение и течение интертекстуальности // Обзор зарубежной литературы, 2004, № 3)

COMPARATIVE STUDY INTERTEXTUALITY IN RUSSIAN AND CHINESE NEWS HEADLINES (ON THE MATERIAL OF THE PERIODICALS «IZVESTIYA» AND «GUANGMING DAILY»)

Han Haiyan

Pushkin State Russian Language Institute

The article is devoted to the study of the peculiarities of intertextuality in media text. The author conducts a comparative analysis of intertextuality in Russian and Chinese news headlines using the texts of «Izvestia» and «Guangming Daily» periodicals. News reportage is a reflection of social life in the objective real world, and discourse is an integral part of social practice. The news headline not only plays a role in attracting readers' interest in reading the press, but also allows readers to choose news, read news and get the necessary information in the shortest possible time, and intertextuality is an important means to achieve this goal, so it is relevant to analyze specifically the news headline. In accordance with V.P. Moskvina's view of categorization, the examples of intertextuality in this paper are divided into obligatory intertextuality and aleatory intertextuality. Conducting a comparative analysis of media texts, the author identifies the characteristic features of intertextuality in Russian and Chinese news headlines.

Keywords: intertextuality, news headline, media discourse, media text, recipient.

Reference

1. Vorontsova T.A. News headline as a representative of the event // Political Linguistics, 2017. no. 6.
2. Kitaniina E.A. Prostorich and borrowed lexicon as a substandard phenomenon in media // Mediarrhythmics and modern culture of communication: science – practice – education: collection of articles of the XXII International Scientific Conference. Moscow: Pushkin State Russian Language Institute, 2019.
3. Kosikov G.K. French Semiotics: From Structuralism to Post-structuralism. Moscow: IG Progress, 2000.
4. Moskvina, V.P. Intertextuality: conceptual apparatus. Figures. Genres. Styles. – Moscow: Librikon, 2015.
5. Pigina, Natalia Vladimirovna. Intertextuality as a factor of text formation in lyrical cycles: Dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences 10.02.04. – St. Petersburg, 2005.
6. Kristeva J. Word, Dialogue and the Novel: The Kristeva read, J. – New York: Columbia University, 1989.
7. Reinhart, T., Kamp, H. Topics and the conceptual interface. Context Dependence in the Analysis of Linguistic Meaning. – Amsterdam: Elsevier Press, 2004.
8. Qin Haiying. The Origin and Transformation of Intertextuality// Foreign Literature Review, No. 3, 2004.

Содержание этапов организации проектной деятельности в образовательной среде средней школы

Амерханова Гульнара Шаарановна,

старший преподаватель кафедры общетехнических дисциплин, Чеченский государственный педагогический университет
E-mail: vinter_65@mail.ru

В статье рассмотрены актуальные аспекты организации проектной деятельности в образовательной среде. Подчеркнуто, что проектная деятельность становится все более значимой в современных образовательных учреждениях, она позволяет обучающимся не только получать знания, но и применять их на практике. Проектная деятельность как инновационная технология развивает такие навыки, как решения проблем, критическое мышление, коммуникация, творческое мышление и сотрудничество. Отмечено, что креативность учителя является одним из факторов организации проектной деятельности в образовательной среде. Обобщены педагогические подходы исследователей разных стран и культур к пониманию сущности проектной деятельности. Проектная деятельность может быть организована в рамках учебного процесса, а также во внеурочное время. Проанализированы этапы организации проектной деятельности в образовательной среде и рассмотрен процесс формирования компетенций командной работы обучающихся средней школы.

Ключевые слова: образование, проектная деятельность, обучение, технологии, метод, учитель, развитие.

Современное образование как ключевой фактор развития общества, определяется использованием инновационных технологий с активным вовлечением обучающихся в образовательное пространство. Для учителя в работе самое главное то, как ученик анализирует, размышляет, как критически относится к социальным событиям. Каждый ученик должен быть включен в ситуацию поиска решения вопросов, творческую деятельность. Специфика образовательного цикла требует от обучающихся компетенций работать с различного рода источниками, информацией, материалами средств массовой информации. Зачастую это вызывает трудности у обучающихся: неспособность устанавливать причинно-следственные связи, неумение оперировать фактами и т.д.

Современное образование находится в постоянном развитии и адаптируется к изменяющимся технологическим прорывам. Основные тенденции развития образования включают интеграцию технологий, организацию сотрудничества учителя с учениками, сочетание индивидуальных и групповых форм обучения. Именно проектная деятельность реализует основные тенденции образования, понимание которых позволяет быть готовым к вызовам будущего. С внедрением в учебный процесс проектной деятельности, учитель выполняет функции советчика, консультанта. Это требует от него не только предметных знаний, но и готовность к восприятию педагогических инноваций. Проектный подход – это метод обучения, который активно используется в современных образовательных учреждениях, он позволяет учащимся не только получать знания, но и применять их в деятельности. Проектная деятельность как инновационная технология развивает такие навыки, как решения проблем, критическое мышление, коммуникация, творческое мышление и сотрудничество.

Креативность учителя как один из факторов осуществления инновационной деятельности необходима для организации проектного подхода. Многие исследователи связывают вместе понятие проектная деятельность и креативность, понимая их как открытость к новому, осознание потребности в изменении восприятия окружающего. Креативность учителя играет важную роль в организации проектной деятельности. Креативные учителя способны придумывать новые идеи, интересные темы, нестандартные задачи для проектов. Они помогают адаптировать проекты под потребности обучающихся, мотивировать и вовлекать каждого ученика в деятельность. Креативный учитель стимулирует обучающихся к исследовательской активности

и самостоятельности, создавая условия проявлять творческий потенциал и индивидуальность [2].

Таким образом, креативность учителя является ключевым фактором для успешной реализации проектной деятельности. Учителя, проявляющие креативность, помогают развивать способность к решению нетипичных задач и вдохновляют обучающихся.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в широком понимании проектом называют все, что задумывается и планируется. В переводе с латинского «projectus» означает «брошенный вперед», т.е. замысел в виде прототипа, прообраза объекта, а проектирование при этом является процессом создания проекта. Понятие проектной деятельности является неоднозначным. Проектная деятельность – это форма обучения, направленная на социальные результаты, формирование гибких навыков и умений, универсальных компетенций.

Г.Ш. Амирханова и И.В. Мусханова в своей работе пишут: «Мы можем с определённой долей уверенности утверждать, что, несмотря на высокую актуальность метода учебных проектов, нашедшего отражение на страницах ФГОС, в современной педагогической науке нет единого подхода к пониманию соответствующего термина. Учебный проект можно определить, как цельное представление о комплексной, уникальной, ограниченной во времени деятельности, направленной на достижение конкретных целей путём осуществления изменений. При этом принципиальная черта проектирования, отличающая его, например, от исследовательской деятельности, состоит в том, что способов решения одной и той же проблемы может быть несколько, причём выбор одного из них делается обоснованно и сознательно» [1]. В ходе проектной деятельности обучающихся работают в команде, решают проблемы, создают продукты, а также развивают свои умения, знания необходимые для профессионального становления. Проектная деятельность может быть различной по своей направленности и целям. К примеру проекту могут быть информационными, творческими, исследовательскими, предметно ориентированными. В ходе работы над проектом обучающийся учится выявлять проблему из ситуации, грамотно формулировать цель, которая будет достижима [5].

Проектная деятельность как активная форма обучения, направлена на интеллектуальное, коммуникативное развитие личности. Проектной подход может быть использован в различных науках, таких как математика и гуманитарные науки проектной подход позволяет учащимся стать более активными участниками образовательного процесса и развивать свой творческий потенциал.

В России проектной подход в молодёжной политике начал применяться в 2018 году. В рамках этого подхода были реализованы региональные проекты, направленные на решение социальных проблем молодёжи. Одним из примеров таких проектов является «Молодёжь России», который

включает в себя мероприятия на поддержку молодёжи в различных сферах деятельности.

Проектной подход позволяет получить не только знания из различных источников, но и возможность самостоятельно отыскивать истину, углубить познания, научиться новому. Необходимо отметить, что проектной подход направлен на формирование компетенции, а также на предметные результаты. В процессе работы над проектами обучающийся учится грамотно планировать время, делегировать задачи, распределять нагрузку, объяснять и договариваться.

В педагогике исследователи разных стран и культур различно подходили к пониманию сущности проектной деятельности. Рассмотрим некоторые из них:

1. Российская педагогика: В России проектная деятельность часто связывается с активными методами обучения. Учителя ставят перед учениками реальные задачи, которые они решают в рамках проектов. Это способствует развитию креативности, коммуникации и самостоятельности [6].

2. Зарубежные подходы: В западных странах, таких как США и Европа, проектная деятельность активно используется в образовании. Здесь она часто связана с принципами конструктивизма и социокультурного подхода. Ученики работают в командах, исследуют реальные проблемы и создают продукты [3].

3. Инновационные подходы: В последние десятилетия все больше внимания уделяется инновационным методам обучения. Проектная деятельность становится неотъемлемой частью образовательных программ, независимо от страны.

Важно понимать, что проектная деятельность – это не только метод обучения, но и способ развития учеников как личностей, способных решать сложные задачи в реальной жизни [4].

Проектная деятельность в образовании включает несколько этапов:

1. Планирование: Определение целей и задач проекта. Выбор темы и формирование команды. Разработка плана действий, включая ресурсы, сроки и этапы.

2. Исследование: Сбор информации о теме проекта. Анализ существующих решений и подходов. Определение ключевых вопросов и проблем, которые требуется решить.

3. Проектирование: Разработка концепции проекта. Создание дизайна, планов, схем и прототипов. Определение ролей и обязанностей в команде.

4. Реализация: Создание продукта или решения на основе разработанных планов. Тестирование и уточнение деталей. Внесение корректировок по мере необходимости.

5. Презентация: Подготовка презентации или демонстрации проекта. Объяснение целей, результатов и процесса работы. Обратная связь и обсуждение с публикой.

6. Оценка: Анализ выполненной работы. Оценка достижения поставленных целей. Идентификация уроков и возможностей для улучшения.

7. Документирование: Создание отчетов, дневников, видеозаписей и других материалов. Фиксация опыта и знаний для будущих проектов.

Проектная деятельность способствует развитию креативности, коммуникации и навыков решения реальных задач.

Организация проектной деятельности позволяет формировать гражданскую позицию, формировать социальную компетентность. В России проектный подход используется в молодежных инициативах, реализуемых в рамках конкурсов по делам молодежи. Проектная деятельность является эффективным способом для решения проблем, связанных с молодежью.

Проектная деятельность – это форма обучения, направленная на социальные результаты, формирование универсальных компетенций. Проектный подход позволяет достичь конкретных целей основанных на планирование действий, применение различных технологий.

В образовательной среде проектная деятельность может быть организована в рамках учебного процесса, а также во внеурочное время. Проекты могут быть как индивидуальными, так и командными.

Существует множество проектов, которые могут быть реализованы в разных областях. Например, проекты, связанные с культурой, экологии, спортом. Проект «зелёный город», цель проекта создания экологически чистого города, в рамках проекта дети занимаются уборкой территории и благоустройства города. Проект «здоровый образ жизни», цель проекта – повышение здорового образа жизни учащиеся занимаются спортом проводят мероприятия по профилактике вредных привычек. Проекта «молодёжный театр», цель проекта развитие творческих способности в искусстве. Обучающиеся занимаются актёрским мастерством, сценарным письмом. Проект «робототехника», цель проекта развития навыков программирования. В рамках проекта молодежь занимается созданием роботов, электроникой.

Проектная деятельность предполагает организацию сотрудничества учителя с учениками, а также развитие личности учащегося, их самостоятельности, творческих способностей, предоставляет возможность формировать значимые умения у учеников. Она дает возможность сочетать все формы работы, как индивидуальные, так и групповые.

Таким образом, проектная деятельность является одним из эффективных методов современного образования, который помогает студентам развивать творческие и исследовательские навыки, а также формировать ключевые компетенции, необходимые для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. Проектный подход охватывает все сферы деятельности общества. Организация проектного подхода осуществляется в сферах, для которых характерно проектная деятельность, формирование проектных команд с использованием методов управления проектами. Основной чертой

проектного подхода в молодежной политики является сочетание признаков проектного управления с признаками классического управления. Проектный подход – это организационная структура, являющиеся частью структуры организации. Применение проектного подхода целесообразно при наличии определенных условий, которые включает в себя трудоемкость задачи, сложность, комплексность. Результат от использования проектного подхода должен превышать затраченные ресурсы. Важной характеристикой проектного подхода является наличие руководителя, время реализации проекта, эффективность работы персонала. Методы проектного подхода позиционируется как ключевые инструменты повышения эффективности деятельности.

Литература

1. Амирханова, Г.Ш. Проектная деятельность в образовании: механизмы развития / Г.Ш. Амирханова, И.В. Мусханова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 246–248.
2. Зиангирова, Л.Ф. Организация проектной деятельности учащихся: научно-практические рекомендации для учителей, методистов и студентов педвузов / Л.Ф. Зиангирова. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 2007. – 53 с. – Текст: электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: [сайт]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/31943.html> (дата обращения: 02.02.2024).
3. Методические рекомендации «Организация проектной деятельности на уроках» https://infourok.ru/metodicheskie_rekomendacii_organizaciya_proektnoy_deyatelnosti_na_urokah_literatury_i_vo-118585.htm.
4. Основные подходы к пониманию сущности понятий «Учебный проект» <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-ponimaniyu-suschnosti-ponyatij-uchebnyy-proekt-uchebnoe-proektirovanie-proektnaya-deyatelnost-shkolnikov>. (дата обращения: 02.02.2024).
5. Рубакова, Н.В. Организация проектной деятельности в образовательных учреждениях СПО / Н.В. Рубакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 49 (391). – С. 416–418. – URL: 1 (дата обращения: 02.02.2024).
6. Сущность проектной деятельности <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-proektnoy-deyatelnosti>. (дата обращения: 02.02.2024).

CONTENTS OF THE STAGES OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A SECONDARY SCHOOL

Amerkhanova G.Sh.
Chechen State Pedagogical University

The article discusses current aspects of organizing project activities in the educational environment. It is emphasized that project activity is becoming increasingly important in modern educational institu-

tions; it allows students not only to gain knowledge, but also to apply it in practice. Project activities as an innovative technology develop skills such as problem solving, critical thinking, communication, creative thinking and collaboration. It is noted that teacher creativity is one of the factors in organizing project activities in the educational environment. The pedagogical approaches of researchers from different countries and cultures to understanding the essence of project activity are generalized. Project activities can be organized as part of the educational process, as well as outside of class time. The stages of organizing project activities in the educational environment are analyzed and the process of forming teamwork competencies of high school students is considered.

Keywords: education, project activities, training, technology, method, teacher, development.

References

1. Amirkhanova, G. Sh. Project activity in education: mechanisms of development / G. Sh. Amirkhanova, I.V. Muskhanova // *World of science, culture, education*. – 2020. – No. 2(81). – pp. 246–248.
2. Ziangirova, L.F. Organization of project activities of students: scientific and practical recommendations for teachers, methodologists and students of pedagogical universities / L.F. Ziangirova. – Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, 2007. – 53 p. – Text: electronic // Digital educational resource IPR SMART: [site]. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/31943.html> (access date: 02/02/2024).
3. Methodological recommendations “Organization of project activities in the classroom” https://infourok.ru/metodicheskie_rekomendacii_organizacii_proektnoy_deyatelnosti_na_urokah_literatury_i_vo-118585.htm.
4. Basic approaches to understanding the essence of the concepts “Educational project” <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyepodhody-k-ponimaniyu-suschnosti-ponyatiy-uchebnyy-proekt-uchebnoe-proektirovanie-proektnaya-deyatelnost-shkolnikov>. (date of access: 02/02/2024).
5. Rubakova, N.V. Organization of project activities in educational institutions of secondary vocational education / N.V. Rubakova. – Text: immediate // *Young scientist*. – 2021. – No. 49 (391). – pp. 416–418. – URL: 1 (access date: 02/02/2024).
6. The essence of project activities <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-proektnoy-deyatelnosti>. (date of access: 02/02/2024).