

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>Белоусова Т.П.</i> Актуальность китайского языка: история, причины и перспективы в будущем	8
<i>Петров А.В., Горбатова М.К., Кирюшина Н.Ю.</i> Трансформация системы высшего образования в России: аспекты совершенствования подготовки юристов	12
<i>Горшенина Я.Л., Жилиякова С.А., Новоселова Н.В., Чичерина Н.Н.</i> Кумулятивные эффекты сотрудничества стран ЕС в области высшего образования	16
<i>Енова И.В., Астахова А.А., Янина А.Д.</i> Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей старших дошкольников	20
<i>Илясова Е.Е.</i> Педагогические технологии позитивной социализации детей дошкольного возраста в сельском социуме	24
<i>Комиссарова Т.С., Мехдиева И.Д.</i> Формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования	30
<i>Михайлов А.А., Лебедев Д.А.</i> Новые формы социального партнерства классического университета и психолого-педагогических классов Ивановской области ...	35
<i>Попова Е.А., Романова А.В., Прохоров А.В.</i> Организационное культуростроение в спортивно-педагогической организации (инновационная направленность исследования)	40
<i>Синяков А.С.</i> Подготовка педагогических кадров в КНР: этапы развития, проблемы, решения	45
<i>Суховская Д.Н.</i> Педагогические средства проявления ризомности в образовательных практиках города	48
<i>Чумакова Т.Н., Илларионова Д.Д.</i> Образовательная среда как фактор развития личности будущих специалистов	55
<i>Яо Цзунчан, Алгожаева Н.С.</i> Влияние цифровой трансформации на педагогические условия реализации образовательных программ в условиях вуза	59
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Авдева Ю.А., Конова М.А.</i> Свободный подход как вариация коммуникативного подхода в преподавании английского языка	66
<i>Антипенко Ю.Т.</i> Формирование концепции ценностно-смыслового содержания взаимодействия общего и дополнительного образования	71

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: 30.12.2023 Цена свободная

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

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

<i>Беляковский Б.Ю., Витковская Н.Г., Усманова З.А.</i> Формирование концепции информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку.....	77	<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Педагогические условия интеллектуального развития курсантов при освоении дисциплины История России семинарского типа: обобщение опыта Сибирской пожарно-спасательной академии.....	154
<i>Куриленко В.Б., Тележко И.В., Бирюкова Ю.Н.</i> Мухаммет Фуркан Алпат МА. Стратегии преодоления расхождений лингвоэтнического характера при переводе....	82	<i>Чжан Баомин.</i> Методы преподавания народного песенного фольклора обучающихся начальных школ КНР.....	157
<i>Го Минсянь.</i> Применение дифференцированного подхода в ходе вокально-хоровых занятий (на примере методической системы В.В. Емельянова).....	86	<i>Шварева Л.В., Алёшина Е.Ю.</i> Технология обучения будущих учителей иностранного языка приёмам смыслового чтения (на примере французского языка).....	162
<i>Инь Сянкунь.</i> Методы обучения игре на фортепиано китайских детей школьного возраста.....	89	<i>Шуркевич Д.У.</i> Использование речевых формул в методике обучения иноязычной коммуникации в неязыковом вузе.....	168
<i>Кепа Ю.Н., Кочеревская Л.Б., Дмитриева Е.Г.</i> Развитие корпоративной модели обучения для повышения уровня владения иностранным языком.....	93	СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	
<i>Кременецкая Л.С., Иванова Е.В.</i> Трансформация образа преподавателя в современной образовательной среде на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся.....	98	<i>Сорока М.В., Столярова В.В.</i> Интерактивные методы преподавания математики иностранным студентам.....	173
<i>Курагина А.А.</i> Реализация педагогического потенциала аутентичных художественных видеофильмов при формировании аудитивной компетенции: на примере магистратуры языкового направления.....	102	<i>Ежукова А.В., Ибрагимова Л.А.</i> Медиапедагогика, как современная технология образования в высшей школе.....	178
<i>Лалова Т.И., Симонова С.В.</i> Использование искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей.....	107	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Ли Цзяхуэй.</i> Методы и основные приемы игры на кларнете в обучении детей.....	112	<i>Абрамов Н.В.</i> О проблеме профессионального воспитания в современных условиях.....	182
<i>Максина О.С.</i> Категория «стилистическая компетенция» как элемент терминологического аппарата методики преподавания русского языка: аспекты лингвистического развития учеников профильных классов.....	116	<i>Варламова В.Н., Александрова Д.С.</i> Формирование языковой компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе изучения лексических особенностей индийского варианта английского языка.....	186
<i>Деревянченко Е.А., Мартынова Ю.В., Мещерякова Л.В., Тебенькова Н.Г., Петрова Н.В.</i> Формирование глобальной компетенции как компонента функциональной грамотности будущих учителей иностранного языка.....	121	<i>Алхимина Н.Ю., Блинов Л.В.</i> Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра.....	192
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Комплексное формирование качеств профессиональной бдительности: на примере исследования курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии.....	127	<i>Бодрова П.Е.</i> Формирование стратегического видения трансформации системы школьного образования: аспекты изменения содержания компетенций учителя.....	200
<i>Семькина В.О., Ларина Т.В., Романчук М.Г.</i> Влияние предметных олимпиад по иностранному языку на развитие компетенций будущих специалистов в военной сфере.....	130	<i>Голяков П.Э.</i> Организация групповой работы для преодоления коммуникативных барьеров в процессе тренажной подготовки будущих офицеров.....	205
<i>Чжан Баомин.</i> Применение педагогических возможностей народного песенного фольклора для формирования национальных ценностей у обучающихся начальных школ: обобщение практики системы образования Китая.....	134	<i>Каспражицкий А.И.</i> Компоненты профессионального самосознания психолога в контексте содержания образовательных программ.....	210
<i>Скрипова Н.Е., Ильясов Д.Ф.</i> К вопросу о значимости экологизации общего образования.....	139	<i>Кильмасова И.А., Гусякова Н.И., Кирсанов В.М., Ветхова М.Ю.</i> Возможности тьюторского сопровождения подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых.....	215
<i>Соколова Н.В., Бакшеев А.И., Рыжкова Т.В.</i> Педагогические условия применения технологий коучинга при обучению французскому языку: на примере медицинского вуза.....	145	<i>Козлова М.А.</i> Формирование целевых установок реформирования национальных систем образования: на примере концепции открытого образования.....	221
<i>Степанова А.С.</i> Дидактический потенциал ситуационных методов интерактивного обучения.....	150	<i>Коркина Т.Ю.</i> Особенности педагогической поддержки личностно-профессионального развития обучающихся в условиях технического вуза.....	227
		<i>Кохно В.О.</i> Проблема подготовки научных кадров в системе педагогического образования.....	232

<i>Матвеева С.В., Смотров Л.Н., Шацков П.А.</i> Применение технологий медиации в профориентационной деятельности педагогического вуза	236	<i>Герова Л.М.</i> Семиотика театрального искусства, как метод рефлексивного воздействия на зрителя	307
<i>Мельникова В.В.</i> Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе участия студентов в академическом оценивании качества образовательной программы: постановка проблемы	241	<i>Алёшина Е.Ю., Голова Д.Д.</i> Выявление дискурсивных характеристик публичного политического выступления: на примере речей британского премьер- министра	311
<i>Нань Лунхань, Павлов Е.А.</i> Педагогические условия реализации дисциплины «Спортивно- оздоровительный туризм» в системе высшего образования Китая	248	<i>Агержанова С.Р.</i> М.-Б. Хаджетлаше – черкесский просветитель, писатель, мусульманский журналист. Вопросы конструирования личности	316
<i>Петрова И.В., Слепнева М.А.</i> Педагогические условия применения технологий искусственного интеллекта при преподавании иностранных языков в технических университетах	254	<i>Грищук А.В.</i> Национально-культурные ценности в языке и коммуникации	320
<i>Кондрашова Е.Н., Ращигулина Е.Н., Солдатченко А.Л., Пигарева А.А.</i> Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию краеведческих умений у младших школьников	258	<i>Губина Н.В., Решетова О.П.</i> Творческое наследие Е.И. Замятина в контексте русского литературного процесса XXI века: факторы оценки, направления интерпретации	324
<i>Ли Синьжуй.</i> Цифровая трансформация профессионального образования: актуальные вопросы и специфика	263	<i>Дмитриева Е.Н., Макарова Р.П.</i> Проблемные вопросы изучения местоимений в билингвальной школе и вузе	328
<i>Щеглова В.М., Суворова А.И., Губарева А.И.</i> Методический потенциал ролевой игры как средства обучения русскому языку как иностранному в профессиональной среде (на примере студентов- медиков)	268	<i>Имаева Г.З., Имаева Е.З.</i> Работа с экономическими текстами в неязыковом вузе	333
<i>Сунь Лэй, Толмачева Г.С.</i> Применение инновационных педагогических технологий для обучения русскому языку будущих нефтяников: на примере модели «Русский язык+нефть» Китайского нефтяного университета в подготовке квалифицированных кадров в Китае	271	<i>Литвяк О.В., Горбова А.Д.</i> Лингвистические средства привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада в немецкоязычном рекламном дискурсе	336
<i>Томаров А.В., Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Морозов Е.А.</i> Некоторые особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей, обучающихся в техническом вузе (на примере ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»)	276	<i>Паульзен Н.С.</i> Лексические средства отражения категории «ответственность» как национальной ценности немецкого общества в контексте немецкой рекламы	340
НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		<i>Калугин Ю.Е., Прохоров А.В.</i> Понимание и осознание элементов учебных текстов	345
<i>Лю Ятин.</i> Методики обучения музыке китайских детей в начальной школе	280	<i>Рогожина Л.А.</i> Стратегии перевода многокомпонентных атрибутивных терминологических словосочетаний на французский язык: на примере авиационно-космической лексики	348
ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ		<i>Романова И.В.</i> Выбор методов преподавания на основании целей обучения латинскому языку иностранцев специальности «Лечебное дело»... 352	352
<i>Агержанова С.Р.</i> Отражение проблем современности в судьбах героев пьесы «Новые люди» Довлетхана Натхо	284	<i>Савельев Г.О.</i> Применение различных методов семантико-прагматического анализа на примере конфликтных текстов в информационном пространстве	355
<i>Белякова А.А.</i> История слов с индоевропейским корнем *gene в русском языке на примере слов инженер, жандарм, ренессанс	288	<i>Литвяк О.В., Жилина А.М.</i> Синонимические отношения в медицинской терминологии английского и немецкого языков	360
<i>Саид Мубарак Мусави, Боев Э.Б.</i> Семантическое употребление персидского предлога «barāye» и его эквивалентов в русском языке	294	<i>Савельева И.В.</i> Реактивная речевая деятельность непрофессиональной личности автора интернет- комментариев	364
<i>Георгиевская Е.А.</i> Применение видеоматериала в преподавании языка иврит	299	<i>Садовникова И.И.</i> Антонимия существительных в лексике эвенского языка	369
<i>Грищук А.В.</i> Национально-культурные ценности: лингвокультурологический аспект (на примере патриотических песен)	303	<i>Се Сяолин.</i> Интерпретация образов и символов в шестой сонате для фортепиано С. Прокофьева	372
		<i>Скрипичникова Н.С., Имеева-Кысылбаикова М.И.</i> Сравнительный анализ религиозного дискурса в мистических детективах У. Эко «Имя Розы» и Д. Брауна «Ангелы и Демоны»	376
		<i>Снежкова И.А., Синицына Э.Э.</i> Функциональный аспект перевода реалий в текстах путеводителей	381
		<i>Чжан Цзин.</i> О повторяющейся конструкции суждения X ЕСТЬ X	385

<i>Сулейманова Л.Р., Сулейманов Ф.М.</i> Этнолингвистическое исследование тематической группы лексики «үлтәрәү» (убивать) башкирского языка.....	388	<i>Насибуллина А.Д., Королева Ю.А., Польшина М.А.</i> Проблемы цифровой социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	477
<i>Трушников Е.А.</i> Выявление компонентов профессиональной идентичности учителя в текстах педагогического нарратива: обобщение результатов контент-анализа.....	393	<i>Шнейдер О.С., Попова А.В., Лифарь Е.В.</i> Развитие физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи дальневосточных вузов.....	482
<i>Чжан Ибо.</i> Педагогические инструменты обучения иностранных студентов основам устной деловой коммуникации.....	397	<i>Емельянов В.В.</i> Перспективы использования виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиком.....	486
<i>Чжан Цзин.</i> Синтаксико-семантическое исследование каузальных структур.....	401	<i>Бакшеева Э.П., Балина О.Г.</i> Педагогические условия профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки.....	493
<i>Чэн Цзин.</i> Сопоставительный анализ семантики соматических фразеологизмов русского и китайского языков.....	404	<i>Батуева А.А.</i> Языковые средства воздействия на потребителей в коммерческих рекламных текстах США.....	499
<i>Ши Шаньшань.</i> Цветовая гамма в «новом» и «старом» мире Чехова.....	408	<i>Ван Лумэй.</i> Понятие и особенности естественной речи современного русского языка.....	506
<i>Верма Шрути.</i> Лингвистические паттерны и эмоциональный резонанс в постколониальной английской прозе.....	412	<i>Гафаров Р.М.</i> Оценка результативности опытно-экспериментальной проверки педагогической системы: аспекты формирования информационно-технологической компетентности курсантов военного вуза.....	511
<i>Шэнь Синь.</i> Воздействие русской и советской литературы на творчество китайских писателей.....	419	<i>Дьяченко Т.А.</i> Стилизация восточных жанровых форм в лирике К.Д. Бальмонта 1880–1890-х гг. (на примере газели «Черноглазая лань»).....	516
<i>Юдина Е.В.</i> О некоторых языковых особенностях романа Э. Бёрджесса «Заводной апельсин» и трудностях его перевода.....	424	<i>Лашкевич В.И., Живодёров А.В., Евдокимов И.М., Гаврилова Е.А.</i> Гиревой спорт, как средство укрепления мышц плечевого пояса и мышц спины при плавании баттерфляй (дельфин).....	519
<i>Исраилова Л.Ю., Давлетукаева А.Ш.</i> Периодизация процесса заимствования арабской лексики в чеченском языке.....	428	<i>Кириченко Н.С.</i> Обучение книжной графике как средство развития профессиональной компетентности художника-педагога.....	523
<i>Абдукадырова Т.Т., Яхьяева А.А.</i> Семантические свойства компаративных фразеологических единиц в английском языке.....	433	<i>Волкова В.В., Коровяковский Д.Г., Лавеч Е.В., Часовская Л.А.</i> Формирование культурологической компетенции в странах ЕС: аспекты повышения доступа к материальным формам историко-искусствоведческого наследия.....	528
<i>Васенева Н.В.</i> Художественный антропоним как авторский концепт: на примере произведения М. Твена «Принц и нищий».....	438	<i>Лукин А.В., Мурая Е.Н., Царев А.И., Сабаева Э.К., Мифтахова Л.Б.</i> Информационные технологии и их роль в повышении эффективности работы вузов.....	535
<i>Никитина О.В., Иванова Т.В.</i> Исковое заявление: коммуникативно-прагматический аспект.....	443	<i>Макарова И.А.</i> Связь мотивов профессиональной деятельности педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций и их профессиональных дефицитов.....	539
<i>Исраилова Л.Ю., Акаева Х.А., Усманов Т.И.</i> Влияние русского языка на лексический состав чеченского литературного языка.....	448	<i>Чжан Сьюань.</i> Коммуникативные модели в преподавании русского языка в Юго-западной Китай: результаты научной стажировки.....	543
<i>Мусаева А.А., Абдукадырова Т.Т.</i> Функционирование заимствованной лексики в говорах чеченского языка (на материале вайнахских диалектов).....	453	<i>Шичкин И.А., Леднёва С.А.</i> Генезис и тенденции развития среднего профессионального образования в России.....	548
<i>Овхадов М.Р., Эльжуркаева М.Я., Акаева Х.А.</i> Употребление фразеологизмов в диалектах чеченского языка: на примере лексической группы «части тела».....	458	<i>Маркасова О.А.</i> Формирование soft-skills компетенций в кампусном курсе «Бизнес-коммуникации».....	557
<i>Эльжуркаева М.Я., Овхадов М.Р.</i> Сопоставление структуры заимствования слов в чеченском и английском языках.....	464	<i>Дмитриева Е.В., Савельева И.П., Погосова Е.Б., Джафарова И.Р., Попов А.А.</i> Эффективность работы отечественных вузов: актуальные проблемы и пути их решения.....	562
ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ			
<i>Довгилевич П.Р., Дусенко С.В.</i> Компетентностный подход в подготовке кадров нового формата.....	469		
<i>Лю Юйцзя, Аманжолов С.А.</i> Научно-теоретические основы российской художественной педагогики.....	474		

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Belousova T.P.</i> Relevance of the Chinese language: history, reasons and future prospects	8
<i>Petrov A.V., Gorbatova M.K., Kiryushina N. Yu.</i> Transformation of the higher education system in Russia: aspects of improving the training of lawyers	12
<i>Gorshenina Ya.L., Zhilyakova S.A., Novosselova N.V., Chicherina N.N.</i> Cumulative impact of collaboration of the EU countries in the educational sphere.....	16
<i>Enova I.V., Astakhova A.A., Yanina A.D.</i> Plot-role-playing game as a means of forming constructive interaction skills in older preschoolers.	20
<i>Ilyasova E.E.</i> Pedagogical technologies for positive socialization of preschool children in rural society	24
<i>Tatyana S.K., Mehdiyeva I.J.</i> Formation of social activity of adolescents in the system of additional education	30
<i>Mikhailov A.A., Lebedev D.A.</i> New forms of social partnership between a classical university and psychological and pedagogical classes in the Ivanovo region.....	35
<i>Popova E.A., Romanova A.V., Prokhorov A.V.</i> Organizational culture building in a sports and pedagogical organization (innovative focus of research).....	40
<i>Sinyakov A.S.</i> Training of teaching staff in China: stages of development, problems, solutions.....	45
<i>Sukhovskaya D.N.</i> Pedagogical means of manifesting rhizomancy in urban educational practices.....	48
<i>Chumakova T.N., Illarionova D.D.</i> Educational environment as a factor of personality development of future specialists	55
<i>Yao Zongchang, Algozhayeva N.S.</i> The influence of digital transformation on the pedagogical conditions for the implementation of educational programs in a university setting.....	59

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Avdeeva Yu.A., Konova M.A.</i> Free approach as a variation of the communicative approach in teaching english.....	66
<i>Antipenko Yu.T.</i> Formation of the concept of value-semantic content of interaction between general and additional education.....	71
<i>Belyakovskiy B. Yu., Vitkovskaya N.G., Usmanova Z.A.</i> Formation of the concept of an information system for monitoring the quality assessment of English language teaching	77
<i>Kurilenko V.B., Telezhko I.V., Biryukova Yu.N., Muhammet Furkan Alpat MA.</i> Strategies for Overcoming Linguistic-Ethnic Discrepancies in Translation	82
<i>Guo Mingxian</i> Applying a differentiated approach during vocal and choral classes (based on the example of V.V. Emelyanov's methodological system).....	86
<i>Yin Xiangkun.</i> Methods of teaching piano playing to Chinese school-age children.....	89
<i>Kepa Yu.N., Kocherevskaya L.B., Dmitrieva E.G.</i> Development of a corporate training model to improve foreign language proficiency.....	93

<i>Kremenetskaya L.S., Ivanova E.V.</i> Transformation of the image of a teacher in a modern educational environment at the stage of pre-university preparation of foreign students.....	98
<i>Kuragina A.A.</i> Realization of the pedagogical potential of authentic feature videos in the formation of auditing competence: using the example of a master's degree in linguistics	102
<i>Lalova T.I., Simonova S.V.</i> Use of artificial intelligence in teaching a foreign language to engineering students	107
<i>Li Jiahui.</i> Methods and basic techniques of playing the clarinet in teaching children.....	112
<i>Maksina O.S.</i> The category "stylistic competence" as an element of the terminological apparatus of the Russian language teaching methodology: aspects of the linguistic development of students in specialized classes.....	116
<i>Derevyanchenko E.A., Martynova Yu.V., Meshcheryakova L.V., Tebenkova N.G., Petrova N.V.</i> Formation of global competence as a component of functional literacy of future foreign language teachers	121
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Comprehensive formation of the qualities of professional vigilance: on the example of a study of cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy.....	127
<i>Semykina V.O., Larina T.V., Romanchuk M.G.</i> The influence of subject Olympiads in a foreign language on the development of competencies of future specialists in the military sphere	130
<i>Zhang Baoming.</i> Application of the pedagogical possibilities of folk songs for the formation of national values among primary school students: generalization of the practice of the Chinese education system.....	134
<i>Skripova N.E., Ilyasov D.F.</i> On the issue of the importance of greening general education	139
<i>Sokolova N.V., Baksheev A.I., Ryzhkova T.V.</i> Pedagogical conditions for the use of coaching technologies in teaching the French language: the example of a medical university	145
<i>Stepanova A.S.</i> The didactic potential of situational methods of interactive teaching.....	150
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Pedagogical conditions for the intellectual development of cadets when mastering the discipline History of Russia of the seminar type: generalization of the experience of the Siberian Fire and Rescue Academy	154
<i>Zhang Baoming.</i> Methods of teaching folk songs to primary school students in China	157
<i>Shvareva L.V., Aleshina E. Yu.</i> Technology for training future teachers foreign language techniques of semantic reading (using the example of French)	162
<i>Shurkevich D.U.</i> The use of speech formulas in the methodology of teaching foreign language communication at a non-linguistic university.....	168

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Soroka M.V., Stolyarova V.V.</i> Interactive methods of teaching mathematics to foreign students.....	173
<i>Ezhukova A.V., Ibragimova L.A.</i> Media pedagogy as a modern technology of education in higher education	178

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Abramov N.V.</i> On the problem of professional education in modern conditions.....	182
<i>Varlamova V.N., Aleksandrova D.S.</i> The formation of language competence in students of linguistic specialties in the course of learning lexical peculiarities of indian variant of the english language.....	186
<i>Alkhimina N. Yu., Blinov L.V.</i> Psychological and pedagogical support for the training of teachers to work with students with autism spectrum disorder.....	192
<i>Bodrova P.E.</i> Formation of a strategic vision for the transformation of the school education system: aspects of changing the content of teacher competencies.....	200
<i>Golyakov P.E.</i> Organization of group work for overcoming communicative barriers in the process of simulation training of future officers.....	205
<i>Kasprazhitskii A.I.</i> Anno Components of professional self-awareness of a psychologist in the context of the content of educational programs.....	210
<i>Kilmasova I.A., Guslyakova N.I., Kirsanov V.M., Vetkhova M. Yu.</i> The possibility of tutor support the preparation of future teachers of technology to the management of the project activities of trainees.....	215
<i>Kozlova M.A.</i> Formation of targets for reforming national education systems: using the example of the open education concept.....	221
<i>Korkina T.Y.</i> Features of pedagogical support for personal and professional development of students in a technical university.....	227
<i>Kokhno V.O.</i> The problem of training scientific personnel in the pedagogical education system.....	232
<i>Matveeva S.V., Smotrova L.N., Shatskov P.A.</i> Application of mediation technologies in career guidance activities of a pedagogical university.....	236
<i>Melnikova V.V.</i> Formation of professional competencies of future teachers in the process of students' participation in the academic evaluation of the quality of the educational program: problem statement.....	241
<i>Nan Longhan, Pavlov E.A.</i> Pedagogical conditions for the implementation of the discipline "Sports and health tourism" in the higher education system of China.....	248
<i>Petrova I.V., Slepneva M.A.</i> Pedagogical conditions for the use of artificial intelligence technologies in teaching foreign languages at technical universities.....	254
<i>Kondrashova E.N., Rashchikulina E.N., Soldatchenko A.L., Pigareva A.A.</i> Preparation of future primary class teachers for the formation of local history skills in junior school children.....	258
<i>Li Xinrui.</i> Digital transformation of professional education: current issues and specifics.....	263
<i>Shcheglova V.M., Suvorova A.I., Gubareva A.I.</i> Methodological potential of role play as a means of teaching russian as a foreign language in a professional environment (based on the example of medical students).....	268
<i>Sun Lei, Tolmacheva G.S.</i> The use of innovative pedagogical technologies for teaching the russian language to future oil workers: using the example of the "Russian language+oil" model of the China petroleum university in training qualified personnel in china.....	271

<i>Tomarov A.V., Burilkina S.A., Suprun N.G. Morozov E.A.</i> 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).....	276
---	-----

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Liu Yating.</i> Methods of teaching music to Chinese children in elementary school.....	280
--	-----

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Agerzhanokova S.R.</i> Reflection of modern problems in the destinies of the heroes of the play "New People" by Dovletkhan Natkho.....	284
<i>Belyakova A.A.</i> The history of words with an indo-european root *gene in the russian language on the example of the words ingeneer, gendarme, renaissance.....	288
<i>Sayed Mubarak Mosavi, Boev E.B.</i> Semantic use of the Persian preposition "barāye" and its equivalents in the Russian language.....	294
<i>Georgievskaya E.A.</i> Use of video materials in teaching hebrew.....	299
<i>Grischuk A.V.</i> National and cultural values: linguistic and cultural aspect (using the example of patriotic songs).....	303
<i>Geroeva L.M.</i> Semiotics of theater art as a method of reflexive influence on the spectator.....	307
<i>Aleshina E. Yu., Golova D.D.</i> Identification of discursive characteristics of public political speech: using the example of the speeches of the British Prime Minister.....	311
<i>Agerzhanokova S.R. M.-B.</i> Hadzhetlashe is a Circassian educator, writer, Muslim journalist. Questions of personality construction.....	316
<i>Grischuk A.V.</i> National and cultural values in language and communication.....	320
<i>Gubina N.V., Reshetova O.P.</i> The significance of E.I. Zamyatin's creative heritage in the context of the Russian literary process of the 21st century: factors for assessing, directions of interpretation.....	324
<i>Dmitrieva E.N., Makarova R.P.</i> Problematic issues of studying pronouns in bilingual school and university.....	328
<i>Imaeva G.Z., Imaeva E.Z.</i> Analysing economic texts in a non-language university.....	333
<i>Litvjak O.V., Gorbova A.D.</i> Linguistic means of attracting attention and encouraging the purchase of chocolate in the german-language advertising discourse.....	336
<i>Paulzen N.S.</i> Lexical means of reflecting the category "responsibility" as a national value of German society in the context of German advertising.....	340
<i>Kalugin Yu.E., Prokhorov A.V.</i> Understanding and awareness of the elements of educational texts.....	345
<i>Rogozhina L.A.</i> Strategies for translating multi-component attributive terminological phrases into French: using the example of aerospace vocabulary.....	348
<i>Romanova I.V.</i> Selection of teaching methods based on the goals of teaching Latin to foreign students of the specialty "General Medicine".....	352
<i>Savelev G.O.</i> Application of various methods of semantic and pragmatic analysis on the example of conflict texts in the information space.....	355
<i>Litvjak O.V., Zhilina A.M.</i> Synonymous relations in the medical terminology of english and german.....	360

<i>Saveleva I.V.</i> Reactive speech activity an unprofessional person the author of the online comments.....	364
<i>Sadovnikova I.I.</i> Antonymy of nouns in the lexicon of the even language.....	369
<i>Xie Xiaolin.</i> Interpretation of images and symbols in S. Prokofiev's sixth piano sonata.....	372
<i>Skripichnikova N.S., Imeeva-Kysylbaikova M.I.</i> Comparative analysis of religious discourse in the mystical detective stories of W. Eco "The Name of the Rose" and D. Brown "Angels and Demons".....	376
<i>Snezhkova I.A., Sinitsyna E.E.</i> The functional aspect of realia translation in guidebook texts.....	381
<i>Zhang Jing.</i> On the repetitive construction of judgement X ЕСТЬ X.....	385
<i>Suleymanova L.R., Suleymanov F.M.</i> Ethnolinguistic study of the thematic group of vocabulary "Ulterey" (to kill) of the bashkir language.....	388
<i>Trushnikova E.A.</i> Identification of components of a teacher's professional identity in pedagogical narrative texts: generalization of the results of content analysis.....	393
<i>Zhang Yibo.</i> Pedagogical tools for teaching foreign students the basics of oral business communication.....	397
<i>Zhang Jing.</i> Syntactic-semantic study of causal structures.....	401
<i>Cheng Jing.</i> Comparative analysis of the semantics of somatic phraseological expressions in russian and chinese.....	404
<i>Shi Shanshan.</i> Color scheme in the "new" and "old" world of Chekhov.....	408
<i>Verma Shruti.</i> Linguistic patterns and emotional resonance in post colonial english prose.....	412
<i>Shen Xin.</i> The impact of Russian and Soviet literature on the work of Chinese writers.....	419
<i>Yudina E.V.</i> Some linguistic peculiarities of the novel by A. Burgess "A clockwork orange" and the difficulties of its translation.....	424
<i>Israilova L. Yu., Davletukaeva A. Sh.</i> Periodization of the process of borrowing Arabic vocabulary in the Chechen language.....	428
<i>Abdukadyrova T.T., Yakhyaeva A.A.</i> Semantic properties of comparative phraseological units in English.....	433
<i>Vaseneva N.V.</i> Artistic anthroponym as an author's concept: using the example of M. Twain's work «The Prince and the Pauper».....	438
<i>Nikitina O.V., Ivanova T.V.</i> Claim: communicative-pragmatic aspect.....	443
<i>Israilova L. Yu., Akayeva Kh.A., Usmanov T.I.</i> The influence of the Russian language on the lexical composition of the Chechen literary language.....	448
<i>Musayeva A.A., Abdukadyrova T.T.</i> Functioning of borrowed vocabulary in the dialects of the Chechen language (based on the material of the Vainakh dialects).....	453
<i>Ovkhadov M.R., Elzhurkaeva M. Ya., Akayeva Kh.A.</i> The use of phraseological units in dialects of the Chechen language: using the example of the lexical group "body parts".....	458

<i>Elzhurkaeva M. Ya., Ovkhadov M.R.</i> Comparison of the structure of word borrowing in the Chechen and English languages.....	464
--	-----

DISCUSSION TOPICS

<i>Dovgilevich P.R., Dusenko S.V.</i> Competence-based approach to training new personnel.....	469
<i>Liu Yujia, Amanzholov S.A.</i> Scientific Theoretical Foundations of Russian Art Pedagogy.....	474
<i>Nasibullina A.D., Koroleva Yu.A., Polshina M.A.</i> Problems of digital socialization of adolescents with disabilities.....	477
<i>Shneider O.S., Popova A.V., Lifar E.V.</i> Development of physical culture and sports activities among students of Far Eastern universities.....	482
<i>Emelianov V.V.</i> Prospects for Using Virtual Reality in Vocational Training of Teenagers in Crafts Using Joystick Control Skills.....	486
<i>Baksheeva E.P., Balina O.G.</i> Pedagogical conditions of professional orientation of students at the stage of pre-professional training.....	493
<i>Batueva A.A.</i> Linguistic means of influencing consumers in US commercial advertising texts.....	499
<i>Wang Lumei.</i> The concept and peculiarities of natural speech of the modern Russian language.....	506
<i>Gafarov R.M.</i> Assessing the effectiveness of experimental testing of the pedagogical system: aspects of the formation of information and technological competence of military university cadets.....	511
<i>Dyachenko T.A.</i> Stylization of oriental genre forms in the 1880s-1890s lyrics of K.D. Balmont (on the example of the ghazal «The Black-Eyed Doe»).....	516
<i>Lashkevich V.I., Zhivoderov A.V., Evdokimov I.M., Gavrilova E.A.</i> Kettlebell lifting as a means of strengthening the muscles of the shoulder girdle and back muscles when swimming butterfly (dolphin).....	519
<i>Kirichenko N.S.</i> Teaching book graphics as a means of developing professional competence of an artist-teacher.....	523
<i>Volkova V.V., Korovyakovsky D.G., Lovech E.V., Chasovskaya L.A.</i> Formation of cultural competence in EU countries: aspects of increasing access to material forms of historical and artistic heritage.....	528
<i>Lukin A.V., Muraya E.N., Tsarev A.I., Sabaeva E.K., Miftakhova L.B.</i> Information technologies and their role in improving the efficiency of universities.....	535
<i>Makarova I.A.</i> The connection between the motives of professional activity of teachers of inclusive preschool educational organizations and their professional deficits.....	539
<i>Zhang Siyuan.</i> Communicative models in teaching the Russian language in Southwestern China: results of a scientific internship.....	543
<i>Shichkin I.A., Ledneva S.A.</i> Genesis and development trends of secondary vocational education in Russia.....	548
<i>Markasova O.A.</i> Formation of soft-skills competencies in the campus course "Business Communications".....	557
<i>Dmitrieva E.V., Saveleva I.P., Pogosova E.B., Jafarova I.R., Popov A.A.</i> The effectiveness of domestic universities: current problems and ways to solve them.....	562

Актуальность китайского языка: история, причины и перспективы в будущем

Белюсова Татьяна Павловна,

старший преподаватель кафедры восточных языков
Дипломатической академии Министерства иностранных дел
России
E-mail: tp_belousova@mail.ru

Китайский язык является связующим звеном между Китаем, его культурой и традициями с внешним миром. На данный момент Китай укрепляет свои позиции на мировой арене и влияет на политический мир и мировое сообщество. Познание китайского языка позволяет людям лучше понимать и проникаться духом и традициями китайской культуры. В статье раскрывается актуальность китайского языка. История постепенного роста популярности китайского языка показывает, что раньше Китай не являлся таким сильным государством, как сейчас. В настоящее время Китай входит в список сильнейших государств мира. В Китае стремятся работать, строить карьеру, сотрудничать с компаниями и делать бизнес, а еще учиться и путешествовать. Китайский язык является очень перспективным для изучения в будущем, так как Китай дает большое количество возможностей для реализации в разных сферах.

Ключевые слова: Китайский язык, актуальность китайского языка, перспективы изучения, Китай, причины популярности.

Основная часть

«Если в XX веке Китай открыл для себя мир, то в XXI мир откроет для себя Китай», данная фраза становится все более актуальной [3].

Китайский язык является связующим звеном между Китаем, его культурой и традициями с внешним миром. На данный момент Китай укрепляет свои позиции на мировой арене и влияет на политический мир и мировое сообщество. С помощью китайского языка граждане Китая могут: делиться своей культурой, передавать антураж и колорит городов, делаясь историей государства.

Познание китайского языка позволяет людям лучше понимать и проникаться духом и традициями китайской культуры. Оно открывает двери для общения с носителями языка и позволяет учиться у них. Знание китайского языка также может быть преимуществом при бизнес-переговорах и развитии экономических связей с Китаем [3].

Поскольку китайский язык является самым распространенным по числу носителей, соответственно его изучение открывает большое количество возможностей и пространство для новых знакомств, коммуникаций, перспектив в профессиональной деятельности, путешествий и ярких впечатлений.

Еще в прошлом веке Китай приобрел статус сильного государства и мог похвастаться сильной экономикой, развитие которой продолжается, и по сей день. Изучение китайского языка может помочь в построении карьеры в крупных компаниях Китая. Знание языка может понадобиться в работе, учебе или путешествиях. Востребованными сферами являются бизнес, международная торговля, туризм, гостиничный и ресторанный бизнес и т.д.

В современном мире, нельзя переоценить значимость навыков владения иностранными языками, без них невозможно жить полноценной жизнью. Большинство средств коммуникации, так или иначе, связаны с языками других стран. С самого детства мы сталкиваемся с разными объектами, либо иностранного происхождения, либо имеющими иностранное звучание. В век информатизации, с развитием высоких технологий и появлением интернета мы сталкиваемся с острой необходимостью изучения иностранных языков. Сейчас люди имеют больше возможностей общаться друг с другом,

«посещать» другие страны онлайн, даже не выходя из дома. Аналогично в профессиональной деятельности, владение языками позволяет работать в крупных компаниях, сотрудничать с иностранными партнерами и устанавливать международные деловые связи. Что, в свою очередь, повышает уровень международных коммуникаций и общения, положительно отражаясь на отношениях стран.

С возрастающим влиянием Китая на мировой рынок, увеличивается потребность в изучении китайского языка. Политологи пророчат Китаю стать сверхдержавой в ближайшем будущем, так как их экономика, внутренний рынок, культура, область развлечений, как и другие сферы, автономны. А это значит, что китайский язык станет более востребованным, чем английский.

Китай стал набирать популярность еще с конца 1970-х годов. Отношения между Китаем и США смягчились, Китай вернулся в ООН. С того момента мир начал заново знакомиться китайской нацией, внутренней экономикой, культурой и укладом жизни. Но в конце прошлого века Китай еще не оказывал сильного воздействия на мировую экономику, его популярность не была такой сильной, как сейчас.

Новый всплеск интереса к китайскому языку имеет более широкий масштаб, затрагивает большее количество людей и обладает более оптимистичными тенденциями развития. Новый виток популярности произошел на фоне динамичного развития Китая в эпоху экономической глобализации. Экономическое развитие КНР открыло внешнему миру значительные коммерческие возможности и перспективы трудоустройства, что, безусловно, способствовало повышению интереса к изучению китайского языка.

Китайский язык входит в китайско-тибетскую (сино-тибетскую) семью. Он является официальным языком КНР, одним из древнейших языков мира, на котором сейчас говорят более миллиарда человек, то есть около четверти населения планеты. Китайский язык служит одним из шести официальных и рабочих языков ООН. Необходимо отметить, что китайский язык относится к категории самых сложных языков мира [4].

Сложностями в изучении китайского языка выступают: большое количество иероглифов, отсутствие алфавита и четкой структуры правил. При обучении, как правило, возникают трудности в построении словосочетаний и предложений, лексики, грамматике, интонационном произношении и восприятии речи на слух.

Стоит также отметить главные причины, по которым китайский язык стал очень популярным для изучения (Таблица 1).

Стоит также упомянуть, что из-за внешнеполитических событий в России, сотрудничество с Китаем, в перспективе, является актуальным и верным решением. Учитывая то, что российские войска вошли на территорию Украины, из-за чего в последствии была создана антироссийская резолюция ООН, за которую проголосовало 141

государство, 7 стран проголосовало против (Россия, Белоруссия, КНДР, Мали, Никарагуа, Сирия и Эритрея) и 32 стран отказались от голосования, в том числе и Китай [5].

Таблица 1. Причины популярности китайского языка

Причина	Описание
Темпы роста экономики Китая	Китайский рынок становится все более привлекательным для мировой экономики и бизнеса. Большинство вещей, которыми пользуются во всем мире, изготовлены в Китае. Производить товары и технику в Китае гораздо дешевле, чем в других странах. Это влияет на размер прибыли. Только в морских грузоперевозках Китай занимает лидирующие позиции в мире.
Востребованность в работе	В связи с актуальностью китайского языка, владение им выделяет специалиста среди остальных. Сейчас знание китайского дает возможность построить свою карьеру в Китае или переехать туда.
Численная распространенность	Китай это самая густонаселенная страна мира. Поэтому популярность китайского вполне объяснима. Во многих странах, помимо Китая, люди используют язык на постоянной основе (страны Юго-Восточной Азии).
Большое количество информации	Благодаря интернету пользователи могут свободно просматривать различные материалы на китайском и других языках, что вызывает интерес у других людей.
Культура	Китай знаменит своей насыщенной историей и особой культурой. Необычные традиции, красочные национальные костюмы, достопримечательности и города. Путешествовать со знанием китайского языка гораздо удобнее. К тому же, сейчас с китайской культурой можно соприкоснуться в интернете: современная музыка, аниме, кино-индустрия, книги, манга и т.д.

Конфликт с Украиной повлек за собой большое количество негативных изменений, многие крупные компании ушли из России, большое количество санкций повлияло на экономику России и взаимоотношения между странами. Многие специалисты потеряли перспективную работу за рубежом, из-за чего вынуждены пересматривать свои планы. Китай занимает нейтральную позицию в отношении военного конфликта 2022 г., так как ему не выгодно терять установленный экспорт и экономические отношения с Россией. Поэтому Китай предлагает российским специалистам работу в компаниях, образование и другие возможности. Работа с Китаем может стать высокооплачиваемой альтернативой тем, которые были утрачены из-за западных санкций и ограничений.

Спрос на изучение китайского языка начал расти с 2021 года. Для изучения данной динамики можно взять данные центра восточных языков «Мандарин». Директор центра В. Жарова утверждает, что количество клиентов, желающих

изучать китайский язык, увеличилось в два раза с начала 2021 года [2] (Рисунок 1).

Из графика видно, что китайский язык стал пользоваться большим спросом, опередив корейский и японский. За последние два года спрос на изучение китайского языка увеличился в два раза. Директор центра «Мандарин» объясняет это не только внешнеполитическими причинами, сколько популярностью китайской культуры, перспектив для россиян в Китае и работой самих образовательных центров [2].



Рис. 1. Спрос на изучение иностранных языков в 2023 году, на примере центра «Мандарин»

В России вырос спрос на преподавание китайского языка, нужны преподаватели и репетиторы по китайскому. Языковые школы получают все больше запросов на изучение китайской письменности и грамматики. Появление учебных программ и направлений по китайскому языку позволяют школам принимать больше учеников. С 2022 года языковые школы приняли большое количество учеников-дошкольников, родители которых выбрали китайский, первым языком для детей. Кроме того, российские выпускники чаще стали выбирать единый государственный экзамен по китайскому языку: в 2019 году ЕГЭ сдавали 289 человек, а в 2022-м – уже 480 из 60 регионов России.

Автор методики по изучению китайского языка, А. Кузина указывает: «Китай является главным экономическим партнером России, поэтому перспективы изучения китайского языка огромны. Китай показывает большие экономические достижения на международной арене, и простого человека это привлекает тем, что благодаря знанию языка можно расширить свои перспективы, обеспечить более качественное трудоустройство и повысить свой уровень жизни. К тому же политический климат способствует буму изучения китайского языка» [2].

Специалисты называют китайский язык самым перспективным для изучения в будущем. Хорошие отношения между Китаем и Россией способствуют ориентированию на изучение китайского языка в дальнейшем. Эксперты уверены, что в обозримом будущем Азия укрепит свое влияние на другие страны. Мир разделится на несколько отдельных полюсов, один из которых будет азиатский.

Конечно, еще остаются те, кто считает китайский язык не настолько актуальным, как англий-

ский. Но, как показывают наблюдения последних лет, сомневающиеся в нужности китайского языка, скоро осознают его необходимость. Перспективность китайского языка в будущем доказывают, почему уже сейчас нужно создавать дополнительные образовательные программы в языковых школах и давать родителям право выбрать китайский для обучения своих детей [1] (Таблица 2).

Таблица 2. Перспективы изучения китайского языка в будущем

Причина	Описание
Работа, карьерный рост	Российские специалисты могут работать в Китае, сотрудничать с деловыми партнерами. В настоящее время есть возможность работать удаленно, общаться с коллегами из Китая онлайн.
Учеба	Студенты могут получить бесценный опыт в Китае, напрямую общаясь с носителями языка, полностью погружаясь в обучение. Так же за время учебы в Китае студенты могут найти там работу и построить карьеру.
Путешествия и сфера развлечений	Китай – это страна с богатой историей. У россиян Китай входит в список самых любимых для посещения стран и на это есть причины: повсеместная цифровизация – в Китае очень удобно путешествовать, там все сделано для комфортного перемещения туристов; грандиозные памятники древности, национальная кухня и традиции.

Заключение

Развитие Китая продолжает идти вперед, являясь великой экономической и военной державой, Китай находится в списке кандидатов на звание сверхдержавы. Звание сверхдержавы включает в себе много аспектов, один из которых привлекательность страны для иммигрантов. Все мы знаем, какой бум наблюдается сейчас на изучение английского языка, ведь США уже многие годы остается сверхдержавой [4].

Такое же будущее не за горами и для Китая, поэтому изучение китайского языка сейчас является своего рода инвестицией в свое будущее. Но есть и другая сторона. Язык – это «шифр» мышления, выраженный в быте, культуре, обычаях. Постигая язык другой цивилизации, можно научиться понимать все многообразие восточных традиций [4].

Литература

1. Воложанин И.Н. Китайский язык в глобальной системе межязыковой коммуникации: новые тенденции и перспективы /языки. культуры. перевод/ 2016. – с. 51–61.
2. Васильева Д., Великая китайская грамота/Мир 11.06.2023
3. Кондаков Б.В., Попов Д.С., Чугаева Т.Н., Каменских М.С., Ши Шаньшань, Шпак Н.Е. Китайский язык: история, цивилизация, культура // Вестник Пермского федерального ис-

следовательского центра. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskiy-yazyk-istoriya-tsivilizatsiya-kultura> (дата обращения: 29.11.2023).

4. Скубенко Д.В. Роль китайского языка в жизни современного общества // Инновационная наука. 2017. № 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kitayskogo-yazyka-v-zhizni-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 29.11.2023).
5. Генассамблея ООН приняла антироссийскую резолюцию по Украине – <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/17130639>
6. Белоусова Т.П. История первой православной миссии в Пекине // Восточный альманах. Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации. Кафедра восточных языков. Москва, 2017. С. 106–120

RELEVANCE OF THE CHINESE LANGUAGE: HISTORY, REASONS AND FUTURE PROSPECTS

Belousova T.P.

Diplomatic Academy Ministry of Foreign Affairs of Russia

The Chinese language is the link between China, its culture and traditions with the outside world. At the moment, China is strengthening its position on the world stage and influencing the political world and the international community. Knowledge of the Chinese language allows people to better understand and penetrate the spirit and traditions of Chinese culture. The article reveals the relevance

of the Chinese language. The history of the gradual growth of the popularity of the Chinese language shows that before China was not such a strong state as it is now. Currently, China is on the list of the strongest countries in the world. People in China want to work, build a career, collaborate with companies and do business, as well as study and travel. The Chinese language is very promising for studying in the future, since China provides a large number of opportunities for implementation in various fields.

Keywords: Chinese language, relevance of the Chinese language, prospects for studying, China, reasons for popularity.

References

1. Volozhanin i.n. Chinese language in the global system of inter-language communication: new trends and prospects / Languages. Cultures. Translation / 2016. – p. 51–61
2. Vasilyeva D., Great Chinese Charter/Peace 06/11/2023
3. Kondakov B.V., Popov D.S., Chugaeva T.N., Kamenskikh M.S., Shi Shanshan, Shpak N.E. Chinese language: history, civilization, culture // Bulletin of the Perm Federal Research Center. 2015. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskiy-yazyk-istoriya-tsivilizatsiya-kultura> (date of access: November 29, 2023).
4. Skubenko D.V. The role of the Chinese language in the life of modern society // Innovative science. 2017. No. 4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kitayskogo-yazyka-v-zhizni-sovremennogo-obschestva> (date of access: 11/29/2023).
5. The UN General Assembly adopted an anti-Russian resolution on Ukraine – <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/17130639>
6. Belousova T.P. History of the first Orthodox mission in Beijing // Eastern almanac. Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. Department of Oriental Languages. Moscow, 2017. pp. 106–120

Трансформация системы высшего образования в России: аспекты совершенствования подготовки юристов

Петров Александр Васильевич,

кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой конституционного и муниципального права, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: avpetrov@unn.ru

Горбатова Марина Константиновна,

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и муниципального права, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: mkg@jur.unn.ru

Кирюшина Наталья Юрьевна,

кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры конституционного и муниципального права, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
E-mail: kirushina@unn.ru

В статье определяются особенности изменений в системе высшего образования, определенных Посланием Президента Российской Федерации Федеральному собранию 21 февраля 2023 года и Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». В целом направленность этих изменений характеризуется как возвращение на новом уровне к российской национальной системе высшего образования. Основное внимание уделяется сохраняющимся противоречиям, которые препятствуют продуктивному развитию юридического образования. Здесь анализируются формирование контингента студентов юристов, содержательное наполнение учебных планов, уровень фундаментальности подготовки выпускников. С учетом предшествующего опыта функционирования системы высшего юридического образования предлагаются пути решения выявленных проблем.

Ключевые слова: трансформация высшего образования, высшее юридическое образование, конкурсный отбор, содержание учебных планов, фундаментальность юридического образования.

Наша страна переживает исторический период, на котором вслед за СССР демонстрирует, что России остается великой мировой державой, жизненные интересы которой на международной арене необходимо учитывать, а мнение – не игнорировать. Такие периоды во внутренней организации страны требуют особой консолидации общества, единства в достижении целей народа и власти, решительного отсека всего того, что мешает его укреплению, преодолению естественных и искусственно созданных трудностей.

Консолидация общества обеспечивается посредством эффективного функционирования различных сфер общества: экономической, социальной, политической, духовной. Все они при надлежащей организации работают на продвижение страны к экономически развитому, социально гармоничному и духовно богатому обществу. Но особую роль здесь играет правовая система, благодаря которой формируются скрепы, соединяющие все элементы общественной жизни страны в единое целое.

Правовая система – сложное комплексное образование, имеющая свои материальную и духовную части. Но если выделить главное, что определяет ее конкретно историческое состояние и позволяет осуществлять соединяющую общество миссию, то это люди, профессионалы юристы, которые готовят тексты нормативных актов, проводят работу по систематизации юридических норм и устранению их коллизий, которые, работая в юрисдикционных органах, фиксируют факты, имеющие юридическое значение, применяют юридические нормы, разрешают споры между субъектами права, устанавливают наличие в деяниях субъектов права составов правонарушений, определяют меры юридической ответственности и др.

Профессионалы юристы формируются в процессе юридической деятельности, начало, стартовые позиции которой дает профессиональное юридическое образование. И здесь уж точно верно положение, что каково начало, таков и итоговый результат, какого качественного уровня юридическое образование, таковы профессиональные юристы и состояние правовой системы страны в целом.

В чем особенность юридического образования? Да в том, что итогом его должен быть выпуск специалистов, обладающих не просто набором определенных профессиональных знаний и умений, а способных на основе полученных знаний и умений активно утверждать в жизни посредством права национальные интересы российско-

го общества и государства, укреплять, а не разрушать единство общества, находя посредством права приемлемые способы и формы согласования интересов различных социальных групп и слоев общества, властных структур и организаций.

Соответствующий достигнутой ступени развития общественной и юридической науки уровень знаний и умений, высокие личностные качества, осознанное стремление служения национальным интересам общества и государства – таковы ключевые параметры требуемых стране выпускников юристов. Не будем здесь обосновывать тезис о том, что в постсоветский период эти параметры юридического образования подверглись существенной коррозии.

Сошлемся лишь на то, что многочисленные проблемы юридического образования, послужившие причинами и условиями отмеченной выше коррозии, неоднократно отмечались многими учеными, в том числе и авторами настоящей статьи с формулированием соответствующих предложений по их коррекции. Правда, особой результативности от выдвинутых предложений как-то не ощущалось и система высшего образования, в том числе юридического, двигалась прежним путем, подвергая риску постепенной деградации всю правовую систему российского общества.

Обратиться вновь к вопросу о проблемах юридического образования нас побудило даже не нынешнее, далеко не радужное, состояние высшего юридического образования в стране, а проводимые сейчас новые изменения в системе высшего образования. Начало им было положено в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию 21 февраля 2023 года. В нем, в частности, указывалось на назревшие существенные изменения с учетом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах нашей жизни и необходимость синтеза всего лучшего, что было в советской системе образования, и опыте последних десятилетий; предлагалось вернуться как к основной к традиционной для нашей страны базовой подготовке специалистов с высшим образованием [1].

Дальнейшие конкретные шаги по нынешнему этапу трансформации высшего образования были сделаны в Указе Президента Российской Федерации от 12 мая 2023 года «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». Указом определена необходимость реализации в 2023/24 и 2025/26 учебных годах пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования, определены вузы, осуществляющие пилотный проект, закреплены основные параметры пилотного проекта и задачи его субъектов [2].

Обозначенные в официальных документах направления реформы высшего образования обсуждались на различных уровнях, из которых отметим специально посвященные этому вопросу парламентские слушания. Обратим здесь внимание на выступление Министра науки и высшего

образования, где, пожалуй, впервые на официальном уровне отмечено, что безусловное следование принципам Болонской системы, несмотря на некоторые его позитивные результаты, повело российское высшее образование по пути, не соответствующему национальным потребностям, что не могло не сказаться на результативности этого образования [3].

Поддерживая намеченные изменения системы высшего образования в соответствии с национальными интересами страны, хотели бы обратить внимание на следующее. Выделение необходимых для качественной подготовки уровней образования и определение сроков обучения несомненно важно и содержит значимый для всех отраслей высшего образования потенциал, но не исчерпывает всего спектра проблем возвращения к национальному пути развития высшего образования.

Не претендуя на решение проблем высшей школы в целом, попробуем с учетом опыта организации обучения по юридической специальности, в том числе и личного, выделить те элементы, которые сегодня, как представляется, также препятствуют продуктивному развитию высшего юридического образования в стране. По некоторым из этих проблем мы высказывались и ранее, но они так и остаются нерешенными для юридического образования [4, с. 122–130].

Во-первых, существующая система приема на юридические специальности и направления подготовки не обеспечивает, как представляется, отбор контингента, соответствующего по всем параметрам возможности получения юридической профессии. Если с фиксацией посредством ЕГЭ достаточного для получения высшего образования уровня интеллектуального развития еще можно согласиться, хотя понятно, что освоение юридической специальности требует особого типа рационального мышления, то как-то забывается, что есть еще и другие параметры, требуемые для юридической профессии.

Они относятся к категории социально-политических и должны фиксировать необходимый уровень нравственных и гражданских позиций будущего студента, без наличия которых нельзя в процессе вузовского обучения получать юриста, готового правильно и последовательно отстаивать интересы общества и государства. Никакой ЕГЭ эти параметры не фиксирует и поэтому введение обязательного для всех юридических специальностей конкурсного отбора посредством вступительных испытаний и собеседования на уровне юридического вуза, скорее всего – в сочетании с ЕГЭ, представляется в современных условиях вполне оправданным.

Во-вторых, обратим внимание на содержание подготовки юристов в плане того, что и в какой последовательности изучают юристы. Современные стандарты оставляют в этом отношении, чувство недоумения, поскольку не дают ни четкого перечня дисциплин, обязательных для формирования профессионального юридического мышления

и соответствующих навыков, не определяют, соответственно, объема этих дисциплин и не фиксируют необходимой последовательности их изучения. Каждый вуз поэтому сам выбирает в зависимости от своих возможностей и условий траекторию обучения, выпуская в итоге разнопланово подготовленных юристов.

Возможно, что для каких-то областей высшего образования эта предметная вольница и полезна, но только не в сфере юриспруденции. Думаем, что еще многие помнят слова одного из классиков российской политической мысли о невозможности существования законности калужской и казанской при необходимости сохранить единое правовое поле страны, в данном случае через прокуратуру. Задача поддержания единства правовой системы в стране как была, так и остается, только становясь все более насущной. Каким же образом мы собираемся решать эту задачу, готовя в разных вузах юристов, обладающих различной номенклатурой, объемом и качеством профессиональных юридических знаний?

Поэтому считаем объективно необходимым возвращение к системе стандартов, в которых для юридической специальности, как напомним, было в советское время в типовых учебных планах, четко прописаны в основной части обязательные к изучению предметы, в установленных объемах, последовательности и формах итоговой отчетности, а также обязательный перечень государственных экзаменов. Оставим отклонения от профессионально жестко выдержанной линии содержания юридического образования на долю факультативных дисциплин и дисциплин по выбору.

В-третьих, нельзя не заметить, за что последние десятилетия довольно значительно снизился уровень фундаментальности юридического образования. Это происходит путем исключения их учебных планов ряда фундаментальных теоретических дисциплин, сокращения объема их часов, замены на прикладные юридические дисциплины и пр. Этот процесс как правило объясняется необходимостью более тесной связью с практикой, практической ориентацией юридического образования и т.п.

Обратим, однако, внимание на то, что с потерей фундаментальности теряется и принцип универсальности юридического образования. Вместо специалистов, которые по окончании вуза могут работать судьей, прокурором, следователем, адвокатом, нотариусом, юрисконсультантом, начинаем выпускать специалистов узкой профессиональной направленности, скажем, обслуживающих автотранспортные происшествия или рекламный бизнес. Какая здесь польза для юридической практики, если брать ее в целом? Скорее это постепенно проявляющаяся и пока еще не в полной мере осознанная ущербность для нее.

Нельзя также забывать, что с фундаментальностью юридического образования неразрывно связана его идеологическая направленность [5, с 4–7]. Мы готовим не юристов вообще, которые

могут заниматься чем угодно, где угодно и как угодно, а, прежде всего, государственных работников, которые обслуживают российское общество и государство, которые должны жить их интересами и обеспечивать наиболее адекватную реализацию социально значимых потребностей. Призвание специалистов юристов к этой миссии формируется и развивается главным образом через блок фундаментальных дисциплин как общественных, так и юридических, который явно нужно пересматривать количественно и качественно, расширять и содержательно изменять, учитывая прежде всего достижения отечественной философской, социальной и юридической науки на всех этапах ее развития.

Общий вывод из сказанного следующий. Изменения в системе высшего профессионального образования необходимы, они определены в правильном направлении возвращения на новом уровне к российской национальной системе высшего образования, но требуют детализации применительно к отдельным специальностям, в частности, юридическим.

Литература

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 21.02. 2023 г. – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010>
2. Указ Президента Российской Федерации «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» от 12 мая 2023 года. – <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005>
3. Парламентские слушания по вопросам развития системы высшего образования в России 27 июня 2023 года. – <http://duma.gov.ru/news/54725/>
4. Петров А.В., Горбатова М.К., Кирюшина Н.Ю. Юридическое образование и юридическая практика. Вопросы Российского и международного права. Том 12, № 10А.
5. Петров А.В., Горбатова М.К. Педагогический потенциал российского конституционализма в формировании идеологической работы в системе высшего образования. Юридическая наука, 2022, № 12.

TRANSFORMATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN RUSSIA: ASPECTS OF IMPROVING THE TRAINING OF LAWYERS

Petrov A.V., Gorbatova M.K., Kiryushina N. Yu.

Nizhny Novgorod State University named by N.I. Lobachevsky

The article defines specificities of transformation in the higher education system, determined by the Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly on February 21, 2023 and the Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023 "On some issues of improving the higher education system." In general, the direction of these changes is characterized as a return to the Russian national system of higher education at a new level. The main attention is paid to the remaining contradictions that hinder the productive development of legal education. Here, the formation of a contingent of law students, the content of educational courses, and the level of fundamentality of graduate training are

analyzed. Taking into account previous experience in the functioning of the system of higher legal education, ways to solve the identified problems are proposed.

Keywords: transformation of higher education, higher legal education, competitive selection, curriculum content, fundamental nature of legal education.

References

1. Address of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated 21.02. 2023 – <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010>
2. Decree of the President of the Russian Federation “On some issues of improving the higher education system” dated May 12, 2023. -<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005>
3. Parliamentary hearings on the development of the higher education system in Russia on June 27, 2023. – <http://duma.gov.ru/news/54725/>
4. Petrov A.V., Gorbatova M.K., Kiryushchina N. Yu. Legal education and legal practice. Issues of Russian and international law. Volume 12, No. 10A.
5. Petrov A.V., Gorbatova M.K. The pedagogical potential of Russian constitutionalism in the formation of ideological work in the higher education system. Legal Science, 2022, No. 12.

Кумулятивные эффекты сотрудничества стран ЕС в области высшего образования

Горшенина Яна Львовна,

к. пед. наук, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»
E-mail: evangelina7@mail.ru

Жилякова Светлана Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»
E-mail: svetlana.zh.omsk@mail.ru

Новоселова Наталья Васильевна,

к. фил. наук, кафедра французского языка, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»
E-mail: n-novosselova@yandex.ru

Чичерина Надежда Николаевна,

к. пед. наук, доцент, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «Омский Государственный Педагогический университет»
E-mail: chicherina-nadezda@yandex.ru

Статья посвящена анализу изменений, которые могут быть рассмотрены как результат практического сотрудничества стран-членов ЕС в экономической и социальной сфере. Такие изменения могут быть охарактеризованы, как кумулятивный эффект, то есть, как незапланированное качественное изменение процесса, происходящее под влиянием накопившихся факторов. В данной статье предпринята попытка рассмотрения только одного из возможных кумулятивных эффектов, а именно: понимание необходимости создания единого европейского образовательного пространства, что привело к существенному изменению изначальных целей взаимодействия стран Евросоюза в образовательной сфере. В результате можно констатировать, что сближение образовательных систем отдельных государств постепенно трансформировалось в унификацию, что в определенном смысле означает утрату части национальной идентичности в таком важном процессе социализации как получение профессионального образования.

Ключевые слова: кумулятивный эффект, сближение образовательных систем, общеевропейские нормы в образовательной сфере, признание эквивалентности дипломов и сроков обучения.

В современных педагогических исследованиях при описании каких-либо процессов часто используется понятие кумуляции. В основном, это понятия используют для того, чтобы описать характер изменений и их значимость для дальнейшего осуществления процесса. Такие изменения, происходящие за счет постепенного накопления различных факторов, принято рассматривать как кумулятивные эффекты, достигаемые за счет постоянного увеличения объема знаний и опыта, которые обогащают или даже качественно меняют изначальные цели и характеристики осуществляемого процесса. Считается, что кумулятивные эффекты характерны, в том числе и для процессов, касающихся социума, так как социальная общность представляет собой живой, постоянно меняющийся организм, поэтому трудно предусмотреть все возможные факторы влияния. С другой стороны, не вполне ожидаемые эффекты осуществляемого процесса являются, сами по себе, наиболее интересным явлением для изучения, так как с их помощью можно выявить действительно значимые факторы, которые привели к таким изменениям. Обратимся к имеющимся определениям.

В широком понимании термин кумуляция (от лат. *simulatio* – увеличение, скопление) означает эффект, достигаемый за счет постепенного накопления определенных факторов и последующего их «взрывного» действия, в результате чего происходит качественное изменение какого-либо процесса [1]. Согласно данным словарного корпуса английского языка (Cambridge English Corpus), процесс кумуляции представляет собой многократно повторяющиеся действия [2]. В Кембриджском словаре английского языка (Cambridge Dictionary) кумулятивный эффект рассматривается как качественное изменение какого-либо процесса под воздействием накопившихся обстоятельств, влияющих на ход процесса [3]. Похожее определение мы находим и в других источниках, например, словарь немецкого языка трактует процесс кумуляции как изменение, происходящее в результате накопления новых данных или обстоятельств [4].

Основываясь на приведенных выше определениях, можно предположить, что кумулятивные эффекты, полученные в ходе реализации какого-либо процесса, не всегда являются вполне ожидаемыми, так как под влиянием различных обстоятельств меняется вектор развития процесса, и в этом случае масштаб происходящих изменений влияет на изначально планируемый результат.

В этой связи нам представляется интересным рассмотреть кумулятивные эффекты сотрудниче-

ства стран ЕС в образовательной сфере, которые привели к заключению Болонского соглашения. Анализируя изменения, происходящие с течением времени в плане организации и осуществления совместной работы стран-участниц ЕС в образовательной сфере, мы можем констатировать существенные изменения в формулировке целей. То есть, от улучшения качества образования при полном сохранении автономности государств в плане содержания и организации образования, что зафиксировано в статье 149 Римского соглашения от 1957 года, до достижения сопоставимости и гармонизации систем образования стран-членов ЕС, о чем, в свою очередь, свидетельствует текст Болонской декларации от 1999 года. На наш взгляд, это можно считать эффектом кумуляции, так как основанием этих трансформаций является опыт, накопленный в ходе осуществления практической деятельности.

Принято считать, что первым этапом на пути становления Болонской системы является подписание в 1957 году Римского соглашения об учреждении ЕЭС. В основном, его текст содержит статьи, регламентирующие создание единого экономического и таможенного пространства, но, кроме того, соглашение касается сфер культуры и высшего образования. Так, например, согласно статье 149 Соглашения, задачами, стоящими перед национальными системами высшего образования, являются следующие: приведение национальных законодательств в сфере образования к общеевропейским нормам; расширение сотрудничества между учебными заведениями; повышение доступности высшего образования; повышение академической мобильности студентов и их востребованности на рынке труда, что подразумевает признание в научной среде дипломов и сроков обучения; создание долгосрочных систем обучения.

Следующим этапом принято считать встречу министров образования стран-участниц ЕС в 1971 году, которая фактически констатировала отсутствие единого мнения по реализации вышеназванных задач, в частности, отмечалось, что не определено общее направление европейского образования, нет единого решения стран-участниц ЕС о том, станет ли оно продуктом межправительственного сотрудничества, либо функцией европейского сообщества [5]. В то же время, в итоговой резолюции встречи отмечалось, что дальнейшее расхождение между странами в области образования будет нежелательным. То есть, другими словами, дальнейшее развитие национальных систем образования должно идти в одном направлении. Но на этом этапе не было выработано каких-либо общих принципов развития за исключением того, что была достигнута договоренность о начале процесса признания эквивалентности дипломов высшего профессионального образования. Таким образом, можно сделать вывод, что задачи разработки стратегии сотрудничества стран ЕС в области образовательных систем были лишь сформулированы, но еще не осознавались как таковые.

На наш взгляд, это объясняется, прежде всего, сложившимися национальными традициями различных образовательных систем. Образование, особенно профессиональное, не мыслилось тогда вне национальной общности и страны. Идеи объединения европейских стран до сих пор относились к сфере экономики, и, принимая во внимание относительно небольшой размер европейского континента, могли считаться вполне логичными и ожидаемыми, то есть, экономическая выгода такого сотрудничества была достаточно очевидна. Другой причиной может являться осознание масштабов тех изменений, которые нужно будет осуществить, если страны-участницы ЕС решат развивать сотрудничество в сфере образования, так как трансформация такого рода должна привести к изменениям на ментальном уровне. Как следует из опыта исторического общественного развития, идея осознания себя единой общностью должна формироваться и развиваться естественно, на протяжении определенного, достаточно длительного времени. В случае привнесения такой идеи извне, процесс ее осознания будет, очевидно, проходить по-другому, поэтому возникает определенный круг задач, требующих решения, как, например, сформулировать идею так, чтобы она была правильно воспринята всеми членами сообщества, разработать механизмы обеспечения изменений и так далее. Оптимальным способом решения таких задач, очевидно, является использование тех средств, которыми располагает система образования.

Известно, что образовательная сфера представляет собой социальную систему, основной функцией которой является развитие личности и ее социализация, то есть, приобщение к общественной жизни и социальному порядку данного общества; таким образом, сфера образования может считаться, прежде всего, проводником национальных культурных ценностей. Но после того, как стал распространяться тезис о европейском единстве, стало очевидно, что задачи образования в плане социализации личности нуждаются в изменении, так как менялась социальная общность, становясь не национальной, а общеевропейской.

До 1974 года сотрудничество в сфере образования между странами ЕС оставалось актуальным, но изменения, результатом которых могло быть сближение систем образования, не предполагались. Высказывались опасения, что в случае объединения нескольких стран в решении вопросов образования, учет интересов всех участников может представлять определенную трудность, то есть, должны быть выработаны некие универсальные положения, обеспечивающие равный подход к решению задач образования всех стран-участниц ЕС. То есть, на данном этапе совместная деятельность в образовательной сфере оставалась на уровне подписания различного рода соглашений, а опыт совместной практической работы отсутствовал.

Но постепенно становится очевидным, что идея единого европейского пространства не может быть полноценно реализована, если она не найдет своего отражения и в сфере образования. Доклад о состоянии образования в странах ЕС, опубликованном Еврокомиссией в 1974 году эксперты считают началом осмысления тех изменений, которые были необходимы для организации сотрудничества стран-участниц ЕС в образовательной сфере.

Это нашло отражение в итоговой резолюции, принятой министрами образования стран-участниц. Главной идеей является сотрудничество в сфере образования, причем образовательные традиции каждой страны должны быть учтены, несмотря на имеющиеся между ними различия. Но в резолюции отдельно отмечается, что гармонизация и координация систем образования стран-участниц ЕС не только нежелательна, но и нереалистична, то есть, направления и формы будущего сотрудничества не были определены. Таким образом можно констатировать, что вопрос о возможности достижения полноценного сотрудничества между странами-участницами ЕС в области образования пока не приобрел актуальность, то есть, реального сближения в образовательной сфере тогда не предполагалось. С другой стороны, вопрос о работе над признанием эквивалентности дипломов получил свое дальнейшее развитие, что зафиксировано в резолюции как предоставление улучшенных возможностей для признания дипломов, что можно рассматривать как постепенное накопление факторов, то есть начало процесса кумуляции.

Идея о продвижении понятия европейского единства средствами образовательной политики впервые возникает только в 1976 году на конференции министров образования европейских стран. Следует отметить, что до этого момента вопросами европейской политики в области образования занимались, в основном, государственные чиновники, возможно, поэтому до 1976 года не была выработана программа действий, которая способствовала бы сближению европейских стран в области образования. Принятая программа определила направления и формы будущего сотрудничества, но не предлагала каких-либо радикальных изменений. Основная цель программы была определена как ознакомление с особенностями систем образования государств-членов ЕС, задачи для выполнения этой цели, по сути, обеспечивали только получение избыточной и актуальной информации о традициях систем образования других европейских стран. К ним относятся, например, ознакомительные поездки представителей администраций учреждений школьного и высшего образования и информирование школьников и студентов о традициях систем образования и об учебных заведениях европейских стран.

В то же время, в резолюции по итогам конференции упоминается развитие академической мобильности учащихся, студентов, преподавателей

высшей школы, особенно занимающихся исследованиями; поддержание связей между учреждениями высшего образования европейских стран, и, что особенно важно, разработка совместных учебных и исследовательских программ между университетами отдельных стран-членов ЕС. Кроме того, одной из задач, упомянутых в резолюции, является интеграция европейского измерения в практику преподавания начальной и средней школы, что, на наш взгляд, можно считать началом сближения образовательных систем стран-членов ЕС.

На данном этапе уже можно наблюдать довольно значительную трансформацию целей объединения европейских стран: в самом начале процесса актуальной сферой сотрудничества являлась только экономика, хотя еще на этапе формирования Евросоюз уже рассматривался как социально-экономическое объединение. Впоследствии стало очевидным, что такое экономическое объединение стран, которое предусматривает создание общего внутреннего рынка и осуществление единой экономической, налоговой и бюджетной политики, подразумевает и создание единой социальной среды.

В этой связи возникает идея формирования единого европейского пространства, то есть, фактически, речь идет о социальном объединении различных европейских государств для создания единой европейской общности, что может означать отход от национальной культурной идентичности в пользу идентичности европейской, которая должна быть постепенно сформирована и принята обществом. Поэтому новое поколение европейцев должно быть воспитано в русле этой идеи, для чего предполагалось использовать ресурсные возможности системы высшего образования.

Утверждение этой идеи на уровне министров образования европейских стран мы можем рассматривать как кумулятивный эффект совместной практической деятельности стран ЕС в сфере образования.

Практические шаги по воплощению этой идеи последовали только в 1981 году. Причинами такого длительного перерыва называют процесс перераспределения полномочий между национальными и общеевропейскими институтами, который не мог осуществляться без ущемления интересов национальных образовательных структур стран ЕС, а, значит, и без сопротивления. Так, в частности, уже запланированную на 27 ноября 1978 встречу министров образования стран-участниц ЕС и Еврокомиссии пришлось отложить на неопределенный срок по требованию представителей Франции и Дании. Результатом встреч министров образования стран-членов ЕС с 1981 по 1983 год было подписание соглашения о продвижении академической мобильности в сфере высшего образования, что фактически являлось еще одним шагом к унификации национальных систем высшего образования.

Таким образом, мы можем констатировать трансформацию изначальных целей сотрудниче-

ства стран ЕС в области высшего образования, которая может быть рассмотрена как один из кумулятивных эффектов процесса создания единого европейского пространства.

Литература

1. <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 14.10.23)
2. <https://www.cambridge.es/en> (дата обращения: 20.10.23)
3. <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 20.10.23)
4. <https://www.wortbedeutung.info> (дата обращения: 21.10.23)
5. <https://www.euromesco.net/institute/> (дата обращения: 03.11.23)

CUMULATIVE IMPACT OF COLLABORATION OF THE EU COUNTRIES IN THE EDUCATIONAL SPHERE

Gorshenina Ya.L., Zhilyakova S.A., Novosselova N.V., Chicherina N.N.
Omsk State Pedagogical University

The article is devoted to analysis of the changes which could be considered as the result of practical collaboration of the EU-countries in the economic and social sphere. These changes could be also interpreted as cumulative impact, in other words as unplanned qualitative change of the process under the influence of accumulated factors. This article attempts to consider one of possible cumulative impacts, namely: understanding of the need to create the common Europe Educational Area which resulted in significant changes of original collaboration intents of European countries in the sphere of high education. As a result it can be stated that convergence of educational systems of individual EU-member states gradually transformed into unification, in a certain sense it can mean partly losing of the national identity in such important process of socialization what the vocational education is.

Keywords: cumulative impact, convergence of European educational systems, common European educational rules, the recognition of diploma and terms equivalence/

References

1. <https://dic.academic.ru/> (date of access: 10/14/23)
2. <https://www.cambridge.es/en> (date of access: 20.10.23)
3. <https://dictionary.cambridge.org> (access date: 10/20/23)
4. <https://www.wortbedeutung.info> (access date: 10/21/23)
5. <https://www.euromesco.net/institute/> (date of access: 03.11.23)

Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей старших дошкольников

Енова Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: enova.irina@mail.ru

Астахова Анна Алексеевна,

студент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: 89096233834@bk.ru

Янина Алёна Дмитриевна

студент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
E-mail: 89096233834@bk.ru

В современном мире важны коммуникативные способности в процессе общения, особенно в дошкольном возрасте. Сюжетно-ролевая игра является основным видом деятельности для детей дошкольного возраста, а речь – основным средством коммуникации. Отмечается, что формирование навыков взаимодействия требует определенных условий в дошкольном учреждении. Дошкольный возраст в целом и старший дошкольный возраст в частности – это периодом, характеризующийся активным развитием основ общения. Здесь же закладываются и начинают развиваться навыки бесконфликтного, конструктивного, рационального, взаимовыгодного общения. Сюжетно-ролевая игра расценивается современными специалистами как основной вид деятельности детей в 5–7 лет. Как следствие, использование данного средства для формирования основ конструирования взаимодействия является обоснованным с психолого-педагогической точки зрения. Исключительно важно, чтобы игра существовала не сама по себе, а как часть комплексного образовательного пространства группы.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, коммуникативные способности, речь, навыки конструирования взаимодействия.

Формирование личности ребенка начинается с рождения в процессе общения ребенка с взрослыми. Приобщение детей к общественным нормам происходит в дошкольном возрасте, когда ребенок не только усваивает основные и особо важные социальные знания, умения, навыки, но и приобретает определенные ценности, необходимые ему не только в учебной деятельности, но и в дальнейшей жизни.

Поэтому так важно на этапе дошкольного детства организовать и реализовать педагогические условия формирования коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе, жизни в обществе в целом.

Одним из аспектов такой готовности являются навыки конструктивного взаимодействия. Дошкольникам, которые только осваивают основы общения, очень важно понять основные особенности построения бесконфликтного, эффективного, взаимовыгодного взаимодействия. Это будет крайне важно для его будущего развития, для существования в современном социуме со всеми его недостатками.

Каждый человек по своей психологической сути имеет потребность в общении той или иной степени. Для реализации такой потребности человеку необходим ряд знаний и навыков, которые он нарабатывает в течение всей жизни. Это способность личности к общению, или коммуникативная способность личности.

Определения коммуникативных способностей не является устоявшимся. Так, Е.А. Кукуев говорит о том, что коммуникативные способности представляют собой индивидуально-психологические особенности личности, которые в полной мере обеспечивают динамику, эффективность, успешность получения человеком определенных знаний, формирования у него умений и навыков по поддержанию взаимодействия на партнерской основе [8].

Автор говорит о том, что это индивидуально-психические особенности, которые отличают одного индивида от другого, проявляются в успешности коммуникативной деятельности. Коммуникативные способности определяются коммуникативными навыками, умениями, а также быстротой, успешностью приобретения тех знаний, умений или навыков, которые для этого необходимы.

Анализ литературы говорит о том, что навыки общения, т.е. коммуникативные способности – это сложная, многокомпонентная система, в рамках которой разные специалисты выделяют разные блоки. Так, Н.А. Воробьева выделяет такие струк-

турные компоненты коммуникативных способностей как:

1. Личностный блок. В составе блока выделяется потребность в общении, в общительности, в доверии к прочим членам общества. Также автор сюда относит доброжелательность, способность к самообладанию, интеллектуальные качества, определенный уровень эмоциональности, способность индивида получать удовольствие от общения.
2. Социально-перцептивный блок. В блоке выделяются умение точно воспринимать себя, партнера по общению, ситуация общения в целом, умения воспринимать информацию о человеке, проявлять эмпатию, наблюдательность.
3. Операционно-технический блок. Это поведенческий блок, в который входят коммуникативный репертуар личности, его умения и навыки в области коммуникаций.
4. Мотивационно-ценностный компонент. Это компоненты, которые включают в себя побудители коммуникативной деятельности.
5. Функциональный компонент. Сюда входит способность поведения личности во внешней среде [5].

Можно говорить о том, что под коммуникативными способностями понимаются индивидуальные способности личности, которые обеспечивают эффективность общения индивидов, совместимость с другими членами общества.

Как следует из приведенных данных, важным компонентом процесса общения является его согласованность, взаимная полезность, эффективность, т.е. конструктивность. Для этого компонента введено понятие конструктивного взаимодействия.

О.А. Чебыкина определяет конструктивное взаимодействие как совместную, целенаправленную, основанную на гибких установках, взглядах, взаимопонимании индивидуальных особенностей партнера деятельность двух заинтересованных в таком взаимодействии личностей, которые стремятся к продуктивному разрешению возникших у них противоречий, получению социально-значимого результата [7].

Большая часть проанализированной нами источников по теме конструктивного взаимодействия касается подростков, юношей, однако считать, что только в данном возрасте формируются основы конструктивного взаимодействия было бы категорически неверно. Указанные навыки и умения формируются еще в дошкольном возрасте.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, а именно сюжетно – ролевая игра, которая является наиболее эффективным способом для развития конструктивного взаимодействия у старших дошкольников. Постепенно сюжетная и содержательная сторона детской игры все больше расширяются, что демонстрирует более глубокое понимание ребенком процессов в окружающем его мире. С расширением кругозора идеи игр черпаются детьми из книг, мульт-

фильмов, фильмов. Все чаще игры становятся совместными. Взаимоотношения детей в совместной игре носит различный характер. Например, могут наблюдаться отношения по сюжету, отношения в рамках игровых ролей, отношения как партнеров по игре, выполняющих общее дело, т.е. ролевые отношения. Игры оказывают на ребенка большое влияние. В частности, под действием игр развивается мотивационно-потребностная сфера, произвольность поведения и психических процессов, преодолевается познавательный эгоцентризм, развивается эмоциональная саморегуляция поведения [4].

Внутри игровой деятельности начинаются формироваться и другие виды деятельности, в частности трудовая, продуктивная, учебная деятельность.

В дошкольном возрасте ребенок активно овладевает нормами речи. Основными направлениями развития речи становятся:

- расширение словарного запаса, формирование и развитие грамматического строя речи;
- феномен детского словотворения, связанные с обогащением когнитивных, языковых структур речи;
- снижение интенсивности проявлений эгоцентризма речи;
- формирование и развитие фонематического слуха, понимание ребенком словесного состава речи [9].

Важнейшей функцией речи становится коммуникация. Речь является основным средством коммуникации. Первоначально она проявляется только в наглядной ситуации (так называемая ситуативная речь), но далее речь становится связной, контекстной, ребенок способен полноценно описывать ту или иную ситуацию, событие, содержание увиденного и т.д. К концу дошкольного периода развития у ребенка развивается способность понятно выражать свое намерение, цели [1].

Возможности дошкольника к общению расширяются. Общение приобретает внеситуативный характер, выходя за пределы непосредственной наглядной ситуации общения. Речь становится основным средством внеситуативного общения. В 3–4 года у ребенка развивается внеситуативно-познавательное общение, ведущим мотивом которого становится познание. Ребенок задает большое число вопросов, взрослый человек становится для него источником информации. В 6–7 лет наблюдается переход к новой, высшей для дошкольника форме общения, которая называется внеситуативно-личностной. Наблюдать личностный мотив общения можно в трансформации содержания задаваемых вопросов, в новых темах, которые ребенок предлагает для обсуждения, в расспрашивании близких и их делах, например о работе. Взрослый становится для ребенка источником социального познания, эталоном поведения в тех или иных ситуациях [3].

Активно развивается общение ребенка со сверстниками. В 4–5 лет сверстник рассматри-

вается ребенком как равный. К 5–7 годам сверстник в глазах ребенка приобретает индивидуальность, становится важным лицом общения, в этом аспекте обгоняя взрослого человека. Основным продуктом общения со сверстниками становится аффективно-когнитивный образ как самого себя, так и других.

Таким образом, мы можем уверенно говорить о том, что дошкольный возраст является периодом освоения основ общения. При этом сюжетно-ролевая игра пока остается основной вид деятельности. Данный факт активно применяется для формирования основ конструирования взаимодействия.

Формирование навыков конструирования взаимодействия у старших дошкольников – это сложная проблема, решение которой в условиях дошкольного учреждения требует создания определенных условий.

Так, И.И. Гиниятуллина выделяет такие педагогические условия формирования и развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста в условиях смешанных групп как:

- рациональное обустройство предметно-пространственной среды, режимных моментов в дошкольном учреждении;
- организация игровой среды, в рамках которой дети могут проявлять свободную игровую деятельность;
- создание основ коммуникативно-диалогового взаимодействия между детьми и педагогом, детьми в группе[6].

Крайне важным компонентом развития коммуникативных способностей дошкольника в дошкольном учреждении выступает коммуникативно-диалоговая среда, которая выстраивается в рамках взаимодействия ребенка и педагога[2].

Таким образом, можно говорить, что в числе наиболее значимых педагогических условий формирования коммуникативных навыков у дошкольников в дошкольном учреждении выступает предметно-развивающая среда, игровая деятельность, коммуникативно-диалоговое взаимодействие с педагогом.

Проведем анализ условий и опыта использования сюжетно-ролевых игр в формировании навыков конструирования взаимодействия у старших дошкольников.

Итак, сюжетно-ролевая игра в целом – это игра, в рамках которой ребенок самостоятельно продумывает, развивает тот или иной сюжет, принимает себя ту или иную роль.

Основу сюжетно-ролевой игры составляют игровое содержание, игровые роли и игровые действия.

В рамках содержания можно выделить цель игры, ее основу, игровой сюжет. Цель у игры может быть одна, но чаще всего ставится комплекс целей. Например, кроме отработки коммуникации могут быть поставлены цели нравственного, патриотического, эстетического, трудового, физического воспитания детей и т.д.

Основной сюжетно-ролевой игры выступает некая воображаемая ситуация. Это может быть как реальная ситуация, т.е. ситуация, которая возможна в реальной жизни, так и ситуация, которая в реальной жизни не встречается (например, сказки).

Заключение. Дошкольный возраст в целом и старший дошкольный возраст в частности – это периодом, характеризующийся активном развитием основ общения. Здесь же закладываются и начинают развиваться навыки бесконфликтного, конструктивного, рационального, взаимовыгодного общения. Сюжетно-ролевая игра расценивается современными специалистами как основной вид деятельности детей в 5–7 лет. Как следствие, использование данного средства для формирования основ конструирования взаимодействия является обоснованным с психолого-педагогической точки зрения.

Анализ особенностей применения сюжетно-ролевых игр для формирования навыков конструирования взаимодействия у детей 5–7 лет показывает, что игра при ее проведении должна иметь цель, основу, сюжет, должны быть распределены роли. Исключительно важно, чтобы игра существовала не сама по себе, а как часть комплексного образовательного пространства группы.

Литература

1. Амет-Уста З.Р. Педагогические возможности сюжетно-ролевых игр как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста / З.Р. Амет-Уста, Н.Н. Сапон // Вестник науки и образования, 2019. – № 10–1(64). – С. 74–77.
2. Бабудоржиева Э.Д. Исследование проблемы коммуникативных и организационных способностей в психологии / Э.Д. Бабудоржиева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество, 2012. – № 5. – С. 41–45.
3. Батенова Ю.В. Личность дошкольника: коммуникативная компетентность и социальный статус ребенка / Ю.В. Батенова, О.А. Рощина // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 28–32.
4. Бурим Н.В. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевой игры дошкольников: учебно-методическое пособие авт.-сост. Н.В. Бурим; под общ. ред. О.В. Ковальчук. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – 151 с.
5. Воробьева Н.А., Авилов Г.М. Влияние ролевой игровой деятельности на развитие коммуникативных способностей личности // СПЖ. 2007. № 26.
6. Гиниятуллина И.И. Особенности развития коммуникативных навыков дошкольников в условиях разновозрастной группы / И.И. Гиниятуллина // Вестник науки, 2021. – Т. 3. – № 1(34). – С. 6–9.

7. Горшенина Т.В. Создание развивающего образовательного пространства для детей дошкольного возраста средствами современных игровых технологий в условиях реализации ФГОС ДО / Т.В. Горшенина, О.М. Помазан // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2018. – № 7. – С. 258–260.
8. Кукуев Е.А. К вопросу об определении понятия «Коммуникативные способности личности» // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3.
9. Чебыкина Н.А. Научные подходы в управлении дошкольным образовательным учреждением // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 4.

PLOT-ROLE-PLAYING GAME AS A MEANS OF FORMING CONSTRUCTIVE INTERACTION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS.

Enova I.V., Astakhova A.A., Yanina A.D.

State University of Humanities and Technology

In the modern world, communication skills are important in the process of communication, especially at preschool age. Story-role-playing is the main activity for preschool children, and speech is the main means of communication. It is noted that the formation of interaction skills requires certain conditions in a preschool institution. Preschool age in general and senior preschool age in particular is a period characterized by the active development of the basics of communication. Here, the skills of conflict-free, constructive, rational, mutually beneficial communication are laid down and begin to develop. Story-role-playing is regarded by modern experts as the main activity of children aged 5–7 years. As a result, the use of this tool to form the foundations of interaction design is justified from a psychological and pedagogical point of view. It is extremely important that the game does not exist on its own, but as part of the complex educational space of the group.

Keywords: story-role-playing game, communication skills, speech, interaction design skills.

References

1. Amet-Usta Z.R. Pedagogical possibilities of role-playing games as a means of developing the communication skills of children of senior preschool age / Z.R. Amet-Usta, N.N. Sapon // Bulletin of Science and Education, 2019. – No. 10–1(64). – pp. 74–77.
2. Babudorzheva E.D. Study of the problem of communicative and organizational abilities in psychology / E.D. Babudorzheva // Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society, 2012. – No. 5. – pp. 41–45.
3. Batenova Yu.V. Personality of a preschooler: communicative competence and social status of the child / Yu.V. Batenova, O.A. Roshchina // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 2020. – T. 9. – No. 1(30). – pp. 28–32.
4. Burim N.V. Pedagogical support for role-playing games for preschoolers: educational and methodological manual, author. N.V. Drilling; under general ed. O.V. Kovalchuk. – St. Petersburg: GAOUDPO “LOIRO”, 2019. – 151 p.
5. Vorobyova N.A., Avilov G.M. The influence of role-playing game activities on the development of a person’s communicative abilities // Siberian Journal of Psychology. 2007. No. 26.
6. Giniyatullina I.I. Features of the development of communication skills of preschoolers in conditions of different age groups / I.I. Giniyatullina // Bulletin of Science, 2021. – T. 3. – No. 1(34). – P. 6–9.
7. Gorshenina T.V. Creation of a developing educational space for preschool children using modern gaming technologies in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard for Educational Education / T.V. Gorshenina, O.M. Anointed // Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference “Education and Education of Young Children”, 2018. – No. 7. – P. 258–260.
8. Kukuev E.A. On the question of defining the concept of “personal communicative abilities” // Siberian Pedagogical Journal. 2004. No. 3.
9. Chebykina N.A. Scientific approaches in the management of preschool educational institutions // Humanitarian and social sciences. 2012. No. 4.

Педагогические технологии позитивной социализации детей дошкольного возраста в сельском социуме

Илясова Екатерина Елизаровна,

аспирант Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет
E-mail: eemuk@mail.ru

В статье рассматривается актуальная тема, связанная с педагогическими технологиями позитивной социализации детей дошкольного возраста в сельском социуме. Автором проводится анализ психологических, педагогических исследований проблемы сельского социума и сельской школы как среды социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста. В статье раскрываются особенности сельского социума, а также выявляются его глобальные тенденции, которые оказали определенное влияние на сельскую школу, что выражается в сокращении количества обучающихся, снижении качества процесса воспитания, социализации и обучения в связи с отдаленностью сельской школы от городской среды и культурных центров. В завершении автор приходит к выводу о том, что сельская школа встала перед проблемой поиска новых путей социализации детей и подростков, проживающих в сельской местности (например, модель позитивной социализации детей перед сельской социологией).

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

Проблема данного исследования заключается в том, чтобы выявить особенности социализации детей дошкольного возраста. В рамках данной статьи особенности социализации рассматриваются в условиях современного сельского социума. Ниже будут представлены особенности сельского социума на основании анализа научной литературы:

- трансформация социального мира, которая в свою очередь отражает усиление этнических конфликтов, социального расслоения а также смену идентичности и социальных ролей, приводящая к кризису в семье и детско-родительских отношениях в качестве модели взаимодействия в обществе;
- появление в виртуальном мире новых трендов, которые способны определять предпосылки моделей поведения, являющихся нетипичными для сельского социума, следовательно, СМИ, социальные сети, телевидение, гаджеты, Интернет, различные видеоролики на ютубе могут повлиять на картину жизни ребёнка, его устремления в будущий неизвестный ему мир, на социальные отношения, а также на культурную идентичность;
- однообразие производственных и социальных отношений, замкнутость, а также ограниченность в общении, сотрудничество в тесной форме общественных организаций, школы и семьи, влияющие непосредственно на становление образа социального поведения детей в качестве отражения моделей близких и родственников.

Цель исследования:

- проектирование социокультурных практик социализации дошкольников в сельском социуме в качестве среды выработки модели социального поведения, которая в свою очередь характеризует непосредственно личность, сопричастную к Малой Родине, истории и собственной культуре, воспитывающейся в качестве патриотичной личности;
- актуализация и выявление проблем в социализации детей в сельском социуме дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ, сравнение исследований; проектирование социокультурных практик социализации детей в селе.

Проблема социализации детей в сельском социуме: теоретический аспект

Таковыми учёными как Р.Р. Сафарова, И.С. Осипова, И.В. Нечаева, М.П. Гурьянова, Д.А. Воробьева

и т.д. были изучены особенности сельского социума [15;13;11;3;1].

По мнению А.Л. Маршака, сельскую местность способны изменять протекающие в ней миграционные процессы. Протекание миграционных процессов усложняется в условиях процесса модернизации, носящий социокультурный характер. Процессы изменения культурного состояния и типа поведения находятся в центре процесса модернизации. А.Л. Маршак также отмечал, что социальная неоднородность общества выявляется делением на «богатых» и «бедных», людей различных вероисповеданий и «правых» и «левых», консерваторов и демократов [7, с. 53].

В трудах Е.И. Тихомировой и В.В. Игнатовой рассматриваются и предлагаются определённые ограничения сельского общества для социализации детей. В качестве таких ограничений авторы отмечают невысокий уровень жизни, малое число рабочих мест, неразвитость инфраструктуры, открытость местного населения разным событиям села, народные традиции, близость к природе. Всё это в свою очередь обуславливает изменения процесса социализации детей и их образовательного процесса [5; 16].

Жители села связаны всегда с родной землёй, с традициями, обычаями местными. По мнению таких авторов как В. Назаровой и Е.Д. Нелуновой, это выступает в качестве ценности села в вопросах социализации детей. Такие моменты, как связь с родной землёй в переходное время в открытое информационное общество имеют большую значимость [10, с. 221].

С точки зрения И.С. Осиповой сельское общество характеризуется своей ограниченностью и замкнутостью. В сельской местности проживает небольшое количество населения, при этом они более привязаны к земле, проживают компактно, образовывая при этом непосредственно более сплочённое общество [13, с. 27].

Сельское общество не всегда может отвечать интересам и потребностям семьи и ребёнка. Особенно это касается образовательных и культурных потребностей, так как в селе присутствует не развитость инфраструктуры и невозможно в полной мере реализовать собственные амбиции.

Таким образом, характеризуется сельская социальная среда ограниченностью пространства, неблагоприятными социальными контактами, которые могут нести нравственные, культурные и социальные модели поведения. При этом ещё важно отметить, что многие сельские семьи не имеют доступа к информационным каналам, они для них ограничены и, поэтому они больше отдают предпочтения бытовым народным традициям. Таким образом, всё вышеперечисленное влияет на процессы социализации подростков и детей.

Сельское общество имеет определённую уникальную особенность, по мнению И.В. Нечаевой, выражающуюся в сохранении социокультурных установок сельского общества, сдерживающего информационные и модернизационные процессы, происходящие в селе [11, с. 287].

Можно даже выделить ряд нестабильных сторон сельского общества с точки зрения В.С. Шмакова: демографический кризис, экономическое положение семьи, миграционные процессы, изменения сообществ, формы личных подсобных хозяйств, а также характер нормативно-правовых документов, которые в свою очередь влияют непосредственно на изменение социальных процессов [17].

Также в качестве одной важнейшей особенности необходимо рассмотреть стиль взаимоотношений родителей и педагогов сельской местности, которые складываются из-за ограничения социальных контактов в сельском социуме. По утверждению Р.Р. Сафаровой – это определяется как семейственность [15, с. 60].

Сельским локациям интегративные процессы придают определённую общность. Семьи в таком случае выступают, как структуры ряда поколений, которые сохраняют культуру, традиции и обычаи.

В сельской местности, таким образом, достаточно значимым интеграционным моментом в жизни сельского населения выступает сельская солидарность, которая выражается во взаимовыручке, взаимопомощи, взаимоотношениях. Всё вышеперечисленное позволяет сохранить устойчивость сельского социума в качестве среды социализации подрастающего населения [11, с. 287].

Как утверждали некоторые учёные в селе ожидалась определённая модернизация по определённым направлениям, например, по экономическому, демографическому, социокультурному, профессиональному, но в итоге, с точки зрения Д.А. Воробьева получились деструктивные явления переходящие иногда деградацию [1, с. 68].

Смысл интеграции сельского общества заключён в том, что модернизационные и интеграционные стороны жизнедеятельности села предполагают, самоорганизацию, саморегулирование людей. Как утверждает И.В. Нечаева, люди при этом создают определённые социальные объединения, консолидируются в ситуации какой-либо возникшей общей проблемы.

На характер социализации ребёнка в сельском социуме и в семье влияют традиции воспитания детей, социальная среда жизнедеятельности, взаимоотношения детей и родителей, социальный статус родителей. Определённая совокупность факторов составляют сельскую социальную среду, например, национальные факторы, социальные факторы, экономические факторы. Данную совокупность факторов в первую очередь следует учитывать в процессе реализации определённых задач социализации подрастающего поколения. С учётом данной совокупности факторов, как правило, составляются формы организации значимых видов деятельности детей и подростков.

Решением задач воспитания и обучения личности занимается единый образовательный комплекс, которым, по мнению Г.Б. Юстуса является сельский образовательный социум. В таком едином образовательном комплексе создаются все необходимые благоприятные условия, которые

формируют гражданскую ориентацию в последующем способствующую развитию определённых преобразований в сельской местности. В селе субъектами и объектами педагогической деятельности становятся взрослые и дети. При этом необходимо обратить внимание на целостность социума, его специфику и функции школы [18, с. 178].

Сельское население, как правило, является носителем национальной культуры, а также хранителями памяти. Особенности организации социокультурных практик подрастающего поколения в селе предполагает определённую ценность, которая заключается в воспроизведении и сохранении духовности – сути национальной идеи России, по мнению М.П. Гурьяновой [3].

В сельской местности такие образовательные организации, как детский сад, школа представлены в качестве социокультурного центра просвещения родителей, воспитания детей. Такие образовательные организации в первую очередь организуют положительное эмоциональное пространство для подрастающего поколения. В первую очередь образовательные организации являются сообществом личности, которое объединяет деятельность на основе достижения цели [16].

Педагоги должны обеспечить необходимыми условиями для адаптации ребёнка в обществе и индивидуальной самореализации в деятельности. Для этого они должны найти необходимые технологии социализации детей, чтобы последние смогли быть обеспечены интеграцией в сообществе взрослых и сверстников.

Таким образом, мы подошли к тому, чтобы определить что же такое социокультурная практика, что из себя представляет. По мнению И.М. Миннехаметовой, социокультурная практика – это процесс профессиональных и социальных проб, формирование социальных компетенций [8, с. 19].

Социокультурные практики с точки зрения Н.Б. Крыловой – это различные виды самостоятельной деятельности, необходимые для удовлетворения прагматических и познавательных потребностей, приобретение определённого опыта защиты, помощи, сопереживания, эмпатии, радости, печали и так далее [6, с. 68].

В соответствии с изученными и проанализированными педагогическими исследованиями можно выделить различные виды социокультурных практик. В качестве таких форм выступает волонтерство, социальное партнерство, детские движения, игровые конкурсы, социальные объекты и так далее. Взрослые являются инициаторами социокультурных практик. Значимость таких практик заключается в интеграции социальных правил жизни людей, культурных ценностей, традиций в реальную социокультурную практику детей, цель которых, получить определённый результат.

С.А. Горелова в свою очередь подчёркивает ценность сельской среды, являющейся местом социализации детей, так как там присутствуют приоритеты сельскохозяйственного труда, удаленность села, изолированность и коммуникативная откры-

тость. В таком случае образовательные учреждения могут транслировать факторы, социальные ценности, которые объединяют людей на достижение определённых целей, на удовлетворение потребностей [2].

Реализация социального заказа в сельском обществе начинается уже с детского образовательного учреждения – детского сада. У детей необходимо сформировать интерес в приобщении к сельскохозяйственным видам деятельности, к модернизации техники, чтобы облегчить труд местного населения и расширить возможности в досуговой и социокультурной деятельности.

По справедливому мнению С.А. Гореловой, что, если особенности сельской социальной среды будут игнорироваться образовательной организацией, то, возможно, будет потеря использования воздействия на формирование личности определённых сильных факторов, с одной стороны, а с другой стороны, усилится влияние особенностей сельской социальной среды, например, низкого социального уровня жизни, малой информативности, удаленности от инфраструктуры [2, с. 184].

Сельское общество, пока что, является хранителем определённых традиций, обычаев, норм, но стоит отметить, что на сегодняшний день в эру прогрессивного общества цифровые технологии, которые используются в образовательном процессе, могут повлиять на социализацию детей. Потенциал сельского общества заключается в формировании самостоятельности, социальной активности, целеустремлённости, воспитании, гражданственности, патриотизма на основе трудолюбия, доброжелательности, любви к своей земле, сохранения народных традиций.

Объединить в сельской местности агентов социализации возможно благодаря сельскому детскому саду, который направлен на решение задач воспитания и социализации детей [14, 117].

Агенты социализации, осуществляя процесс проектирования, а также организацию социокультурных практик, осуществляли их на принципах интеграции традиционных народных ценностей, а также новых цифровых коммуникаций в познании моделей поведения и межвозрастной общности по приобщению к трудовой деятельности и социально-значимой деятельности.

В сельской школе цель социокультурных практик заключается в создании определённых условий сотрудничества агентов социализации на основе трудовых и социально-значимых видов деятельности.

В качестве задач можно выделить следующие основные моменты:

- 1) воспитать чувство сопричастности к родной земле, истории, культуре, традиции;
- 2) воспитать у нового поколения потребность бережного отношения к улучшению места своего проживания, к накопленному опыту;
- 3) освоить необходимые навыки в трудовой и социально значимой деятельности в качестве служения своей территории, где родился;

4) формировать доброжелательные модели социального поведения и социальной идентичности;

5) сформировать социальный опыт детей к способности проявления гуманного отношения к месту своего жительства.

Таблица 1. Социокультурные практики в открытом сельском социуме

№ пп	Социальные практики	Формы реализации в сельском открытом социуме
1	Социально-имитационные. Цель: освоение социальных моделей поведения.	«Я как мама (папа)» (школа, детский сад, родители)
2	Социальное проектирование. Цель: развитие умений социального прогнозирования социальных моделей.	«Будущее нашего села» (детский сад, школа, художники и архитекторы)
3	Социально-интеллектуальные. Цель: познание новых социальных ожиданий и ролей.	«Мы – будущие школьники» (детские сады, учащиеся школы)
4	Социальное исследование. Цель: формирование исторической и социальной памяти, а также социокультурной идентичности.	«Исторические места памяти в селе» (детский сад, школа совместно с Советом ветеранов)
5	Социальные квесты. Цель: развитие мотивации познавать и открывать новые места социальной жизнедеятельности человека.	«Открываем мир людей села» (детский сад, школа, администрация)
6	Социальные выставки. Цель: формирование умения выражать к социальному пространству жизни собственного эстетического отношения.	«Мое любимое село» (социальные партнеры, детское образовательное учреждение)
7	Социальные экскурсии. Цель: воспитание социальных и гражданских чувств к месту своей жизни.	«Мои любимые места в селе» (родители, младшие школьники, дети дошкольного возраста)
8	Социальный театр. Цель: формирование опыта социальных моделей поведения.	Спектакль «Возьмемся за руки друзья» (в качестве участников могут быть родители, ровесники, работники театра)
9	Социальное волонтерство. Цель: формирование опыта и потребности оказывать помощь старшим, младшим, слабым и т.п.	«Посетим и поможем» (органы социальной защиты, образовательные учреждения)
10	Социально-ролевые игры. Цель: освоение опыта социального поведения в разновозрастной среде	«Сельский хоровод (проведение народных игр, забав)» (участники: дети, взрослые)

Таким образом, в соответствии с проведенным анализом социокультурного потенциала сельского общества, особенностей сельской школы в качестве транслятора духовных ценностей, специфики трансформации сельского общества привело

к тому, что можно сопоставить виды социокультурных практик, которые будут в свою очередь решать определенные цели и задачи. Такие виды социокультурных практик представлены в таблице 1 (таблица 1).

Как справедливо замечает М.П. Гурьянова значимость спроектированных социокультурных практик заключается в том, что место жительства может обладать определенными потенциальными возможностями, выступая в качестве социума жизнедеятельности подрастающего поколения. Собственно в таких условиях создаётся возможность для самореализации подростков, детей, родителей, становится возможным обучение детей различным видам искусства, активизации общественных ресурсов в интересах детей, реализации межведомственного взаимодействия, консолидации усилий власти и населения с целью решения определённых проблем, касающихся детей и семей, развитие традиций добрососедства [3, с. 15–16].

В сельском детском саду социальный результат социализации детей в свою очередь зависит от того, каким образом сообщество включается в социальный контроль, если быть вернее насколько активно оно это делает, сохраняя при этом элементы традиционной соседской общины [4].

Сельская школа в свою очередь осуществляет оптимальные пути достижения в первую очередь баланса между изменениями сельского общества и процессами социализации в школе, между новыми цифровыми средствами и традиционными культурными ценностями.

Но на сегодняшний день процесс финансового и духовного кризиса свойственен современной сельской семье, по мнению Ф.А Мустаевой. Именно поэтому в социальное влияние на ребёнка со стороны современной сельской семьи ослаблено и нет возможности определения депривации детей в силу этих причин. Происходит отчуждение от семьи, дети все больше остаются в зависимости от своих гаджетов [9, с. 4].

Результаты исследования

В соответствии с анализом исследований на изменение сельской местности могут повлиять трансформации мира. Также трансформации мира влияют на структуру семей, характер социальных отношений. В последнее время в сельской местности происходит отток молодого поколения и в виду миграционных процессов происходит усиление межнациональных конфликтов. Изменения демографической картины села возникает из-за снижения рождаемости детей. В селе традиционно для сельского общества характерными были доверительные и тесные отношения, на сегодняшний день отмечается тенденция разрыва данных отношений в сельском социуме.

Вследствие демографического кризиса в селе сократилось число детей в сельских образовательных организациях. Жизнедеятельность людей в сельской местности, изменения сельской мест-

ности происходит благодаря цифровизации общества. Отодвигается приоритет с культурных ценностей и народных традиций, изменяются модели поведения и образ «Я детей».

Принимая во внимание лучшие традиции в жизни сельской местности, сельское детское образовательное учреждение проектирует процессы позитивной социализации дошкольников, основываясь на социокультурных практиках, предполагающих применение принципов интеграции новых средств цифровых коммуникаций и традиционных народных ценностей в вопросах познания модели поведения, единства деятельности агентов социализации межвозрастной общности по проблеме приобщении непосредственно к трудовой деятельности и социально значимой деятельности.

Социальные квесты, выставки, экскурсии, театр, волонтерство, игры, проектирование, социально-имитационные практики, социальные исследования, социально-интеллектуальные практики были выделены в качестве социальных практик в открытом сельском сообществе, выступая в качестве особого вида социального партнерства, социальные практики, изменяя сельский социум, содержат трудовые и социально-значимые виды деятельности.

Заключение

Выводы.

1. Путем анализа психолого-педагогической литературы и образовательной практики в сельских детских садах выявляются причины проблем социализации детей перед сельской социологией, в том числе: – организационная деятельность, ответственная за социальное воспроизводство нового поколения, не едина, многие образовательные в организациях сельского общества отсутствуют оригинальные программы, проекты и модели сельского общества, непонимание педагогической ценности социальных объектов и социальных предметов, органично интегрированных в повседневный опыт детского сада, детей и семейной жизни.

2. Сельское общество представляет собой сложную комплексную структуру, содержащую элементы традиций и перемен. Сельское общество в научных исследованиях представляет собой специфическое единство тесных социальных связей, культурно-исторических ценностей, отношения к природе и хозяйству, поведения взрослых, детей и подростков. Сельское общество можно считать естественной социальной средой для развития социального поведения детей и подростков, в которой старшие подростки оказывают сильное влияние на детей младшего возраста, а подростки являются лучшими примерами подражания и социального развития.

4. Исследование устанавливает связь между трансформацией сельского общества под влиянием мировых тенденций (кризис, современные тенденции, политические события и т.п.) и состоянием процесса социализации в сельских детских садах и школах, требованиями сельской молодежи к вы-

езду. их родные города и земли их предков. Родовая связь между традиционной культурой и цифровыми средствами социализации детей. Сельские детские сады учитывают выявленные зависимости при проектировании условий активной социализации дошкольников на основе социокультурных практик всех социализирующих агентов.

5. Результаты научно-исследовательской литературы и теоретического анализа сельского общества позволяют спроектировать модель позитивной социализации детей перед сельской социологией. Цель данной модели: создать социально-образовательные условия для социализации на основе социального партнерства. Основными органами социализации являются: детские сады, школы, сельская администрация, сельский Дом творчества..

Литература

1. Воробьева Д.А. Аспект человеческого капитала в сельском социуме//НОМОТНЕТКА: Философия. Социология. Право. – № 12 (52). Т. 5. 2008. – С. 68–71. (дата обращения 20.11.2023)
2. Горелова С.А. Образование школьников в контексте сельского социума// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 2, 2008. С. 181–185.
3. Гурьянова М.П. Место жительства: пространство социально-педагогических преобразований. Образование и наука. – № 19(10), 2017. – С. 128–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-128-147> (дата обращения 20.11.2023)
4. Жигимонт С.Н. Особенности социализации дошкольников, относящихся к разным социально-территориальным общностям городской и сельской местности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 1981–1985. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85397.htm> (дата обращения 20.11.2023)
5. Игнатова В.В. Кузьмина Э.В. Организация социокультурных практик по формированию готовности сельских школьников к нравственному выбору//Современное педагогическое образование. – № 11, 2020 [СПО]. – С. 67–71.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 269 с.
7. Маршак А.Л. Национальная идентичность как условие культурного и духовного самоопределения современной России// Власть. – № 04, 2014. – С. 50–54.
8. Миннехаметова И.М. Социально-культурные практики как средство формирования профессионально-значимых качеств аниматора. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialnokulturnye-praktiki-kak-sredstvo-formirovaniyaprofessionalno-znachimykh-kachestv-a> (дата обращения: 17.10.2020).].

9. Мустаева Ф.А. Социализация личности ребенка в городской и сельской семье// Электронный научный журнал «Apriori. серия: гуманитарные науки»/ – № 4, 2015. – С. 1–10.
10. Нелунова Е.Д. Назарова В. Опыт социализации подростков в сельском социуме// Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 1 (23). –221–223.
11. Нечаева И.В. Социокультурные аспекты интеграции сельского социума//Никоновские чтения. – № 15, 2010. – С. 286–288.
12. Новиков А.М. России необходима национальная идея// www.anovikov.ru (дата обращения 20.11.2023)
13. Осипова И.С. Проблемы организации занятий физической культурой в сельской школе// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – № 1(33), 2017. – С. 27–30.
14. Охлопкова Д.К., Пономарева Т.Н. Социально-педагогические технологии использования средств школьного музея в профессиональном самоопределении старшеклассников в сельском социуме (на примере опыта работы школьных музеев Томпонского и Мегино-Кангаласского улусов) // Педагогика и просвещение. – № 4, 2019. –DOI: 10.7256/2454–0676.2019.4.31466 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31466 (дата обращения 20.11.2023)
15. Сафарова Р.Р. Особенности формирования развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в условиях сельской местности// Достижения науки и образования. – № 9 (63), 2020. – С. 59–62.
16. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения. Электронный научно-методический журнал «Письма в Emissia. Offline». – 2006. – ART 1031. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm> (дата обращения 20.11.2023)
17. Шмаков В.С. Моделирование динамики развития сельского социума//Никоновские чтения. – «17, 2012. – С. 177–180.
18. Юстус Г.Б. Воспитательно – образовательная среда в сельском социуме// Социально-гуманитарные знания. – № 4, 2008. – С. 315–318.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR POSITIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN RURAL SOCIETY

Ilyasova E.E.
Southern Federal University

The article deals with the actual topic related to pedagogical technologies of positive socialization of preschool children in rural society. The author analyzes psychological and pedagogical studies of the problem of rural society and rural school as an environment for socialization of preschool and primary school age children. The article reveals the peculiarities of rural society, as well as identifies its global trends that have had a certain impact on rural school, which

is expressed in the reduction in the number of students, reducing the quality of the process of education, socialization and training due to the remoteness of rural schools from the urban environment and cultural centers. Finally, the author concludes that the rural school is faced with the problem of finding new ways of socialization of children and adolescents living in rural areas (e.g. the model of positive socialization of children before rural sociology).

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

References

1. Vorobyova D.A. Aspect of human capital in rural society// NOMOTHETIKA: Philosophy. Sociology. Right. – No.12 (52). Vol. 5. 2008. – С. 68–71. (accessed 11/20/2023)
2. Gorelova S.A. Education of schoolchildren in the context of rural society// Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, No. 2, 2008. pp.181–185.
3. Guryanova M.P. Place of residence: the space of socio-pedagogical transformations. Education and science. – № 19(10), 2017. – Pp. 128–147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-10-128-147> (accessed 11/20/2023)
4. Zhigimont S.N. Features of socialization of preschoolers belonging to different socio-territorial communities of urban and rural areas // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2015. – Vol. 13. – pp. 1981–1985. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85397.htm> (accessed 11/20/2023)
5. Ignatova V.V. Kuzmina E.V. Organization of socio-cultural practices for the formation of rural schoolchildren’s readiness for moral choice//Modern pedagogical education. – No. 11, 2020 [PDF]. – pp. 67–71.
6. Krylova N.B. Cultural studies of education / N.B. Krylova. – M.: National education, 2000. – 269 p.
7. Marshak A.L. National identity as a condition of cultural and spiritual self-determination of modern Russia// Power. – No.04, 2014. – pp. 50–54.
8. Minnekhametova I.M. Socio-cultural practices as a means of forming professionally significant qualities of an animator. [electronic resource]. URL: <https://www.dissertat.com/content/sotsialnokulturnye-praktiki-kak-sredstvo-formirovaniyaprofessionalno-znachimykh-kachestv-a> (date of application: 17.10.2020).].
9. Mustaeва F.A. Socialization of a child’s personality in an urban and rural family// Electronic scientific journal “Apriori. series: Humanities”/ – No.4, 2015. – pp. 1–10.
10. Nelunova E.D. Nazarova V. The experience of socialization of adolescents in rural society// Historical and socio-educational thought. 2014. № 1 (23). –221–223.
11. Nechaeva I.V. Socio-cultural aspects of integration of rural society//Nikon readings. – No.15, 2010. – pp.286–288.
12. Novikov A.M. Russia needs a national idea// www.anovikov.ru (date of appeal 11/20/2023)
13. Osipova I.S. Problems of organizing physical education classes in rural schools// Bulletin of the Shadrinsky State Pedagogical University. – № 1(33), 2017. – Pp.27–30.
14. Okhlopova D.K., Ponomareva T.N. Socio-pedagogical technologies of using school museum funds in professional self-determination of high school students in rural society (on the example of the experience of school museums of the Tomponsky and Megino-Kangalassky uluses) // Pedagogy and enlightenment. – No.4, 2019. –DOI: 10.7256/2454–0676.2019.4.31466 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=31466 (accessed 11/20/2023)
15. Safarova R.R. Features of the formation of a developing subject-spatial environment of a preschool educational organization in rural areas// Achievements of science and education. – № 9 (63), 2020. – Pp.59–62.
16. Tikhomirova E.I. Technologies of subjective self-realization of personality in the educational environment of an educational institution. Electronic scientific and methodological journal “Letters to Emissia. Offline». – 2006. – ART 1031. [electronic resource]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm> (accessed 11/20/2023)
17. Shmakov V.S. Modeling the dynamics of rural society development//Nikon readings. – “17, 2012. – pp.177–180.
18. Justus G.B. Educational environment in rural society// Social and humanitarian knowledge. – No. 4, 2008. – pp. 315–318.

Формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования

Комиссарова Татьяна Сергеевна,

профессор, доктор педагогических наук, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»
E-mail: tsk@mail.ru

Мехдиева Ирада Джахангир кызы,

преподаватель кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
E-mail: irada_mekhdieva@mail.ru

Современный мир характеризуется как изменчивый, меняющийся, динамичный, непостоянный во всех гуманитарных исследованиях. Данная позиция заставляет по-новому посмотреть на фундаментальные дефиниции, традиционно закрепленные в сознании человека. К таким феноменам относится социальная активность. Особый исследовательский интерес представляет социальная активность подростков, поскольку с одной стороны она должна закладываться в семье, с другой – она должна иметь место в системе ценностных ориентаций современных молодых людей, способных и готовых передать их следующему поколению. Однако в современных публикациях все настойчивее и пугающе доказывается позиция о ломке и трансформации социальной активности у российской молодежи. Для современной педагогической науки проблема формирования социальной активности подростков является особо значимой и постоянно находится в центре внимания государства. Целью данной статьи является описание эмпирического исследования отношения современной молодежи к социальной активности. Так же, статья посвящена поиску новых форм организации социальной активности подростков в условиях учреждений дополнительного образования. Актуальность исследования обусловлена современными требованиями о необходимости обеспечения социальной активности подростков. В результате проведения исследования были выделены основные группы социальной активности подростков, определены этапы работы по организации социальной активности, а также предложены примеры заданий. Описанный способ предполагает как теоретическое, так и практическое обучение и призван обеспечить социальную активность подростков на всех этапах исследования. Это, в свою очередь, позволит достичь более высокого уровня сформированности такого компонента коммуникативной компетенции подростков, как компетенция педагогического слушания, в результате чего существенно повысится эффективность профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: активность, социальная активность, подросток, образование, учреждения дополнительного образования.

Дополнительное образование является одним из важнейших факторов развития личности молодого поколения для улучшения их социальной активности. На современном этапе развития общества социум ставит одной из главных задач наиболее активное включение личности в дальнейшее взаимодействие. Образование необходимо рассматривать как систему, способную сохранять, передавать и отражать историко-педагогический опыт, также трактовать его относительно новых инновационных тенденций [2, с. 21]. В педагогической системе проблема развития социальной активности молодого поколения уже многие годы является одной из главных. Идеальный процесс воспитания и снижения уровня социальной активности подростков происходят в результате продолжительной дестабилизации современной жизни. Социальная активность рассматривается как одно из важных качеств личности. Ее формирование происходит «в деятельности, которая характеризуется общественно-значимыми мотивами и направлена на получение общественно ценного результата» [3, с. 282].

Новые ценные ориентиры приобретаются подростками в результате включения в деятельность системы дополнительного образования и расстановки приоритетов. Недостаточная изученность проблемы социальной активности подростков была определена в результате анализа исследовательской деятельности. Исследование данной проблемы строится на теоретическом анализе «социальной активности» как категории науки и опыте практической деятельности, направленной на формирование социальной активности подростков в системе дополнительного образования.

Социальный заказ в системе дополнительного образования, определенный федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», национальной доктриной «Наша новая школа», ориентирует учреждения дополнительного образования на развитие социальных качеств молодого поколения.

Сегодня происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности человека, что отражается и на образовательном пространстве и вызывает новые трудности и проблемы. Социальная значимость образования в настоящее время обусловлена существенными изменениями в социальных и экономических отношениях. В свою очередь данный факт привел к «необходимости поиска новых моделей и технологий, направленных на развитие образовательных систем и в большей степени системы дополнительного образования» [6, с. 2].

Дополнительное образование, рассматриваемое как часть социокультурного пространства, способствует социализации молодого поколения благодаря разработке и внедрению вариативных образовательных программ. Данные программы в свою очередь способствуют развитию воспитательного процесса в социально-педагогической практике. В системе дополнительного образования существует множество различных видов педагогической деятельности. Однако, одной из наиболее актуальных стоит рассматривать проектную деятельность, в которой происходит формирование социальных норм отношений, ориентированных на общечеловеческие ценности.

В результате проведенного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования было выявлено, что на сегодняшний день социальная активность подростков в системе дополнительного образования остается частично разработанной. По мнению Семеновой Е.Г., «личность всегда активна». Ее активность проявляется в разнообразной и многогранной деятельности. Личность стремится к деятельности, и вне деятельности она не может ни развиваться, ни существовать. Следовательно, «подросток является личностью в той мере, в какой у него развиваются социальные качества, в какой он становится сознательным субъектом своей учебной и общественно полезной деятельности» [9, с. 38]. Несмотря на это, в системе дополнительного образования в течение многих лет наблюдается тенденция к усилению образовательных акцентов, что, в свою очередь, ослабляет ее воспитательные функции. Критерии оценки эффективности процесса профессионально-нравственного развития обусловлены логикой и структурой данного процесса, определяющиеся через его содержание [8, с. 395].

Удовлетворение запросов конкретных подростков в результате использования потенциала их свободного времени достигается благодаря индивидуально-личностной основе деятельности учреждения дополнительного образования. Согласно концептуальным положениям методологического подхода, подростковый возраст отличается особыми характеристиками, которые способствуют не только побуждению к саморазвитию, но и к осмыслению явлений действительности. Именно поэтому в качестве результата данного процесса, который характеризуется высоким уровнем социализации личности, «стоит рассматривать участие подростков в социокультурной деятельности в учреждениях дополнительного образования» [9, с. 39]. Сегодня в развитии системы дополнительного образования наблюдается этап становления основы формирования современного воспитательного пространства, рассматриваемого как среда позитивного индивидуального и активного развития личности. Однако, социализация является основным и главным процессом включения индивида в общество. Социализация способствует овладению подростком определен-

ной социальной роли, а иногда и несколькими ролями, а также нахождению своего места в обществе и своих возможностей для самореализации.

В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре государственная молодежная политика как часть социальной политики функционирует с 2011 года. Учреждения дополнительного образования Югры, активно принимают участия во всех запланированных и специализированных программах и проектах, вовлекая в работу молодое поколение, тем самым включая их в социальную среду, что способствует определению их места в структуре общества.

На основе результатов исследований В.В. Зинченко [1], Л.Н. Макаровой [5], Т.И. Левкиной [7] нами были определены компоненты и показатели социальной активности подростков. Определены уровневые характеристики социальной активности и методики изучения уровня социальной активности.

Изучение проблемы формирования социальной активности подростков в системе дополнительного образования основано на опыте автономной некоммерческой организации «Центр тренинга «Модуль».

В Концепции развития дополнительного образования отмечается, что «в дополнительном образовании познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности» [4, с. 3].

В структуру Центра входят 3 отдела: охрана психологического и физического здоровья граждан, социальная и культурная адаптация мигрантов, профилактика и коррекция девиантного поведения подростков.

Образовательные программы дополнительного образования реализуются в очной форме, с применением дистанционных технологий. Освоение дополнительных образовательных программ в очной форме осуществляется непосредственно в центре или на базе образовательных организаций города. При организации образовательной деятельности по реализации программ дополнительного образования, осуществляемой на площадках Центра, используются традиционные формы обучения. Данная реализация осуществляется как в объединениях по интересам, так и индивидуально. В результате использования традиционных форм в обучении используются следующие виды занятий: лекции, семинары, практикумы, экскурсии, выставки, экспозиции, акции, походы и другое. В качестве объединений по интересам рассматриваются кружки, лаборатории и т.д., сформированные из групп обучающихся одного возраста, в разновозрастные группы, которые выступают в качестве основного состава объединения (табл.).

Количество обучающихся/ количество групп					Возрастная категория		
1 год обуч.	2 год обуч.	3 год обуч.	4 год обуч.	5 год обуч. и более	СУЗЫ	8–9 класс	10–11класс
2686/218	1091/94	411/39	225/20	190/18	3320	207	907
ИТОГО: 4603 / 389					Из них обучающиеся по программам ФГОС: 2224		

В центре тренинга в 2021–2022, 2022–2023 учебных годах реализовывалось более 40 дополнительных общеобразовательных программ по шести направленностям.

75% программ реализуются для подростков среднего профессионального образования; уровни освоения содержания образовательных программ – общекультурный, углубленный и профессионально-ориентированный.

Педагоги используют в своей профессиональной деятельности современные образовательные технологии.

Наиболее используемыми технологиями являются технологии развивающего обучения, группового обучения, здоровьесберегающие и технология обучения в сотрудничестве, технологию системно-деятельностного подхода, как основу федеральных государственных образовательных стандартов.

Одним из приоритетных направлений в работе педагогов Центра является проектная и научно-исследовательская деятельность обучающихся. Отмечается ежегодное увеличение количества обучающихся, вовлеченных в проектную и научно-исследовательскую деятельность.

В основе работы педагогов Центра лежит принцип: «каждый обучающийся – талантлив, надо помочь ему найти свой талант». Основным методом является создание ситуации успеха для каждого подростка. Таким образом, даже очень средний подросток, которого трудно рассматривать, как перспективного для занятий, например, научно-исследовательской деятельностью, может прийти в учреждение дополнительного образования и добиться не просто хороших результатов, а результатов выдающихся (рис. 1).

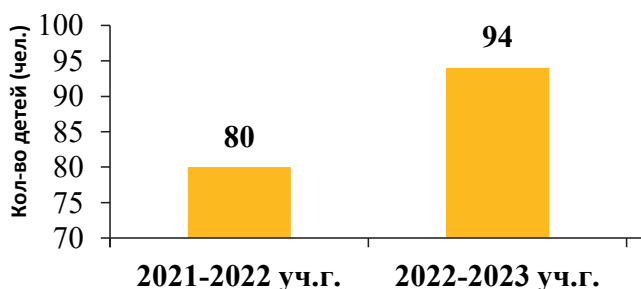


Рис. 1. Количество подростков, занимающихся проектной, исследовательской деятельностью за 2 года

Наибольший интерес среди подростков наблюдается к научно-исследовательской деятельности. Проекты, которые представляют подростки, нацелены на решение конкретных задач, а результаты их

исследований представляются на мероприятиях различного уровня. Востребованность работ оказывает большое значение на реализацию полученных знаний, умений, творческих стремлений. Привлечение молодого поколения к проектно-исследовательской деятельности способствуют формированию мотивов к разработке и реализации новых проектов, дальнейшему личностному росту, самореализации в социально-значимой деятельности.

Например, занимаясь проектной деятельностью по программам естественнонаучной направленности, подростки учатся определять значимость экологического состояния окружающей среды, критически оценивают свои поступки и поступки других людей по отношению к природе, соблюдают правила и нормы поведения в природе, рационально пользуются её ресурсами.

Для решения поставленной цели и задач были разработаны программы «Экология цветоводства», «Экология», «Мониторинг городской среды», в которых представлен блок практической деятельности, что обеспечивает непрерывность экологического образования.

Проект «Экологическая среда. Настоящее и будущее» был представлен на форумах различного уровня. В результате реализации проекта участниками Центра тренинга, реализовывалась работа по озеленению территорий, в результате чего улучшился эстетический вид и санитарное состояние территорий, значительно увеличилось количество зелёных насаждений.

Следует отметить, что, все эти программы способствуют формированию социальной активности молодого поколения. Проводя время в данных центрах, подростки не только приобретают новые знания в рамках образовательных программ различной направленности, но и активно принимают участие в мероприятиях различного уровня, поэтому в практику социального проектирования могут быть вовлечены все обучающиеся, не зависимо от социального статуса.

При изучении *деятельностного* компонента социальной активности в течение года для подростков создавались ситуации учебной, досуговой и общественной деятельности, где предполагалось проявление выделенных показателей действенного критерия социальной активности. На занятиях и во внеурочной работе предлагалось участие в деятельности в различных формах по желанию.

Педагоги осуществляли наблюдение и фиксацию результатов по количеству возможных про-

явлений социальной активности среди молодого поколения, а также ситуаций, которые происходили специально или стихийно. Проанализировав результаты общения с педагогами и родителями, был сделан вывод, что наиболее пассивным видом деятельности является организация социального значимого досуга и организация общественной деятельности. Повышение социальной активности подростков, а также успехи в каждом из видов деятельности необходимо осуществлять посредством увеличения занятости подростков в большем количестве деятельностей. Результаты проведенного исследования показывают, что повышение уровня социальной активности и успех в различных социально значимых проектах зависит от активной занятости молодого поколения в социальном проектировании.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что социальная активность подростков находится на невысоком уровне, а выраженность социально значимой деятельности незначительна.

Для характеристики состояния работы по развитию социальной активности в учебно-воспитательном процессе центра дополнительного образования было проведено анкетирование среди 20 педагогов. В результате получены следующие данные: 88,5% педагогов считают, что развитию социальной активности подростков способствует участие в реализации социально значимых проектов (Всероссийский и окружной юниорский лесной конкурс «Подрост», Региональная научно-практическая конференция «Сохраним нашу Землю голубой и зеленой», XIX окружная научная конференция молодых исследователей, XVII региональная студенческая и школьная научная конференция, и другие); 67,8% испытуемых установили основным критерием вовлечения молодого поколения в волонтерской деятельности; 82,5% педагогов придерживаются мнения, что средствами, способствующими эффективной социальной активности обучающихся является такой метод как, тренинговые занятия: направленные на развитие социальных навыков (69%), формирование коммуникативных, жизненно важных умений (72%), социальной инициативы и лидерских качеств (86%).

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к пониманию того, что необходимо разработать и апробировать технологию формирования социальной активности подростков в процессе проектной деятельности. Прогнозируемые результаты могут быть положительными в случае ее активного внедрения в практику системы дополнительного образования.

Литература

1. Зинченко В.П. Развивающее образование [Текст]-М.: Т. 1. – 2002. – 448 с.
2. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образова-

тельном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2019. С. 20–23.

3. Истрофилова О.И., Салаватова А.М. Проблемы формирования социальной активности подростков в психолого-педагогическом аспекте. // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы XXIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых, А.В. Кандаурова. – Тюмень-СПб.: Изд-во ТО-ГИРРО, 2022. – С. 281–286.
4. Концепция развития дополнительного образования детей (распоряжение Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. № 1726-р г. Москва). URL: ipA1NW42XOA.pdf (government.ru) (доступ свободный).
5. Левкина Т.И. Воспитание социальной активности детей и подростков в учреждениях дополнительного образования в процессе художественно-творческой деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Владимир. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2000. – 20 с.
6. Линкер Г.Р., Кругликова Г.Г., Кантеева Е.А. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 № 2, <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN220.pdf> (доступ свободный).
7. Макарова Л.Н. Развитие социальной активности старшеклассников в процессе воспитания ответственного отношения к учебной деятельности. Автореф. Дис.канд. пед. наук. – М., 1985. С. 16
8. Мехдиева И.Д. Профессионально-нравственное развитие как педагогическая категория // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Нижневартовск, 2019. С. 395–398.
9. Семенова Е.Г. Особенности развития активной личности подростков в социокультурной деятельности учреждений дополнительного образования детей / Е.Г. Семенова // Среднее профессиональное образование: науч.-метод журн. – 2010. – № 8. – С. 37–40.

FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF ADOLESCENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Tatyana S.K., Mehdieva I.J.

Pushkin Leningrad State University, Nizhnevartovsk State University

The modern world is characterized as changeable, dynamic, impermanent in all humanitarian studies. This position forces us to take a fresh look at the fundamental definitions traditionally enshrined in the human mind. Such phenomena include social activity. The social activity of adolescents is of particular research interest, since on the one hand it should be established in the family, on the other hand, it should take place in the system of value orientations of modern young people who are capable and ready to pass them on to the next generation. However, in modern publications, the position about the breakdown and transformation of social activity among

Russian youth is being more and more persistently and frighteningly proven. For modern pedagogical science, the problem of forming the social activity of adolescents is particularly significant and is constantly in the center of attention of the state. The purpose of this article is to describe an empirical study of the attitude of modern youth to social activity. Also, the article is devoted to the search for new forms of organizing the social activity of adolescents in the conditions of additional education institutions. The relevance of the study is due to modern requirements for the need to ensure social activity of adolescents. As a result of the study, the main groups of social activity of adolescents were identified, the stages of work on organizing social activity were determined, and examples of tasks were proposed. The described method involves both theoretical and practical training and is designed to ensure the social activity of adolescents at all stages of the study. This, in turn, will make it possible to achieve a higher level of formation of such a component of the communicative competence of adolescents as the competence of pedagogical listening, as a result of which the effectiveness of the teacher's professional activity will significantly increase.

Keywords: activity, social activity, teenager, education, institutions of further education.

References

1. Zinchenko V.P. Developmental education [Text]-M.: T. 1. – 2002. – 448 p.
2. Ibragimova L.A., Mehdieva I.D. On the issue of the moral development of students during the period of professional training in an educational institution // Social and pedagogical education: Vectors of development: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Nizhnevartovsk, 2019. pp. 20–23.
3. Istrofilova O.I., Salavatova A.M. Problems of the formation of social activity of adolescents in the psychological and pedagogical aspect. // Problems of pedagogical innovation in vocational education: Materials of the XXIII International Scientific and Practical Conference / Responsible. ed. N.N. Surtaeva, S.V. Krivykh, A.V. Kandaurova. – Tyumen-SPb.: Publishing house TOGIR-RO, 2022. – pp. 281–286.
4. Concept for the development of additional education for children (Order of the Government of the Russian Federation dated September 4, 2014 No. 1726-r, Moscow). URL: ipA1NW42XOA.pdf (government.ru) (free access).
5. Levkina T.I. Nurturing the social activity of children and adolescents in institutions of additional education in the process of artistic and creative activity: abstract of thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Vladimir. state ped. univ. – Vladimir, 2000. – 20 p.
6. Linker G.R., Kanteeva E.A. Modern aspects of training future teachers for organizing summer holidays for children // World of Science. Pedagogy and psychology, 2020 No. 2, <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN220.pdf> (free access).
7. Makarova L.N. Development of social activity of high school students in the process of cultivating a responsible attitude towards educational activities. Author's abstract. Dissertation candidate ped. Sciences. – M., 1985. P. 16
8. Mehdieva I.D. Professional and moral development as a pedagogical category // Culture, science, education: problems and prospects: Materials of the VII All-Russian scientific and practical conference with international participation. Nizhnevartovsk, 2019. pp. 395–398.
9. Semenova E.G. Features of the development of the active personality of adolescents in the sociocultural activities of institutions of additional education for children / E.G. Semenova // Secondary vocational education: scientific method journal. – 2010. – No. 8. – P. 37–40.

Новые формы социального партнерства классического университета и психолого-педагогических классов Ивановской области

Михайлов Алексей Александрович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и специального образования, Шуйский филиал, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
E-mail: rektorat@mail.ru

Лебедев Дмитрий Алексеевич,

аспирант, Шуйский филиал, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
E-mail: rektorat@mail.ru

В отечественной системе образования остро стоит проблема дефицита педагогических кадров. Одним из путей ее решения является создание в общеобразовательных школах страны психолого-педагогических классов. В последние годы в школах Российской Федерации идет активная работа по привлечению в психолого-педагогические классы школьников, формирования у них устойчивой мотивации к педагогической профессии. Деятельность психолого-педагогических классов требует грамотного научно-методического сопровождения, в том числе со стороны вузов, осуществляющих подготовку будущих педагогов (как педагогических вузов, так и классических университетов). В рамках сопровождения деятельности психолого-педагогических классов продуктивным является реализация механизмов социального партнерства их с вузом, реализующим педагогические образовательные программы. Социальное партнерство – совместная деятельность вуза и общеобразовательной организации с открытым в ней психолого-педагогическим классом, направленное на создание максимальных условий для допрофессиональной подготовки школьников к профессии педагога. В статье представлен опыт Ивановского государственного университета и его Шуйского филиала по внедрению в практику работы новых организационных форм социального партнерства с психолого-педагогическими классами Ивановской области. Представлены результаты опроса школьников, участвующих в университетском проекте «Педагогические субботы» как одной из форм реализации социального партнерства.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, социальное партнерство, университет, формы.

Одним из актуальных направлений работы вуза, осуществляющего подготовку будущих учителей, является организация взаимодействия с открытыми в общеобразовательных организациях психолого-педагогическими классами. В современных реалиях можно отметить, что данная работа во многом носит инновационный характер. Массовое открытие таких классов в стране направлено на решение остро стоящей проблемы дефицита педагогических кадров, а также должно положительным образом повлиять на повышение престижа педагогической профессии в обществе. Кроме этого, открытие в школах всех регионов страны классов психолого-педагогической направленности несет в себе миссию, направленную на повышение у населения России общей психолого-педагогической культуры. Психолого-педагогические классы «помогают формировать единую систему подготовки учителей, мотивировать молодых людей и выстраивать систему ранней профориентации» (Кравцов С.С., 2022).

В отечественном образовании накоплен большой опыт по организации деятельности педагогических и психолого-педагогических классов. При этом следует отметить, что в последние три десятилетия их деятельность практически была сведена к минимуму, в России функционировало малое число классов педагогической направленности. С недавнего времени это стало одной из приоритетных задач отечественного школьного образования. В стране внедрена Концепция профильных психолого-педагогических классов, в которой определены основы организации деятельности классов, возможные формы и средства, представлен уже имеющийся опыт.

Сегодня многие педагоги-исследователи вузов, как находящихся в структуре Министерства просвещения, так и подведомственные Министерству науки и высшего образования, а также учителя-практики, психологи занимаются изучением вопросов, связанных с деятельностью психолого-педагогических классов. В поле зрения ученых вопросы повышения мотивации школьников к профессии педагога и выбора ими вуза, реализующего педагогические образовательные программы, научно-методическое сопровождение открытых в школах классов (Е.Ю. Брейль, В.С. Басюк, Л.В. Байбородова, Е.Г. Врублевская, Е.И. Казакова и др.) [2,9]. Отметим, что практически каждый вуз, занимающийся подготовкой будущих учителей, имеет определенный опыт как по самой организации деятельности психолого-педагогических классов, так и по научно-

методическому сопровождению их работы. Взаимно ведется как исследовательская, так и практическая работа по выявлению условий для развития мотивации учащихся к профессии педагога, разработки и внедрения организационных форм, максимально способствующих допрофессиональной подготовке школьников.

Так, С.А. Купцова [4] рассматривает психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства, исследователи из Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (М.В. Груздев, Л.В. Байбородова, и др.) [1] размышляют об основных направлениях допрофессиональной подготовки учащихся педагогических классов, вопросах научно-методического сопровождения как педагогов, так и обучающихся. Ученые из Башкирского педагогического университета (О.А. Шамигулова и др.) [10] представили разработанную в БГПУ им. М. Акмуллы модель функционирования психолого-педагогических классов, описали ее внедрение в регионе.

Сегодня в стране начали свою работу свыше трех тысяч психолого-педагогических классов, ожидается рост их числа в ближайшие годы в каждом из субъектов РФ, в том числе и в Ивановской области. На сегодняшний день в Ивановской области открыты более тридцати психолого-педагогических классов. Деятельностью психолого-педагогических классов охвачены практически все муниципальные образования региона. В данной статье мы представим опыт по внедрению классическим университетом новых форм работы с открытыми в Ивановской области психолого-педагогическими классами.

Научно-методическое сопровождение деятельности психолого-педагогических классов с сентября 2022 года в регионе осуществляют педагоги и методисты Шуйского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет» (Шуйский филиал ИвГУ) и государственного автономного учреждения дополнительного образования Ивановской области «Университет непрерывного образования и инноваций» (ГАУДПО ИО «Университет непрерывного образования и инноваций»).

В регионе организовано тесное взаимодействие, своего рода социальное партнерство, между данными образовательными организациями и школами с целью повышения качества организации работы психолого-педагогических классов, оказания действенной помощи учителям, работающим в них, а также создания условий для погружения школьников в образовательную среду университета и колледжей, ведущих подготовку будущих педагогов. Между образовательными организациями, в которых функционируют психолого-педагогические классы и Шуйским филиалом ИвГУ заключены Соглашения о сотрудничестве и составлен план совместных мероприятий.

С недавнего времени в контексте реализации механизмов функционирования учебно-педагогических округов в Российской Федерации начато взаимодействие с федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». Подписано соответствующее соглашение о сотрудничестве между Нижегородским вузом и Департаментом образования Ивановской области.

Мы рассматриваем социальное партнерство классического университета и школы с открытым психолого-педагогическим классом. Под социальным партнерством в процессе организации деятельности психолого-педагогических классов мы понимаем совместную деятельность вуза и общеобразовательной организации с открытым в ней психолого-педагогическим классом, направленную на создание максимальных условий для допрофессиональной подготовки школьников к профессии педагога (Михайлов А.А., 2023).

В соответствии с Концепцией [3], при реализации научно-методического сопровождения деятельности психолого-педагогических классов в условиях организованного социального партнерства вуза и школ становится возможным решение важных для современной образовательной системы региона задач, таких как:

- совершенствование модели организации целевого обучения по педагогическим направлениям подготовки в вузах для выпускников психолого-педагогических классов Ивановской области;
- формирование у обучающихся психолого-педагогических классов правильных и наиболее полных представлений о профессии учителя, являющейся примером человеко-центрированной профессиональной деятельности, ориентация учащихся на выбор профессии учителя (воспитателя);
- создание условий и предоставление возможностей для получения опыта психолого-педагогической и социально-педагогической деятельности через реализацию обучающимися так называемых профессиональных проб (организация и проведение учебных и воспитательных мероприятий, разработка проектов, вожатская практика и др.);
- формирование и развитие у учащихся психолого-педагогических классов гибких навыков, а также способностей к осуществлению педагогической деятельности.

Кроме этого, реализации механизмов социального партнерства вуза и школ с психолого-педагогическими классами позволяет усилить практическую подготовку студентов за счет включения их в совместные со школьниками и педагогами школ образовательные и воспитательные мероприятия, а также позволяет ученым вузам проводить исследования в вопросах дидактики и теории воспитания. Одним из направлений ис-

следований выступает разработка методик оценивания личностных образовательных результатов обучения школьников, в том числе обучающихся в психолого-педагогических классах Ивановского региона, на основе компетентностного и доказательного подхода к трактовке результатов обучения. Учащиеся психолого-педагогических классов привлекаются к проведению тестирования, участвуют в обсуждении результатов, выступают в роли экспертов [6].

С целью более широкого освещения деятельности открытых в области педагогических классов в октябре 2023 года на базе Шуйского филиала ИвГУ прошел первый областной форум «Я – Педагог будущего», участниками которого стали свыше 150 учащихся 10-х психолого-педагогических классов, более 40 педагогов, участвующих в их работе, а также планирующих стать преподавателем и (или) классным руководителем в следующем учебном году во вновь открываемых классах. Школьники смогли не только пообщаться со своими сверстниками из разных муниципалитетов области, но и попробовать свои силы в различных видах деятельности, которые повседневно выполняет учитель (воспитатель) в образовательной организации. Для школьников силами студентов и преподавателей вуза были организованы следующие площадки: педагогический квиз, медиативность, творчество, психологический тренинг, проходя которые школьники погружались в различные аспекты многогранной деятельности педагога. Было организовано символическое посвящение в будущие педагоги. Педагоги, приехавшие со школьниками, поучаствовали в интенсиве «я педагог педкласса». Весной 2024 года планируется проведение областного форума «Будущий педагог» с участием учащихся 11-х классов психолого-педагогической направленности.

Отметим, что в образовательный процесс всех открытых психолого-педагогических классов включен предмет «Основы педагогики и психологии» [9], реализуют который как учителя-предметники, так и педагоги-психологи, имеющиеся в штате школы. С педагогами, реализующими данный предмет, педагогами кафедры педагогики и специального образования Шуйского филиала ИвГУ проводятся семинары, в ходе которых обсуждаются вопросы проведения занятий, а также анализируется опыт организации мероприятий силами учащихся психолого-педагогических классов.

В процессе реализации идеи социального партнерства в одной из школ города Шуя (средняя школа № 9) второй год уроки по основам педагогики и психологии ведут преподаватели Шуйского филиала ИвГУ. Педагоги в процессе работы осуществляют выбор форм и средств, которые являются наиболее продуктивными для школьников, максимально используя возможности вузовской образовательной среды и привлекая к совместным мероприятиям студентов, проводят диагностику как мотивационной сферы, так и учебных

достижений старшеклассников. Как показывает наш опыт, проведение совместных мероприятий с участием студентов университета, участие школьников в проектировании и реализации мероприятий, а также проведение педагогами учебных занятий в нестандартных формах, меняет отношение школьников к будущей профессии, повышает их мотивацию к поступлению в вуз на педагогическую образовательную программу.

Второй год на базе вышеназванной школы работает Кванториум – новый формат дополнительного образования для детей от 10 до 18 лет. В процессе занятий школьники знакомятся с перспективными инженерными специальностями, основными научно-техническими направлениями в области программирования, учатся разрабатывать компьютерные программы, занимаются 3D-моделированием, осваивают робототехнику. В кванториуме работают преподаватели вуза, студенты ряда образовательных программ проходят практику. На базе этой инновационной школьной структуры организуются различные мероприятия с участием учащихся психолого-педагогических классов как города, так и области.

С начала 2023–2024 учебного года в рамках вузовских мероприятий Года педагога и наставника Шуйским филиалом ИвГУ была запущена новая форма реализации социального партнерства – проект «Педагогические субботы». Данный проект, как и остальные формы так же направлен на профориентацию учащихся психолого-педагогических классов Ивановской области к поступлению в университет на педагогические образовательные программы.

В рамках данного проекта предусмотрено посещение школьниками, учащимися 10–11 классов, мероприятий, проводимых кафедрами вуза, как на базе университета, так и в общеобразовательных организациях (выездные мероприятия). При этом нами делается акцент именно на проведение мероприятий, показывающих особенности той или иной вузовской педагогической образовательной программы, демонстрирующие возможности для ее получения именно в вузе, в условиях вузовской образовательной среды. Для школьников предусмотрено посещение учебных занятий (лекции, семинары, практикумы), участие в воспитательных мероприятиях, проводимых как отдельными кафедрами, так и структурными подразделениями, реализующими молодежную политику в вузе. Кроме этого, предусмотрены различные игры и тренинги, направленные на командообразование, формирование коллектива, способствующие развитию лидерских и организаторских качеств.

Приведем некоторые темы мероприятий проекта «Педагогические субботы». Так, со школьниками Китовской средней школы Шуйского муниципального района, Ново-Горкинской и Лежневской средней школы № 11 Лежневского муниципального района средней коллективом кафедры математики, информатики и методики обучения проведены мастер-классы «Ресурсы Google для образова-

ния» и «Образовательная робототехника». Учащиеся 10-х классов из города Вичуга и Тейково стали участниками познавательного квиза «Университет» (квиз-игра по основным локациям университета с изучением основ английского студенческого сленга), организаторами которого выступили студенты, готовящиеся стать учителями английского языка.

Кроме этого, для школьников – будущих студентов педагогических образовательных программ ведущими преподавателями вуза читаются лекции по различным аспектам жизни молодежи: «Физическая культура и спорт в обеспечении здоровья юношей и девушек», «Этикет современного школьника», «Народная художественная культура – традиции и современность», «Уездная старина», «Безопасность в нашей жизни» и др.

Особое внимание уделяется вопросам, связанным с патриотическим воспитанием молодежи, сохранения культурных традиций и языка. Кафедрами русского языка и методики обучения, истории, географии и методики обучения запланированы циклы лекций и мастер-классов, призванных помочь учащимся в подготовке к единому государственному экзамену, а также с целью развития их нравственных качеств и языковой грамотности: «Русский язык: история и современное развитие», «Говори правильно», «Выполняем ЕГЭ по русскому», «Великие люди земли Ивановской», «Педагоги России» и др. Совместно в Ивановском региональным отделением «Русского географического общества» дан старт Конкурсу краеведческих исследовательских и медиа-проектов для учеников педагогически классов Ивановской области «Образ Малой Родины», один из этапов которого посвящен страницам истории войны 1941–1945 гг., проводятся интерактивы «Родная речь – дарованное благо» (по материалам диалектологических экспедиций).

Отдельным направлением в рамках данного проекта осуществляется работа по включению школьников в спортивные мероприятия со студентами, в том числе по подготовке к сдаче нормативов (и самой сдаче) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Отмечаем, что школьники с интересом участвуют в военно-патриотической игре «Зарница», организуемой совместно с Учебно-методическим центром военно-патриотического воспитания молодежи «Авангард», созданного на базе Шуйского филиала ИвГУ.

Как показали результаты опроса школьников – участников проекта «Педагогические субботы» (было опрошено 112 человек), значительное число учащихся с удовольствием посещают мероприятия (93%), высказывают желание поступать в вуз на педагогическую программу 47% школьников, при этом еще не сделали окончательный выбор 36% опрошенных. Будем надеяться, что у оставшейся части респондентов в вопросе выбора профессии будет сделано предпочтение в пользу профессии педагога.

В завершении отметим, что рассмотренные в статье формы социального партнерства классического университета с психолого-педагогическими классами Ивановской области опираются на фундаментальные исследования, проводимые в рамках работы созданного на базе ИвГУ Ивановского научного центра Российской академии образования (А.А. Малыгин, 2023). Все обозначенные выше организационные формы ориентированы на интеграцию подготовки обучающихся к дальнейшему обучению на педагогических образовательных программах вузов (колледжей) с последующим вхождением в профессиональную педагогическую деятельность в региональной системе непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Груздев М.В., Байбородова Л.В., Козловский А.Н. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 3 (132). С. 8–19.
2. Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 143–154.
3. Концепция профильных психолого – педагогических классов. – М., 2021. – UPL: <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2022/01/konceptija-profilnyh-psihologo-pedagogicheskikh-klassov.pdf>
4. Купцова С.А. Психолого-педагогические классы как средство формирования единого образовательного пространства // KANT. – 2021, № 3. – с. 240–243.
5. Малыгин А.А., Михайлов А.А. Подготовка педагога в классическом университете: профессиональная и социальная мобильность // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 1. С. 3–10.
6. Малыгин А.А. Оценивание результатов обучения на основе образовательных измерений: уч. пособие / А.А. Малыгин, Е.А. Соловьева. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2023. – 200 с.
7. Михайлов А.А. Развитие профессионального творчества будущего учителя в социокультурной среде университета / А.А. Михайлов, О.Н. Рябова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 84. С. 962–972.
8. Михайлов А.А. Инновации в практике работы современных вузов как основная составляющая повышения эффективности их работы / А.А. Михайлов, Т.А. Жилкина, Н.В.О. Керемли, Н.Г. Сушко, А.И. Бакшеев // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 283–286.

9. Основы педагогики и психологии: 10–11 кл.: учебное пособие: в 2 частях. / В.С. Басюк, Е.Ю. Брейль, Е.И. Казакова [и др.]. – Ч. 1. – М.: Просвещение, 2023. – 239с.
10. Шамигулова О. А., Василина Д.С., Му-сифуллин С.Р. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 6 (июнь). – С. 58–71. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221044.htm>.

NEW FORMS OF SOCIAL PARTNERSHIP BETWEEN A CLASSICAL UNIVERSITY AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES IN THE IVANOV REGION

Mikhailov A.A., Lebedev D.A.
Ivanovo State University

In the domestic education system, there is an acute problem of shortage of teaching staff. One of the ways to solve this problem is to create psychological and pedagogical classes in the country's secondary schools. In recent years, schools in the Russian Federation have been actively working to attract schoolchildren to psychological and pedagogical classes and to develop their sustainable motivation for the teaching profession. The activities of psychological and pedagogical classes require competent scientific and methodological support, including from universities that train future teachers (both pedagogical universities and classical universities). As part of supporting the activities of psychological and pedagogical classes, it is productive to implement mechanisms for their social partnership with the university implementing pedagogical educational programs. Social partnership is a joint activity of a university and a general education organization with a psychological and pedagogical class opened in it, aimed at creating maximum conditions for pre-professional training of schoolchildren for the teaching profession. The article presents the experience of Ivanovo State University and its Shuya branch in introducing into practice new organizational forms of social partnership with psychological and pedagogical classes in the Ivanovo region. The results of a survey of schoolchildren participating in the university project "Pedagogical Saturdays" as one of the forms of implementing social partnership are presented.

Keywords: psychological and pedagogical class, social partnership, university, forms.

References

1. Gruzdev M.V., Bayborodova L.V., Kozlovsky A.N. Pre-professional training of schoolchildren in the context of continuing pedagogical education // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2023. No. 3 (132). pp. 8–19.
2. Kazakova E.I., Basyuk V.S., Vrublevskaya E.G. The problem of developing the pedagogical culture of schoolchildren in the conditions of modernization of pedagogical education in Russia [Electronic resource] // *Psychological and pedagogical research*. 2019. Volume 11. No. 3. pp. 143–154.
3. The concept of specialized psychological and pedagogical classes. – M., 2021. – UPL: <https://soiro64.ru/wp-content/uploads/2022/01/konceptcija-profilnyh-psihologo-pedagogicheskikh-klassov.pdf>
4. Kuptsova S.A. Psychological and pedagogical classes as a means of forming a unified educational space // *KANT*. – 2021, No. 3. – With. 240–243.
5. Malygin A.A., Mikhailov A.A. Teacher training at a classical university: professional and social mobility // *Scientific search: personality, education, culture*. 2023. No. 1. pp. 3–10.
6. Malygin A.A. Assessing learning outcomes based on educational measurements: textbook. allowance / A.A. Malygin, E.A. Solovyova. – Ivanovo: Ivan. state univ., 2023. – 200 p.
7. Mikhailov A.A. Development of professional creativity of a future teacher in the sociocultural environment of the university / A.A. Mikhailov, O.N. Ryabova // *Polythematic network electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University*. 2012. No. 84. P. 962–972.
8. Mikhailov A.A. Innovations in the practice of modern universities as the main component of increasing the efficiency of their work / A.A. Mikhailov, T.A. Zhilkina, N.V.O. Keremli, N.G. Sushko, A.I. Baksheev // *Modern pedagogical education*. 2023. No. 6. P. 283–286.
9. Fundamentals of pedagogy and psychology: grades 10–11: textbook: in 2 parts. / V.S. Basyuk, E. Yu. Breil, E.I. Kazakova [and others]. – Part 1. – M.: Education, 2023. – 239 p.
10. Shamigulova O. A., Vasilina D.S., Musifullin S.R. Organization of psychological and pedagogical classes as a resource for personal development and early profiling of students // *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. – 2022. – No. 6 (June). – P. 58–71. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221044.htm>.

Организационное культуростроение в спортивно-педагогической организации (инновационная направленность исследования)

Попова Елена Александровна,

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»
E-mail: popovaea@susu.ru

Романова Анна Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»
E-mail: romanovaav@susu.ru

Прохоров Александр Владимирович,

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой современных образовательных технологий ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)»
E-mail: prokhorovav@susu.ru

В статье исследуется процесс организационно-культурного строительства внутри спортивно-педагогической организации, основное внимание уделяется проблеме формирования организационной культуры в спортивной и педагогической деятельности. Исследуются факторы, влияющие на развитие и поддержание сильной организационной культуры, включая стили лидерства, модели общения и общие ценности. Обсуждена модель проекта организационного культуростроения. В исследовании используется качественный исследовательский подход с использованием данных интервью, наблюдений и анализа документов. Особое внимание уделено кадровой политике как важнейшему аспекту управления организационной культурой. Результаты проведенного исследования подчеркивают важность сильной организационной культуры для содействия командной работе, повышению производительности и создания позитивной среды обучения. Обсуждаются практические последствия для менеджеров и лидеров спортивно-педагогических организаций, подчеркивая необходимость целенаправленных усилий по созданию и поддержанию здоровой организационной культуры, потому что формирование организационной культуры направлено на облегчение адаптации к внешней среде и налаживание взаимодействия внутри самоорганизующейся системы спортивно-педагогической организации. Этот процесс требует планирования, координации и специального проектирования.

Ключевые слова: развитие, менеджмент, организация, моделирование, организационное культуростроение, спортивно-педагогическая деятельность.

Введение

Работа посвящена проблеме организационного культуростроения в спортивно-педагогической деятельности. Как показывает обзор мнений специалистов, а также практика данной деятельности, актуальность названной темы исследования по-прежнему высока (несмотря на активные усилия действий в этом направлении). Это объясняется, прежде всего, наличием неопределенности в сфере методологических аспектов исследования, ограничивающих развитие инноваций в этом направлении.

Необходимо также научное и методическое обоснование проблемы управления развитием организационной культуры физкультурно-спортивного образования, позволяющее обеспечить создание эффективной и конкурентоспособной сферы ФКиС национальной экономики.

В связи с этим разработана модель механизма управления развитием организационной культуры (ОК) данной сферы – и прежде всего на уровне спортивно-педагогических организаций – является актуальной и важной научно-практической задачей, решение которой может внести вклад, как в теорию, так и практику стратегического управления спортивно-педагогической деятельностью, позволит повысить производственно-экономический потенциал и возможности развития субъектов данной сферы.

Результаты исследования

Прежде всего, они связаны с исследованием вопросов в области кадровой политики организационной культуры. При этом надо иметь в виду, что есть две основные функции организационной культуры: поддержание порядка и изменение ОК [4]. Это, образно говоря, две стороны одной медали.

Одна ее сторона связана с рутинной, то есть постоянно повторяющейся деятельностью работников физкультурно-спортивной организации, обеспечивающей (до поры, до времени) эффективное ее функционирование.

Известно «поле» рутин физкультурно-спортивной организации. Это:

- 1) функционирование институтов;
- 2) ключевая способность (возможность);
- 3) ключевая жесткость (окоченелость);
- 4) умения (навыки) персонала.

Иное предназначение другой стороны ОК. Она имеет органическую связь с энтропией, возникающей во внешней среде.

Последняя, по мнению В.И. Маевского, «может выступать в качестве разрушения... то же самое можно сказать и о неравновесных процессах в экономике. В одних случаях неравновесные процессы есть созидательная сила, в других – разрушительная. А это значит, что основные факторы экономической эволюции проявляют себя в определенных ограничивающих условиях. Стоит выйти за пределы таких ограничений, и эволюция может остановиться или даже превратиться в свою противоположность» [2].

В соответствии с отмеченным, связь организационной культуры с энтропией свидетельствует о её гибкости (что и определяет возможность эволюционного развития, результатом которого является деловой успех хозяйствующего субъекта). Именно такая связь свидетельствует о наличии позитивной эволюции, определяемой возможностью «гибких менеджеров»:

- мыслить глобально, действовать ответственно, учитывать более широкие последствия своих действий и делать ответственный выбор, который принесет пользу мировому сообществу и окружающей среде;
- создавать новую организационную культуру – это включает в себя преобразование убеждений, ценностей и поведения внутри организации для создания более позитивной и продуктивной рабочей среды, содействия сотрудничеству, инновациям и благополучию сотрудников.;
- повышать уровень понимания насущных проблем спортивно-педагогической деятельности – расширение знаний о важных вопросах и задачах спортивно-педагогической деятельности.

Есть и другие цели, следование которым – «настоятельнейшие императивы нашего времени» [1]. Всё это мы называем позитивной эволюцией – основой успеха хозяйствующего субъекта. Гибкий менеджмент при этом является главным организационным ресурсом и инструментом эффективного управления организационной культурой.

Кадровая политика действительно является важным направлением управления организационной культурой. Это относится к набору руководящих принципов, практик и процедур, которые регулируют поведение и взаимодействие сотрудников внутри организации. Вот почему это важно:

1. Соответствие организационным ценностям. Кадровая политика помогает укрепить и продвигать желаемые ценности и принципы организации. Они устанавливают ожидания в отношении поведения, производительности и этики сотрудников, обеспечивая согласованность и соответствие культуре компании.

2. Вовлеченность и моральный дух сотрудников. Четкая и хорошо донесенная кадровая политика способствует созданию позитивной рабочей среды. Когда сотрудники понимают правила и имеют доступ к справедливому и равному обращению, они чувствуют, что их ценят, уважают

и участвуют, что приводит к повышению морального духа и удовлетворенности работой.

3. Привлечение и удержание талантов. Организация с сильной кадровой политикой с большей вероятностью будут привлекать и удерживать лучших специалистов. Четко определенная политическая основа, которая поддерживает развитие сотрудников, баланс между работой и личной жизнью, а также инициативы по разнообразию и инклюзивности, создает положительный бренд работодателя, делая организацию привлекательным местом для работы.

4. Соблюдение законодательства и управление рисками. Кадровая политика имеет важное значение для обеспечения соблюдения трудового законодательства и нормативных актов. Они помогают снизить риски, связанные с дискриминацией, преследованием, безопасностью на рабочем месте и другими потенциальными обязательствами, защищая как сотрудников, так и организацию.

5. Последовательность и справедливость. Кадровая политика обеспечивает основу для последовательного принятия решений и справедливого обращения с сотрудниками. Они устанавливают руководящие принципы для оценки производительности, компенсации, продвижения по службе, дисциплинарных мер и других процессов управления персоналом, уменьшая двусмысленность и фаворитизм.

В целом эффективная кадровая политика играет жизненно важную роль в формировании и поддержании здоровой организационной культуры, поощрении положительного опыта сотрудников и обеспечении успеха организации.

Данные из энциклопедического культурологического словаря свидетельствует о том, что наука о культуре предполагает реформирование. Эта концепция применима к организационной культуре внутри любого экономического субъекта. Этим организациям часто необходимо оценить, соответствует ли их стратегия развития существующей организационной культуре.

В предпринимательской организационной культуре сотрудники активно участвуют в разработке стратегии и выборе методов ее достижения. Лидер (менеджер) осуществляет контроль посредством формулы поведения, предполагающей передачу полномочий и оценку результатов. В этой культуре управление происходит как сверху (лидером), так и снизу (путем сосредоточения внимания на реальных ситуациях в спортивно-педагогической организации).

Кадровая политика является важным аспектом управления организационной культурой. Он предполагает определение требований, предъявляемых работодателями к работникам не только с точки зрения профессиональных навыков, но и с точки зрения психологических качеств, имиджа и поведенческих характеристик. Это касается как новых сотрудников, так и действующих сотрудников системы профессионального образования.

В некоторых организациях аттестации сотрудников придается особое значение. Менеджеры оценивают сотрудников по шкале от одного до пяти в зависимости от их производительности, где один указывает на необходимость корректировки поведения, а пять означает исключительную производительность, соответствующую спортивной и педагогической стратегии организации. Этот процесс сертификации, известный как «Управление посредством постановки целей», предполагает совместную работу менеджера и сотрудника над планом действий по повышению организационной культуры, что может привести к повышению заработной платы и карьерному росту. Исключи-

тельные сотрудники часто выступают в роли наставников или учителей в организации.

Предлагаемый проект организационно-культурного строительства состоит из трех последовательных блоков, возглавляемых руководителем (руководителем) спортивно-педагогической организации. Модель представлена на рисунке 1.

В рамках первого блока назовем принципы развития организационной культуры:

1. Принцип антикризисного управления спортивно-педагогической деятельностью. Он предполагает органическую связь культуры управления с инновационной деятельностью физкультурно-спортивной организации.

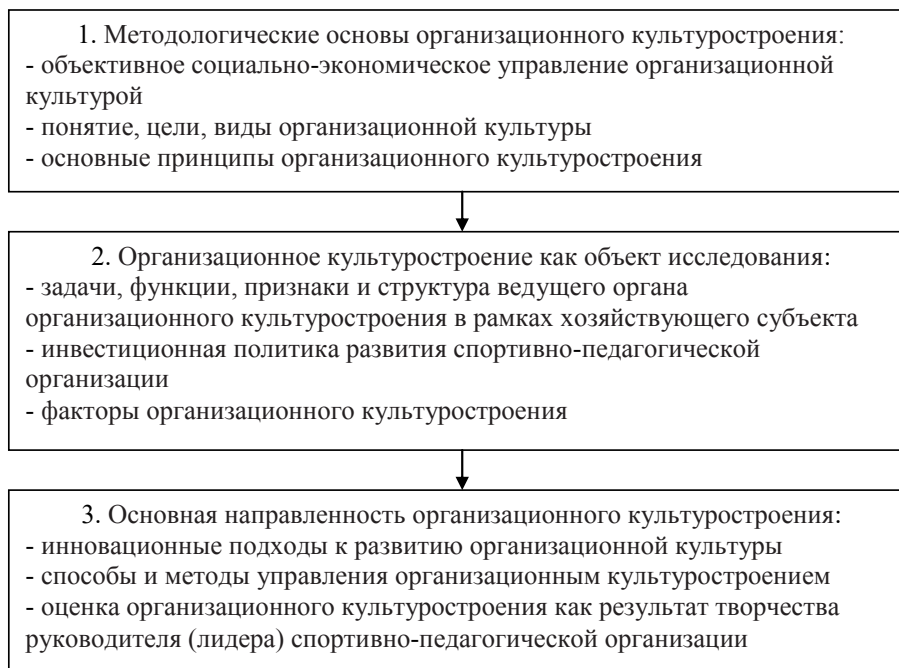


Рис. 1. Модель проекта организационного культуростроения спортивно-педагогической организации

При формировании и развитии организационной культуры необходимо учитывать ее наиболее существенные признаки [3]:

Организационная культура формируется и зависит от сотрудников, регулируя их поведение и отношения. Это продукт человеческих действий. Он включает в себя традиции и развивается с течением времени. Организационная культура одновременно сознательна и бессознательна, многогранна и может быть понята с помощью различных подходов. Это с одной стороны результат, а с другой – постоянно развивающийся динамичный процесс. Следует подчеркнуть, что важным аспектом культуры организации является наличие субкультур, что определяется различиями в решаемых задачах; особенностью организационной подсистемы (отдела, группы и т.п.); территориальной особенностью. Каждая составная часть (как и вся культура) складывается на протяжении всего развития организации и определяет ее функционирование. Культура не поддается простому манипулированию (более того, она определяет характерный для организации стиль управления). При этом: сильная культура, как и слабая, может быть эффективной

в одном отношении и неэффективной в другом; не все ее аспекты непосредственно воздействуют на эффективность деятельности организации, особенно в условиях организационных изменений спортивно-педагогической деятельности; культура выражает не только отношения между работниками, но и назначение организации (ее цели, миссию); культура – явление глубинное, определяющее климат, ценности, стиль взаимоотношений и даже образ мышления лидеров организации.

Неформальные каналы коммуникации оказывают значительное влияние на организационную культуру. На них влияют такие факторы, как склонность к риску, системы вознаграждений и наказаний, ценность труда для достижения успеха и признание вклада сотрудников в развитие бизнеса.

Некоторые авторы справедливо речь ведут от отраслевой спецификации культуры организации. Здесь речь может идти о скорости выяснения правильности принятого решения или эффективности принятого действия; финансовом риске, связанном с функционированием конкретного рынка и успешностью на нем данной физкультурно-спортивной организации.

Организационную культуру обычно подразделяют на сильную и слабую. Первой свойственен авторитарный стиль (жесткость управления), второй – демократический стиль (коллегиальность управления). Ее следует отличать от деловой, свойственной конкретной личности, например, руководителя физкультурно-спортивной организации.

В третьем блоке модели рассматриваются такие вопросы, как: инновационные подходы к развитию ОК; способы и методы управления организационным культуростроением. Заключительным является вопрос об оценке организационного культуростроения как результата творчества руководителя (лидера) физкультурно-спортивной организации.

И это не случайно. Он умеет: общаться с людьми, ставя перед ними задачи на ближайшую и отдаленную перспективу; поощряет участие в обсуждении проблем, связанных с инновационным развитием. При этом сохраняет уверенность в себе, принимая победы и поражения. Он также: компетентен, энергичен, способен видеть изменения, происходящие как внутри организации, так и вне ее.

Особенно важно то, что руководитель (лидер) уверен, что в рамках любой – коллективной – деятельности не бывает отсутствия культуры. И чем выше ее уровень, тем ближе деловой успех как в ближайшей, так и отдаленной перспективе.

В качестве обобщения отметим, что в рамках крупных спортивно-педагогических организаций существуют подразделения, называемые культуростроительным менеджментом. Их назначением является инновационная деятельность, требующая осуществлять: культуростроительный анализ внешней и внутренней среды организации; обоснование стратегии и тактики организационного культуростроения; выбор его системообразующих элементов и параметров.

Речь идет о системе отношений внутри организации, разработке ключевых факторов успеха (и, прежде всего, доверии и интересе), выборе типа организационной культуры. Особую значимость имеют принципы построения (совершенствования) ОК и участников данного – организационного – культуростроения.

Таким образом, построение организационной культуры в спортивно-педагогической организации с инновационной направленностью на исследования включает в себя несколько ключевых моментов:

1. Общее видение и ценности. Необходимо четкое определение и понимание общего видения и набора ценностей, которые соответствуют целям и миссии организации. Это обеспечивает общее направление и цель для всех членов.

2. Поддержка лидерства. Лидеры должны продемонстрировать приверженность культуре организации, воплощая желаемые ценности, продвигая инновации и создавая благоприятную среду для исследований.

3. Поощрение открытого общения. Создание такой среды, которая поощряет открытое и прозрачное общение между всеми заинтересованными сторонами, включая спортсменов, тренеров, исследователей и администраторов. Это позволяет обмениваться идеями и способствует развитию культуры обучения и сотрудничества.

4. Непрерывное обучение и развитие. Культура непрерывного обучения и профессионального развития предоставляет возможности для повышения квалификации, участия в исследованиях и обмен знаниями. Это помогает стимулировать инновации и позволяет организации оставаться на переднем крае исследований в этой области.

5. Расширение возможностей автономии. Автономия и свобода исследовать и экспериментировать с инновационными идеями позволяет проявлять творческий подход и использовать новые подходы к решению проблем.

6. Сотрудничество и командная работа. Среда сотрудничества позволит объединить опыт коллег для продвижения исследований и педагогической практики.

7. Оценка и обратная связь: механизмы для оценки результатов исследований и предоставления конструктивной обратной связи обеспечат постоянное совершенствование и гарантируют соответствие исследований целям и задачам организации.

Сосредоточив внимание на этих основах, спортивно-педагогическая организация может создать организационную культуру, которая охватывает исследования и инновации, способствуя росту и совершенству в этой области.

Заключение

1. Работа посвящена проблеме организационного культуростроения в спортивно-педагогической деятельности. Показано, что субъектом управления данного строения является руководитель (лидер) конкретного хозяйствующего субъекта.

2. Организационная культура представлена в виде «мягкого» фактора спортивно-педагогической деятельности. Организационная культура формируется совместными действиями и поведением сотрудников, а также формальными и неформальными правилами, нормами, обычаями, традициями, индивидуальными и групповыми интересами, характеристиками и стилем руководства внутри организации. Эти элементы в совокупности составляют основы культуры организации, которые в конечном итоге влияют на ее конкурентоспособность на рынке предоставляемых ею услуг в сфере физического воспитания и спорта.

3. Организационное культуростроение призвано обеспечить адаптацию к внешней среде физкультурно-спортивной организации и интеракцию внутри данной – самоорганизующейся – системы. Нередко эта деятельность носит плановый, скоординированный характер, требующий особого проектирования. О сути последнего и идет речь в данной работе.

Литература

1. Маевский, В.И. Эволюционные теории и неравновесные процессы / В.И. Маевский // Экономическая культура современной России. – 1999. – № 4. – С. 9–16.
2. Менар, К. Экономика организации. Пер. с англ. / К. Менар. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 306 с.
3. Карлофф, Б. Деловая стратегия. Пер. с англ. / Б. Карлофф. – М.: Экономика, 1992. – 212 с.
4. Попова, А.Ф. Организационное культуростроение в спорте / А.Ф. Попова, А.А. Попова. – Челябинск: УралГУФК, 2020. – 248 с.
5. Спортивно-педагогический менеджмент / С.Д. Неверкович, А.А. Попова. – М.: РАО, 2022. – 297 с.
6. Торбин, А. Эволюция менеджмента в России / А. Торбин // <http://gladkeeh.boom.ru/interviews>.

ORGANIZATIONAL CULTURE BUILDING IN A SPORTS AND PEDAGOGICAL ORGANIZATION (INNOVATIVE FOCUS OF RESEARCH)

Popova E.A., Romanova A.V., Prokhorov A.V.

South Ural State University (National Research University)

This article examines the process of organizational and cultural construction within a sports and pedagogical organization, focusing on the problem of forming organizational culture in sports and pedagogical activities. Explores factors that influence the development and maintenance of a strong organizational culture, includ-

ing leadership styles, communication patterns, and shared values. The model of the organizational culture building project is substantiated. The study uses a qualitative research approach using data from interviews, observations, and document analysis. Particular attention is paid to personnel policy as the most important aspect of managing organizational culture. The results of this study highlight the importance of a strong organizational culture in promoting teamwork, increasing productivity, and creating a positive learning environment. Practical implications for managers and leaders of sports-pedagogical organizations are discussed, emphasizing the need for deliberate efforts to create and maintain a healthy organizational culture, because the formation of an organizational culture is aimed at facilitating adaptation to the external environment and establishing interaction within the self-organizing system of a sports-pedagogical organization. This process requires planning, coordination and special design.

Keywords: development, management, organization, modeling, organizational culture building, sports and pedagogical activity.

References

1. Mayevsky, V.I. Evolutionary theories and nonequilibrium processes / V.I. Mayevsky // Economic culture of modern Russia. – 1999. – No. 4. – P. 9–16.
2. Menard, K. Economics of organization. Per. from English / K. Menard. – M.: INFRA-M, 1996. – 306 p.
3. Karloff, B. Business strategy. Per. from English / B. Karloff. – M.: Economics, 1992. – 212 p.
4. Popova, A.F. Organizational culture-building in sports / A.F. Popova, A.A. Popova. – Chelyabinsk: UralGUFK, 2020. – 248 p.
5. Sports and pedagogical management / S.D. Neverkovich, A.A. Popova. – M.: RAO, 2022. – 297 p.
6. Torbin, A. Evolution of management in Russia / A. Torbin // <http://gladkeeh.boom.ru/interviews>.

Подготовка педагогических кадров в КНР: этапы развития, проблемы, решения

Синяков Андрей Сергеевич,

аспирант кафедры иностранных языков № 1,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет
имени Г.В. Плеханова»
E-mail: andreyharmonica@gmail.com

В статье рассмотрена современная система подготовки педагогических кадров в Китайской Народной Республике (КНР), этапы её становления, стоящие перед ней вызовы и предпринимаемые руководством страны меры для укрепления системы педагогического образования. Автор анализирует исторический контекст развития педагогического образования и подготовки педагогических кадров в КНР, освещает ключевые проблемы, с которыми сталкиваются педагогические учебные заведения. Кроме того, в статье предлагаются решения для преодоления этих проблем. В качестве методологической основы исследования использовался анализ научно-методической литературы, статистических данных Министерства образования КНР, научных работ по педагогике. Результаты исследования будут полезны государственным образовательным органам, педагогическим учебным заведениям, специалистам в области педагогики и интересующимся проблемами подготовки педагогических кадров в Китае.

Ключевые слова: Китай, педагогическое образование, педагогика, подготовка педагогов, система образования.

Текущая ситуация

Педагогическая профессия в Китае является одной из самых престижных и востребованных среди всех областей занятости.

Согласно данным Министерства образования КНР, в 2022 году в стране насчитывалось более 18 млн учителей, работающих полный рабочий день, 293 миллиона учащихся и 518500 школ всех уровней и типов. Число претендентов на национальный квалификационный экзамен для учителей за 10 лет выросло в 66,5 раз(!) – с 172000 в 2012 году, до 11,442 миллиона в 2022 году [1].

Такие выдающиеся результаты были бы невозможны без наличия двух ключевых условий.

- Рассмотрения руководством КНР развития национальной системы образования и подготовки педагогических кадров, в частности, как приоритетной цели внутренней политики государства [2].
- Мощной образовательной базы, созданной в предшествующие десятилетия благодаря эффективной государственной образовательной политике и действенным мерам по повышению статуса педагогической профессии.

Этапы становления

Становлению образовательной базы КНР, которая легла в основу современной системы подготовки педагогов в Китае, предшествовало несколько этапов.

Первый этап: 1950-е - 1970-е гг. Опыт СССР

Появившаяся после основания Китайской Народной Республики острая нехватка педагогических кадров была устранена заимствованием опыта СССР. Китайское правительство приглашало множество советских педагогов. В 1950-е годы происходило разделение вузов на гуманитарные, естественные, точные, педагогические и другие профили [3].

В 1970-е годы сформировалась закрытая трехуровневая система педагогического образования, в рамках которой за подготовку специалистов для начальной, средней и старшей школы отвечали разные учебные заведения: педагогические институты и университеты давали общее высшее образование и готовили учителей старших школ; высшие специальные педагогические учебные заведения давали высшее специальное образование и готовили учителей средних школ; педагогические училища давали среднее педагогическое образование и готовили учителей начальных школ.

За повышение квалификации также отвечали независимые институты образования. Институты

образования государственного и провинциального уровня отвечали за повышение квалификации и подготовку учителей старших школ, муниципального уровня – за подготовку учителей средних школ, уездного уровня – за подготовку учителей начальных школ.

Второй этап: 1977–2000-е гг. Опыт США и западных стран

С 1977 года во время политики реформ и открытости под лозунгом модернизации образования, Китай заимствовал и адаптировал множество педагогических идей из США, Великобритании, Канады и Японии.

С массовым распространением высшего и базового образования, Китай стал перенимать американскую открытую модель, суть которой состояла интеграции двух систем – учебно-педагогической и академической – для большего привлечения академических ресурсов и создания дополнительных образовательных возможностей для студентов в педагогических вузах.

Таким образом, начиная с 1990-х годов, с целью создания более открытой системы педагогического образования, педагогические колледжи и университеты были либо повышены до общеобразовательного университетского уровня, либо объединены в общеобразовательные педагогические колледжи, управляемые университетами.

С 1992 года началась перестройка и слияние педагогических вузов. В 1999 году Министерством образования КНР был издан документ “Мнения о регулировании структуры педагогических вузов” [4], сформировавший новый подход к созданию открытой системы педагогического образования, в рамках которой право подготовки учителей наряду с педагогическими учебными заведениями получили и комплексные университеты. Постепенно ликвидировался уровень среднего специального педагогического образования.

Проблемы и решения

На практике, такие преобразования привели к закрытию большого количества специализированных колледжей и ослаблению независимости педагогического образования. Открытости, коммерциализации и материального стимулирования оказалось недостаточно как для поддержания и пополнения педагогических кадров, так и для удовлетворения спроса на квалифицированных учителей начального образования.

Согласно докладу Бинь Чжоу “From Scale to Quality: Experiences and Challenges in Teacher Education in China” [5], “большинство интегрированных педагогических колледжей и университетов были ликвидированы комплексными университетами, и функциональность первых была улучшена за счет академического качества последних лишь в нескольких случаях.”

Стремительно растущий общий объем образовательной деятельности, увеличения числа направлений и конкретных практик обучения в КНР

влекут необходимость их обеспечения методологической основой, соответствующей национальному масштабу и разнообразию педагогической работы.

Бурный рост количественных показателей и увеличение популярности педагогической профессии ставит перед Китаем новые вызовы: необходимость непрерывно совершенствовать методическую подготовку, стимулировать работу учителей в менее развитых регионах страны, увеличивать инвестиции и упрочнять структуру педагогического образования.

Руководство КНР видит эти вызовы и отвечает на них.

На 18-м съезде КПК Си Цзиньпин подчеркнул, что основная задача для партийных комитетов и правительств на всех уровнях – построение передовых преподавательских коллективов и совершенствование подготовки учителей в слаборазвитых районах центрального и западного регионов [6].

Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет опубликовали заключение о всестороннем углублении реформы подготовки преподавательских кадров в новую эпоху, тем самым сделав развитие профессии учителя в стране важнейшим национальным стратегическим вопросом.

В чем заключается суть реформ?

Во-первых, улучшить систему подготовки и механизмы отбора учителей и директоров, сформировать плеяду высокопрофессиональных работников образования с передовыми образовательными концепциями и современными моделями преподавания. С 2022 по 2025 г. на базе 30 учебных центров более 300 учителей и директоров начальных и средних школ пройдут интенсивную подготовку, чтобы усовершенствовать свои образовательные концепции, повысить качество преподавания и управления учебным процессом.

Во-вторых, уменьшить нехватку учителей начальных и средних школ в слаборазвитых районах, создать национальную базу обобщенного опыта по созданию педагогических коллективов, стандартизировать подготовку учителей.

В-третьих, расширить и укрепить структуру педагогического образования.

В 2018 году, Министерством образования был опубликован “План действий по активизации педагогического образования” (2018–2022 годы).

План предусматривал укрепление системы педагогического образования через следующие направления деятельности:

- приоритизацию роли педагогических колледжей и университетов;
- увеличение финансовой поддержки;
- оптимизацию структуры педагогического образования с упором на открытость;
- скоординированную и интерактивную современную среду с национальной базой педагогического образования в качестве руководства, педагогическим вузом в качестве основного органа;

- участие престижных общеобразовательных университетов и институтов повышения квалификации в качестве связующего звена и передовыми начальными и средними школами в качестве базы практики.

Политика Китая в отношении формирования преподавательских коллективов еще раз подчеркнула важность независимости педагогического образования и незаменимости его обычной системой образования. Китай планомерно увеличивает финансирование педагогического образования, выстраивая стабильную систему, во главе которой должны стоять специализированные педагогические учебные заведения.

Выводы

Непрерывное и своевременное совершенствование системы педагогического образования – это вызов, стоящий не только перед Китаем, но и перед любой крупной страной мира.

Однако, для Китая соответствие системы педагогического образования национальным целям имеет особое значение. Численность населения и размер экономики определяют огромный масштаб национальной педагогической деятельности и, соответственно, её инерционность. По этой причине, даже самая незначительная неточность или ошибка в управленческом решении масштабируется и может повлечь значительные негативные последствия.

Анализ этапов и проблем становления образовательной системы КНР, а также связанных с этим решений руководства страны показывает, что действия Министерства образования Китая и региональных органов управления национальной педагогической деятельностью должны быть сосредоточены в следующих направлениях:

- повышение её общественного статуса и престижа;
- планомерное увеличение финансирования;
- устранение региональных диспропорций;
- достижение сбалансированности структуры;
- повышение эффективности взаимодействия общей и педагогической образовательных систем;
- устранение отставания методологического обеспечения от практики преподавания.

Литература

1. Бинь Чжоу “From Scale to Quality: Experiences and Challenges in Teacher Education in China” [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/334137367_From_Scale_to_Quality_Experiences_and_Challenges_in_Teacher_Education_in_China

2. Лю Нань. Особенности развития системы педагогического образования в Китае [статья], № 4 (113) июль – август 2017
3. Новостная сеть “Синьхуа”. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1749533330249547217&wfr=spider&for=pc>
4. Новостная сеть “Чжунгунван”. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1775251385705155281&wfr=spider&for=pc>
5. Образовательная новостная сеть КНР [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1775463126750276365&wfr=spider&for=pc>
6. Сайт Министерства образования Китайской Народной Республики [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/199903/t19990316_162694.html

TRAINING OF TEACHING STAFF IN CHINA: STAGES OF DEVELOPMENT, PROBLEMS, SOLUTIONS

Sinyakov A.S.

Plekhanov Russian Economic University

The article examines the modern system of teacher training in the People's Republic of China (PRC), the stages of its formation, the challenges facing it and the measures taken by the country's leadership to strengthen the pedagogical education system. The author analyzes the historical context of the development of teacher education and teacher training in China, highlights the key problems faced by pedagogical educational institutions. In addition, the article offers solutions to overcome these problems. The methodological basis of the study was the analysis of scientific and methodological literature, statistical data of the Ministry of Education of the People's Republic of China, scientific works on pedagogy. The results of the study will be useful to government educational authorities, pedagogical educational institutions, specialists in the field of pedagogy and those interested in the problems of teacher training in China.

Keywords: China, teacher education, pedagogy, teacher training, education system.

References

1. Bin Zhou “From Scale to Quality: Experiences and Challenges in Teacher Education in China” [Electronic resource] – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/334137367_From_Scale_to_Quality_Experiences_and_Challenges_in_Teacher_Education_in_China
2. Liu Nan. Features of the development of the teacher education system in China [article], No. 4 (113) July-August 2017
3. Xinhua News Network. [Electronic resource] – Access mode: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1749533330249547217&wfr=spider&for=pc>
4. Zhonggongwang News Network. [Electronic resource] – Access mode: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1775251385705155281&wfr=spider&for=pc>
5. Educational news network of the People's Republic of China [Electronic resource] – Access mode: <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1775463126750276365&wfr=spider&for=pc>
6. Website of the Ministry of Education of the People's Republic of China [Electronic resource] – Access mode: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/199903/t19990316_162694.html

Педагогические средства проявления ризомности в образовательных практиках города

Суховская Дарья Николаевна,

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

E-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

В статье анализируется запрос современного общества на наличие у населения творческого мышления и креативных способностей. Перед профессиональным образованием сегодня стоит задача – сформировать необходимые педагогические и социальные условия, которые бы оказали позитивное влияние на развитие у учащихся креативного подхода и расширили рамки креативного фундамента личности.

Специальная ризоматическая городская среда, всеми составляющими и самой атмосферой стимулирует индивида на проявление творчества, генерирование креативных идей. Ризоматическая среда, сформированная с соблюдением определенных условий педагогического и организационного характера, способствует формированию у учащихся мышления дивергентного типа как инструмента профессионального и личностного самосовершенствования. Авторами данного исследования, была предложена функционально-структурная модель, ориентированная на проявление ризомности в рамках городского образовательного пространства.

Ключевые слова: креативность, ризомность, ризоматическая городская среда, образовательное пространство города, творчество, креативные компетенции, дивергентное мышление, креативные пространства, метод проблемного обучения.

Креативность на сегодняшний день относится к категории качеств универсального характера, которыми должны владеть специалисты, стремящиеся обладать конкурентоспособностью на современных рынках труда. Вне сомнений, чем насыщеннее оригинальными идеями, креативными изделиями и инновационными технологиями будет окружающее нас пространство, тем шире будет спектр разнообразия социальной среды, тем чаще можно будет встретить не просто профессионалов, владеющих креативным типом мышления, но и обычных людей, способных продемонстрировать неординарные идеи и подходы и продуцировать креативные объекты.

В современном мире становится все больше профессий, где наличие творческого мышления и креативные способности становятся обязательным условием успешного карьерного роста. Например, в тексте государственной программы, посвященной развитию цифровой экономики в России, указывается на то, что наличие сформированных способностей к критическому и креативному мышлению является обязательной компетенцией для специалистов, которые работают с большими массивами информации.

Развитие такого качества, как креативность, происходит на основе уже сформированных знаний и качеств, путем творческого преобразования уже накопленных компетенций и опыта. Исследователи едины во мнении, что развитие креативных качеств представляет собой процесс, носящий системный характер; креативные способности не возникают «ниоткуда», для их формирования должны быть созданы педагогические и социальные условия, а само это качество, основанное на навыках и умениях, которые трансформировались в профессиональные компетенции, которые, в свою очередь, развиваются у индивида, пребывающего в условиях ризоматической среды, наполненной субъектами и объектами, обладающими креативными свойствами, становится личностной креативной характеристикой. Этот процесс предполагает необходимость определения условий, компонентов ризоматической городской среды, подходов и факторов, которые воздействуют на формирование креативных качеств, а также оценки уровня эффективности процесса развития креативности, а также критериев, лежащих в основе этой оценки.

К сожалению, вынуждены констатировать, что сложившийся к настоящему времени традиционный подход к образовательному процессу не позволяет обеспечить необходимые условия для

развития креативных качеств индивида, поскольку сама классическая система, основанная на традиционных формах ретрансляции совокупности навыков, умений и знаний, где ключевую роль играет запоминание информации, не способствует, мягко выражаясь, формированию и развитию креативности у учащихся [5, с. 236].

В свете вышесказанного становится понятной необходимость формирования специальной ризоматической городской среды, которая всеми своими составляющими и самой атмосферой стимулирует индивида на проявление творчества, генерирование креативных идей и создание креативных продуктов, без каких-либо ограничений и сдерживающих факторов.

Как личностное качество, креативность может быть рассмотрена в контексте нашего исследования как перманентный процесс демонстрации индивидом тех умений, способностей и навыков, которыми не обладают окружающие его люди. С подобной позиции под креативностью можно понимать способность индивида, выраженную в концентрированном виде, нестандартно, творчески самовыражаться. Таким образом, не вызывает сомнения, что креативность является интегрирующим, комплексным феноменом.

Имеющаяся на сегодняшний день креативная городская среда во многом была сформирована еще в годы коммунистического правления. Уже в то время исследователи стали проявлять интерес к вопросам, связанным с ризоматической городской средой. Например, Н.Н. Ярошенко в качестве основной задачи ризоматической городской среды рассматривал обеспечение прав жителей города на участие в его культурной жизни и свободу творческих проявлений людей [9, с. 236]. Современный исследователь П.П. Терехов убежден, что ризоматическая городская среда в современных условиях призвана, в первую очередь, решать проблемы социального характера, содействовать личностному развитию горожан и всего городского сообщества, предлагать жителям города новый образ жизни [7, с. 39].

Некоторые исследователи под ризоматической городской средой понимают один из аспектов жизнедеятельности, который формирует условия для обогащения внутреннего мира индивида, его самосовершенствования и культурного развития.

Важную роль в развитии креативных качеств играют также особенности профессиональной деятельности индивида. В качестве примера остановимся на дизайнерской и проектной деятельности и ее роли в формировании креативного городского пространства. Продукты дизайнерской деятельности мы встречаем во всех областях жизнедеятельности общества, а значит подготовка таких специалистов носит многоцелевой и многоплановый характер. Среди основных видов деятельности, позволяющих проявить в рамках образовательных городских практик примеры ризомности, следует назвать проектную деятельность, занятие которой непосредственно связано с формированием раз-

личных составляющих креативности на разных ее этапах.

По мнению О.И. Генисаретского, проектная деятельность представляет собой самостоятельную и универсальную в социокультурном и интеллектуальном контексте деятельность, которая направлена на создание тех или иных конкретных объектов, которые обладают заранее заданными качествами потребительского, экологического, экономического, технического или функционального характера [3, с. 1].

В основе проектной деятельности лежит творческое начало в комплексе с деятельностью исследовательского характера, а также взаимодействие и обучение. Разработка проектов в коллективе способствует формированию навыков эффективного взаимодействия, умения аргументировано отстаивать свою точку зрения, ценить и проявлять свою индивидуальность, способности к саморефлексии и самоанализу, а также оценки себя с точки зрения окружающих. Мы считаем, что перед деятельностью проектного характера в контексте проявления ризомности у учащихся в городских образовательных практиках не должна в обязательном порядке стоять задача реализовать тот или иной конечный продукт, так как любой результат, будь то идея или нечто материальное, уже само по себе является продуктом креативных процессов. При этом бесспорным является тот факт, что креативность, творческие способности развиваются исключительно в процессе той или иной деятельности.

Многофункциональный характер городской ризоматической среды является основным аспектом, оказывающим влияние на уровень ризомности у учащихся в рамках городских образовательных практик.

В современных условиях молодежь не только озабочена потреблением продуктов научной и технической деятельности, которые привнес в нашу жизнь нынешний экономический уклад, но и проявляют готовность самим активно участвовать в новых открытиях и выходить за рамки обыденности. Очень важно, чтобы профессорско-преподавательский состав учебных заведений максимально способствовал развитию у учащихся этих качеств с тем, чтобы они впоследствии оказали позитивное влияние на их профессиональную деятельность.

Бесспорно, сама образовательная система, построенная на современных принципах, предполагает необходимость проявления креативных качеств учащимися с первых же дней их обучения в ВУЗе, а также стимулирует поиск новых неординарных подходов к обучению классическим дисциплинам. В целом это оказывает позитивное влияние на придание образовательному процессу продуктивно-творческого характера, на развитие у будущих специалистов таких социальных «инстинктов» и стремлений, которые бы позволяли им воспринимать окружающую действительность критично, эмоционально, творчески с желани-

ем привнести в нее улучшения для всех горожан. Таким образом, студент, который прошел подобную подготовку, будет демонстрировать психологическую готовность к созидательной активности в рамках креативной среды, что станет еще одним импульсом к поиску неординарных решений типовых задач, что позволит сделать образовательный процесс максимально увлекательным.

Резюмируя, можно отметить, что перед современным профессиональным образованием в настоящий период стоит задача формирования необходимых педагогических и социальных условий, которые бы оказывали позитивное влияние на развитие у учащихся креативного подхода к современным общественным реалиям, а также создавали новые компетенции, которые расширяют рамки креативного фундамента личности. Направленность образовательного процесса на становление креативных компетенций представляет собой до некоторой степени управляемый процесс, например на этапе обретения соответствующих умений, навыков и знаний и совершенствования творческого потенциала.

Многие люди при решении своих проблем используют мышление конвергентного типа, которое предполагает, что более детальное изучение той или иной проблемы обуславливает нахождение более схожих ответов. Конвергентное мышление лежит в основе традиционной модели образования. В связи с этим для проявления учащимися ризомности в рамках городских образовательных практик было решено прибегнуть к методу «разрыва шаблона», когда активизируются дивергентное мышление вследствие попытки сочетать несочетаемое.

Дивергентный тип мышления предполагает способность к самостоятельному мышлению, пониманию наличия различных трактовок одних и тех же явлений или предметов, активизацию способности к оценке, анализу, сравнению, классификации информации, а также способности выдвигать собственные гипотезы.

Опираясь на эти теоретические предпосылки, мы попытались определить следующие направления развития ризомности в границах образовательного городского пространства у учащихся:

- умение определить проблему;
- способность к генерированию многочисленных идей, основанных на незначительном объеме посылов;
- способность к решению типовых задач неординарными способами;
- способность к личностному совершенствованию, инновационному мышлению;
- развитие интеллектуально-культурного понимания социальной реальности.

Взаимозависимость этих направлений, их интеграция позволяют сделать образовательный процесс оригинальным и гибким, развивать у учащихся восприимчивость к новым идеям и технологическим инновациям. Перед преподавателем в данном случае стоит задача максимально со-

действовать учащимся в их преодолении противоречий между недостаточными знаниями, которые они успели освоить в ходе подготовки, и возрастающими образовательными потребностями. Ризоматическая среда, сформированная с соблюдением определенных условий педагогического и организационного характера, состоит из воздействий, позволяющих сформировать совокупность специальных, универсальных и профессиональных компетенций.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что городское пространство, содействующее развитию креативных качеств у учащихся, реализует всю совокупность педагогических и социальных функций образовательного процесса, которые состоят из мотивационной, культурной, самообразовательной, коммуникационной, интеллектуальной, социальной и других составляющих. К этому следует добавить, что городское пространство, оказывающая позитивное влияние на процесс развития у учащихся креативных качеств, одновременно является благоприятной средой для развития мышления дивергентного типа, как фундамента для формирования ризомности в условиях образовательной городской среды, специальных компетенций и профессиональных качеств.

Необходимо также отметить, что исследованием, в рамках которых анализировалась бы проблематика, связанная с взаимным влиянием ризоматической городской среды и формированием у учащихся креативных качеств, в специальной литературе найти практически невозможно, что позволяет нам прийти к выводу о неразработанности теоретического аспекта этой тематики. Помимо этого, отсутствуют и работы, направленные на практический аспект вопроса. Безусловно, существуют множество тренингов, курсов и обучающих программ, посвященных развитию креативного мышления, между тем они в значительной степени являются узкоспециализированными и опираются на методологию Э. де Боно. Таким образом, очевидна необходимость разработки новых подходов и средств, способствующих проявлению ризомности в рамках городских образовательных практик на территории креативных пространств.

Авторский опыт педагогической деятельности, а также результаты глубокого анализа научных работ по теме исследования позволили предложить следующие факторы, оказывающие позитивное влияние проявления ризомности у учащихся в условиях городской ризоматической среды:

- формирование в городе ризоматической среды;
- включение задач творческого характера в содержательную составляющую учебного процесса;
- меры по активизации личностных структур мотивационного, волевого, эмоционального и интеллектуального характера;
- взаимодействие между преподавателем и учащимся, основанное на совместном творчестве.

Эдвард де Боно, который во всем мире признан как эксперт в сфере проявления ризомности в условиях городских образовательных пространств, считает, что каждый человек обладает творческим потенциалом, который необходимо развивать. Он убежден, что для любого человека по силам овладеть творческой методикой проявления ризомности в условиях городских образовательных практик, а между понятиями «талант» и «тренировка» нет фундаментальных противоречий. Другими словами, креативные качества с успехом могут развиваться в результате сознательных действий, например, при использовании методики Э. де Боно [2, с. 392].

Анализ работ научно-практического и теоретического характера, которые посвящены проблемам, связанным с проявлением ризомности в границах креативных городских пространств, свидетельствует о том, что значительная часть авторов не видит прямой зависимости между отсутствием такой характеристики как креативность, и профессиональными предпочтениями, личностными особенностями, гендерными или возрастными характеристиками. Между тем часть исследователей, которые видят связь между этой характеристикой и детской возрастной категорией, связывают наличие креативности у детей с их врожденным талантом и одаренностью.

Все исследователи, посвятившие свои работы вопросам проявления ризомности в рамках городских образовательных практик как личностной характеристики, могут быть разделены на следующие условные шесть категорий, где критерием выбрана целевая направленность.

1. Независимо от вида профессиональной деятельности. Это, прежде всего, касается тренингов, курсов или программ по проявлению ризомности общего характера в рамках городских образовательных практик, которые для участников никак не ограничиваются и дают им базовые знания о методиках этого проявления в городских образовательных практиках. Речь идет об ознакомительных материалах.

2. Для представителей профессий творческого характера. Образовательные программы направлены на представителей таких творческих профессий, как актеры, писатели, фотографы, копирайтеры, другие представители сферы искусства и науки, специалисты рекламных профессий и т.д.

3. Для представителей руководящего звена коммерческих компаний и организаций, крупных бизнесменов, а также средних и мелких предпринимателей. В учебных материалах для этих категорий специалистов отражается проблематика формирования креативных способностей у представителей бизнеса, развития бизнес-мышления у представителей руководящего звена с целью формирования у них способности к принятию нестандартных решений, осуществлению стратегического планирования через активизацию мотивационного компонента, интуицию и творческий подход.

4. Для специалистов по работе с молодежью и детьми, школьных преподавателей, а также профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Названная целевая аудитория в ходе подготовки знакомится не только с базовыми понятиями о творческом мышлении, спецификой проявления ризомности в рамках городских образовательных практик и потенциалом их применения в учебном процессе, но также с педагогическими технологиями и методиками проявления ризомности в городском образовательном пространстве применительно к детской и подростковой возрастной категории, а также молодежи.

5. Детская целевая аудитория. Предлагаются информация об общих понятиях и этапах развития творческих способностей ребенка, раннего выявления его креативного потенциала, той роли, которую играют фантазия и воображение в деле становления и совершенствования креативности, а также вовлечения в этот процесс родителей.

6. Для студенческой аудитории. Здесь предлагается информация об активных методиках образовательного процесса, о влиянии ризоматической городской среды на степень проявления ризомности в рамках городских образовательных практик, а также влияние педагогических и психологических аспектов на процесс формирования творческого потенциала личности учащегося ВУЗа.

Содержательная составляющая учебных материалов, относящихся ко всем шести категориям, подвергнута анализу и выявлению тех условий, которые необходимы для успешного формирования названных качеств с использованием всего спектра методов и средств, наиболее эффективных в этом плане. Далее мы предлагаем остановиться на кратком анализе обучающих программ досуговой направленности, которые активно используются в российском и зарубежном образовании.

Образовательные программы, направленные на формирование креативных качеств, реализуются в следующих форматах: дистанционного обучения, смешанного очно-заочного, очного, и онлайн-обучения. Отметим среди них творческий курс Кристена Беккера, который посвящен разработке концепций. Он состоит из ряда блоков, осваивая которые будущий дизайнер получает базовые знания о всех стадиях процесса разработки продукта, в том числе стратегию коммуникации между дизайнером и клиентом. Досуговый модуль образовательной направленности «Роль креативного мышления в решении задач» предлагает участникам ознакомиться с основными инструментами и методиками креативного мышления для управления рисками, решения многочисленных проблем повседневного и профессионального характера.

Для педагогов, обучающихся будущих дизайнеров, большой интерес представляет учебный курс Карла Легго и Роберта Келли, где они предлагают материалы о развитии способностей у людей с их ранних лет до обучения в системе высшего обра-

зования. Эти и многие другие образовательные программы отличаются комплексным характером и могут быть использованы для обучения всем видам дизайнерского творчества. Как свидетельствует анализ учебных программ по проявлению ризомности в рамках городских образовательных практик, широко распространенных за рубежом, они характеризуются огромным разнообразием и особую популярность приобрели в Соединенных Штатах Америки, Австралии и странах Западной Европы. Наметилась тенденция расширения интереса к таким учебным программам также в некоторых развивающихся странах.

В контексте нашего исследования для нас наиболее интересны образовательные программы, актуальные для условий нашей страны. К сожалению, на этот момент их разнообразие достаточно невелико по сравнению с развитыми западными странами. Это легко объяснимо новизной этого направления, при этом следует отметить высокую динамику их развития и повышение спроса на этот образовательный продукт. Рассматривая наиболее популярные онлайн курсы, посвященные развитию ризомности в рамках городских образовательных практик, следует, по нашему мнению, начать с авторского курса В. М Савчука, созданного в Центре дистанционного образования г. Санкт-Петербург, который называется «Элитариум». Этот курс направлен на развитие аналитических и творческих способностей, его содержательная составляющая включает в себя обучение основам маркетинга, разработки новых продуктов, исследованиям в сфере финансов, производственных процессов, человеческих ресурсов и т.д. [4, с. 98]. Участники курсов осваивают навыки генерирования новых идей, стимулятор креативной деятельности, изучают специально разработанные приемы, которые способствуют развитию творческих способностей и практико-ориентированного интеллекта.

В рамках учебного курса «Эврика» (г. Москва) его слушатели приобретают способность к самостоятельному поиску оригинальных решений и генерированию нестандартных идей, преодолению трудностей при решении задач творческого характера. Основной целевой аудиторией этого курса являются представители руководящего звена предприятий и компаний, стремящихся овладеть способностями к генерированию нестандартных и оригинальных решений.

МГТУ им. Н.Э. Баумана разработал досуговой обучающий модуль, в рамках которого на протяжении 16 часов слушатели проходят тренинги, практико-ориентированные занятия по организации индивидуального творческого процесса и управлению им. Авторский досуговой проект Соломона Шлосмана и Даниила Филина обучает слушателей методам совершенствования творческого мышления, в основе которых лежит личный опыт авторов проекта, теоретические разработки различных направлений по исследованию креативного типа мышления, а также концептуальные

положения Э. де Боно, Э.П. Торранса и Дж. Пол Гилфорда. Разработчики этого проекта стремились реализовать метод активной «прокачки» творческого мышления, который без малейшей передышки интенсивно погружает слушателей в процесс креативного мышления.

Активное использование интерактивных методик образовательного процесса, позволяющих существенно повысить его продуктивность, позволило Елене Лазаревой создать очень успешный модуль по совершенствованию креативных качеств участников обучения. Образовательная программа «Развитие креативных качеств» направлена на подготовку представителей творческих профессий, среди которых скульпторы, дизайнеры, иллюстраторы, стилисты и другие творческие люди, стремящиеся совершенствовать свои способности к генерированию неординарных идей и решению творческих задач в рамках своей профессиональной деятельности.

Для нас особый интерес представляет комплекс курсов, разработанных школой творческого мышления «Икра», который рассчитан на самый широкий спектр слушателей, и состоит из 124 образовательных программ, среди которых программы по созданию брендов, разработке маркетинговых, многочисленные лекции образовательного характера, а также тренинги по развитию креативных способностей, различных методик по продуцированию нестандартных идей.

Функционально-структурная модель, предложенная авторами данного исследования, ориентирована на проявление ризомности в рамках городского образовательного пространства.

Значимой предпосылкой этого процесса у учащихся в условиях ризоматической городской среды является применение ресурсов смыслообразующего, культурного и духовно-нравственного характера. В данном случае моделирование было выбрано в качестве метода научного познания, поскольку оно интегрирует в себе знание теоретического и эмпирического характера и позволяет делать прогноз промежуточных и завершающих итогов образовательного процесса. В рассматриваемом нами случае под моделью мы понимаем образовательный процесс по совершенствованию у учащихся качеств с выполнением комплекса педагогических и организационных условий, а также в рамках ризоматической среды города.

Предложенная авторами модель по проявлению ризомности в городских образовательных практиках учащихся в рамках ризоматической среды в нашем исследовании трактуется как деятельность-организационная система целостного характера, которая основана на методологии и теории проявления ризомности в рамках городских образовательных практик учащихся и деятельности дизайнерской характера, которая реализуется в городской ризоматической среде.

Модель, предложенная авторами, структурно состоит из шести блоков, тесно взаимосвязанных между собой:

- блок постановки задач и целей;
- методологический блок, определяющий принципы и подходы к рассмотрению проблемы;
- содержательный блок;
- блок диагностики;
- результативный блок.

Цель, стоящая перед моделью, заключается в том, чтобы выявить эффективные педагогические и организационные условия, которые должны быть сформированы в рамках ризоматической городской среды, и которые оказывают влияние на уровень проявления ризомности в городских образовательных практиках учащихся.

Стоящие перед моделью **задачи**:

1. формировать совокупность условий, которые необходимы для проявления ризомности в городской образовательной практике учащихся, опираясь на общенаучные принципы, комплексные подходы, которые отражены в рамках методологического блока;
2. выявить взаимосвязанные факторы и закономерности феномена ризомности в городских образовательных практиках;
3. проанализировать методические принципы формирования образовательного процесса учащихся в рамках городских образовательных практик в границах ризоматической городской среды.

В процессе создания модели были использованы интегративный, системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

В основе **интегративного подхода** к построению модели проявлений резонности учащихся в городских образовательных практиках в границах ризоматической городской среды лежит современное представление о мире как о едином целом. Этот подход реализуется через взаимосвязь между смысловым, личностным, рациональным, знаковым и гуманитарным миропониманием и он является приоритетным при постановке задач и целей и содержательной составляющей ризоматической городской среды.

Под системным подходом понимают методику социальной практики и научного познания, согласно которой объект рассматривается как система [1, с. 84]. В контексте нашего исследования системный подход рассматривается как методологический и теоретический фундамент проявления ризомности в городских образовательных практиках учащихся, который позволяет анализировать эти процессы с точки зрения педагогической системы, и который позволяет определить стоящие перед моделью цели, выявить элементы проявления ризомности в городских образовательных практиках [8, с. 216].

Для реализации системного подхода необходимо соблюдать определенные принципы. Ключевыми из них можно назвать принципы последовательности, преемственности и системности [6, с. 202].

В основе понятия ризомности в городских образовательных практиках, согласно рассмотренной выше трактовке, лежат ряд основных положений:

1. для обеспечения эффективности процесса развития креативных качеств у учащихся в условиях ризоматической городской среды необходимо последовательное прохождение образовательных практик в рамках городской среды, где соблюдается оптимальное чередование времени, отведенного на изучение теоретических основ, отдых, физические упражнения и т.д.;
2. Наибольшей эффективностью проявлению ризомности в городских образовательных практиках удается достичь при последовательном выполнении всех этапов образовательного процесса, что обусловлено образовательным потенциалом учащегося и его познавательными потребностями, особенностями организации педагогического процесса, соблюдением принцип подачи материала от простого к сложному;
3. поэтапное построение деятельности проектного характера также оказывает позитивное влияние на уровень ее эффективности: после ознакомления с поставленными задачами и целями деятельности, а также определения проблемы, происходит анализ информации, определяют реальные цели, генерируются идеи, вырабатываются концептуальные подходы к реализации проекта, затем происходит этап непосредственной реализации и рефлексия полученного опыта;
4. поддержание высокого уровня креативных качеств требует систематических тренировочных упражнений, без которых эти способности могут постепенно снижаться.

Одним из основных подходов в педагогике является **деятельностный подход**.

В контексте нашего исследования этот подход проявляется в следующих моментах:

- при формировании условий, необходимых для проявления ризомности в городских образовательных практиках через накопление опыта учащихся и взаимодействие между всеми субъектами процесса в ходе их совместной деятельности;
- проявляется в форме чередования различных форм деятельности, которые позволяют развивать креативные качества учащихся;
- позволяет создать условия для проведения методологического и теоретического анализа.

В рамках деятельностного подхода предусматривается особое внимание к факту взаимодействия между всеми субъектами культурно-общественного процесса а также между ними и преподавателем. В данном случае преподаватель не только и не столько предлагает уже отработанные действия, сколько мотивирует своих подопечных на совместные для создания новых.

Метод проблемного обучения представляют собой один из способов организации работы субъектов, в основе которого лежит получение данных посредством поиска решений практического и теоретического характера, которые связаны со специально созданными для этого проблемными

ми ситуациями. С позиции проблемного обучения общепризнанными являются три уровня формирования процесса социокультурного характера, в рамках которых проявляется ризомность городских образовательных практик:

1. проблемный тип изложения, который преподаватель использует как один из методов передачи учебной информации, позволяющий учащимся более качественно усвоить методы проявления ризомности в городских образовательных практиках;

2. уровень так называемого частичного поиска, который применяется чаще всего при начальном освоении методик проявления ризомности;

3. в рамках исследовательского уровня преподаватель формулирует суть проблемы и предлагает учащимся приблизительный алгоритм работы над ее решением, что они и проделывают самостоятельно. К таким уровням относятся метод «мыслительных карт» и некоторые другие.

Литература

1. Блауберг И. В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука. – 1973. – 271 с.
2. Боно Э. Серьезное творческое мышление / пер. с англ. Д.Я. Онацкая. – Мн.: ООО «Попурри», 2005. – 416 с.
3. Генисаретский О.И. Деятельность проектирования и проектная культура: Предисловие к неизданной книге о проектной культуре 1994 г. URL: http://ckp.ru/biblio/g/gen/gen_project_culture.htm (дата обращения: 15.10.2016).
4. Коробий Е.Б. Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация кандидата педагогических наук. – 2015. – 161 с.
5. Лебедев О.Е. Конец системы обязательного образования? // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 45–54.
6. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Школа-пресс. – 1997. – 512 с.
7. Терехов П.П. О квалиметрии качества социокультурного образования // Квалиметрия качества образования в вузах культуры и искусств: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции. Барнаул. – 2011. – С. 34–41.
8. Шамшурина А.А. Модель формирования информационно-коммуникационной компе-

тентности будущего учителя // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 214–222.

9. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в системе государственной культурной политики России: четверть века специальности высшего образования // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 4. – С. 114–120.

PEDAGOGICAL MEANS OF MANIFESTING RHIZOMANCY IN URBAN EDUCATIONAL PRACTICES

Sukhovskaya D.N.
Pyatigorsk State University

The article analyses the demand of modern society for the population to have creative thinking and creative abilities. Professional education today faces the task to form the necessary pedagogical and social conditions that would have a positive impact on the development of students' creativity and expand the scope of the creative foundation of personality.

A special rhizomatic urban environment, with all its components and the atmosphere itself, stimulates an individual to manifest creativity and generate creative ideas. Rhizomatic environment, formed in compliance with certain conditions of pedagogical and organisational nature, promotes the formation of students' divergent-type thinking as an instrument of professional and personal self-improvement. The authors of this study proposed a functional-structural model focused on the manifestation of rhizomaticity within the urban educational space

Keywords: creativity, rhizomaticity, rhizomatic urban environment, educational space of the city, creativity, creative competences, divergent thinking, creative spaces, problem-based learning method.

References

1. Blauberger I.V., E.G. Yudin. Formation and Essence of the System Approach. – M.: Science. – 1973. – 271 p.
2. Bono E. Serious creative thinking / per. from Eng. D. Ya. Onatskaya. – Mn.: LLC "Popurri", 2005. – 416 p.
3. Genisaretsky O.I. Design Activity and Design Culture: Preface to the unpublished book on design culture 1994 URL: http://ckp.ru/biblio/g/gen/gen_project_culture.htm (date of access: 15.10.2022)
4. Korobii E.B. Pedagogical conditions of formation of project culture of design students: speciality 13.00.08 "Theory and methodology of professional education": dissertation of candidate of pedagogical sciences. – 2015. – 161 p.
5. Lebedev O.E. The end of the system of compulsory education? // Questions of Education. – 2017. – № 1. – PP. 230–259.
6. Slastenin V.A. Pedagogy: textbook for students of pedagogical educational institutions. – Moscow: School-press. – 1997. – 512 p.
7. Terekhov P.P. About qualimetry of the quality of sociocultural education // Qualimetry of the quality of education in universities of culture and arts: materials of the VIII All-Russian scientific and methodological conference. Barnaul. – 2011. – PP. 34–41.
8. Shamshurina A.A. Model of formation of information and communication competence of the future teacher // News RGPU named after A.I. Herzen. – 2009. – № 112. – PP. 214–222.
9. Yaroshenko N.N. Socio-cultural activity in the system of state cultural policy of Russia: a quarter of a century of higher education speciality // Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts. – 2019 – № 4 – PP. 114–120.

Образовательная среда как фактор развития личности будущих специалистов

Чумакова Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет»
E-mail: tana201025@mail.ru

Илларионова Дарья Дмитриевна,

магистрант, ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет»
E-mail: mezentsevadasha@rambler.ru

В современном образовании наблюдаются изменения, подчеркивающие важность эффективной образовательной среды для профессиональной подготовки специалистов. Целью работы является рассмотрение особенностей образовательной среды как фактора развития личности будущих специалистов. Понятие «образовательная среда» включает новые подходы к учебному процессу, позволяя учащимся выбирать образовательные маршруты. Актуальность проблемы проектирования образовательной среды подчеркивается в психолого-педагогической литературе, при этом важно не забывать о формировании личности специалиста с профессиональными навыками, ориентированного не только на мир современного производства, но и на социальные взаимоотношения, развитие сотрудничества и взаимовыгодного партнерства. В статье рассмотрен подход к разработке самодиагностики будущих специалистов и развитию у них навыков профессиональной рефлексии с использованием онлайн технологий, дистанционного обучения и тестирования.

Ключевые слова: образовательная среда, образование, обучение, воспитание, образовательные маршруты, личностные и профессиональные качества, профессиональная деятельность, рефлексия, диагностические методики.

Концепция «образовательная среда» связана с новыми подходами к учебному процессу и представлением учебной организации как места, где обучающиеся могут выбирать различные образовательные маршруты, что позволяет им самостоятельно определить свою профессиональную деятельность, в то время как преподавателям создаются условия для успешной адаптации молодых специалистов в современном обществе.

Проектирование образовательной среды – актуальная проблема, которая продолжается развиваться, обсуждаться и изучаться, как указывают многочисленные публикации в психолого-педагогической литературе [8]. Однако, при рассмотрении этой проблемы мы не можем игнорировать формирование обширной личности специалиста с уже сформированными профессионально значимыми навыками. Здесь на первый план выходят индивидуальные особенности каждого человека

История учит нас, что процессы обучения и воспитания могут быть эффективными только тогда, когда образовательная среда учебного заведения полностью раскрывает индивидуальные способности и креативный потенциал.

В конце XX века В.В. Рубцов внес значительный вклад в исследование проблемы образовательной среды [1]. Его работы подробно представляют теоретические модели организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся и педагогов в образовательных средах с использованием информационно-компьютерных технологий.

Образовательное пространство, основанное на принципе сотрудничества, обеспечивает обучающимся возможность обучаться в групповых проектах, обмениваться опытом и знаниями, а также развивать навыки работы в команде. Это стимулирует активное их участие в процессе обучения, повышает их мотивацию и способствует развитию личностных качеств. При этом педагог не только передает ученикам знания и навыки, но и создает благоприятную атмосферу для их развития. Педагог обучает правилам общения, способам решения проблем, а также развивает их критическое мышление и самостоятельность. В результате такой образовательной среды, обучающиеся становятся более компетентными и уверенными в своих возможностях.

Важно различать образовательную среду в широком и узком смысле.

В самом общем понимании образовательная среда представляет собой сложную конструкцию

социальных, и моральных и этических условий, в которых обучающиеся осваивают свой социальный и культурный опыт. Эта среда является основным фактором развития личности и одновременно меняется под влиянием инициативы индивида. Это наиболее заметно в мастерстве педагогов 1920–1930-х годов двадцатого века. В связи с этим, вопросы взаимодействия человека и среды остаются действенными и рассматриваются в различных научных областях, таких как педагогика, психология, философия и др.

Рассматривая образовательную среду, как среду образовательной организации или же локальную образовательную среду, представляющей собой специфическое объединение субъектов образовательной системы, между которыми устанавливаются целеобразованные связи, то под средой понимается непосредственный мир обучающегося.

Важно отметить, что не каждая среда может стать образовательной. Только та среда, в которой человек вступает в многочисленные связи с окружающим миром, способствует процессу приобретения новых адаптивных качеств, которые позволяют ему эффективно решать сложные жизненные задачи. Деятельность образовательной среды обусловлена нормативно-правовыми актами, регулирующими социальные и экономические отношения [7, 2].

Согласно функциональному подходу (В.А. Ясвина, Ю.С. Мануйлова и др.), образовательная среда – это заранее заданная реальность, в которой находится обучающийся, и через которую формируется его образ жизни и развитие личности будущего специалиста. В соответствии с социально-психологическим подходом, образовательная среда определяется как условие для создания смыслов человеком в процессе взаимодействия с окружающим миром [1, 2].

Анализ различных концептуальных подходов позволяет моделировать разные варианты взаимодействия личности и образовательной среды. При этом необходимо учитывать взаимосвязь условий и факторов, влияющих на человека и обеспечивающих полноценное развитие личности будущего специалиста.

При проектировании образовательной среды важно учитывать ее многоуровневый характер [8]. Это поможет создать более эффективную и качественную систему обучения.

Первый уровень – это образовательная система в широком смысле, определяющая содержание и основные элементы образовательной среды в социальном заказе. Этот уровень включает в себя государственные и неправительственные организации, а также образовательные стандарты и программы.

Второй уровень очень важный, поскольку обеспечивает доступ к современным технологиям и инструментам для обучения, он объединяет ИКТ, сеть-интернет, учебно-методические комплексы, программное обеспечение, используемые

в учебно-образовательном процессе и ориентирован на компетентность будущих специалистов.

Третий уровень – медиапространство, т.е., интеллектуальные и образовательные ресурсы, предназначенные для педагогов и обучающихся. Этот уровень включает в себя книги, журналы, видеоматериалы, музеи, театры и другие культурные учреждения, которые способствуют развитию личности и укреплению знаний. Образовательная среда должна быть гибкой и адаптивной, чтобы соответствовать потребностям разных ступеней образования и различных видов учебных заведений. Взаимодействие между этими тремя уровнями обеспечит более качественное и интегрированное образование для обучающихся.

Помимо образовательного, информационно-электронного и научно-исследовательского компонентов образовательная среда включает эмоциональный климат, определяющий уровень межличностных отношений.

По нашему мнению, основные составляющие образовательной среды можно разделить на следующие группы: государственные и негосударственные образовательные организации; институты повышения квалификации, предоставляющие бюджетные и коммерческие услуги; интернет-издания, редакции и издательства; ресурсы ППС; система научного и методического обеспечения, а также комплексов учебно-методических материалов.

Критерии проектирования образовательной среды: индивидуализация образования; исключительность, нестандартность обучающей среды; анализ внешних и внутренних мотивов.

Качество образовательной среды определяется способностью обеспечить возможность решения образовательных задач и преобразования их в жизненные ценности для всех участников образовательного процесса. Возможности образовательной среды, а также возможности воспитания и повышения качества образования, включены в круг источников развития социальной опытности как личности, так и профессионала.

Развитие творческого потенциала может происходить одновременно в нескольких разных образовательных средах, где человек работает или учится. Это включает институты повышения квалификации специалистов, профессиональные сообщества и др.

Тесное общение с разными профессиональными группами способствует развитию квалифицированного потенциала сотрудников, что является важным аспектом современного образования. Сегодня образовательная среда рассматривается как объект управления, и формирование образовательной среды является одним из наиболее важных направлений деятельности педагога.

Образовательная среда представляется в нашем понимании как специально созданная, являясь организованной частью образовательного пространства. Эта совокупность обстоятельств является полноценной профессиональной подго-

товкой и выступает посредником между освоением передовых технологий и педагогическим коллективом.

Анализ трудов (В.Н. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, И.П. Подласый, Г.С. Сухобская) по проблеме формирования личностных качеств обучающихся, дает возможность предложить собственный подход к теме, которую считаем весьма актуальной в эпоху самостоятельного обучения и новых образовательных технологий. Вполне логично, что выбранная обучающимся специальность диктует ряд личностных качеств, на развитии которых нужно акцентировать внимание. Так, например, профессионально важными качествами педагога (направление подготовки Педагогическое образование) являются эрудиция, увлеченность, широкий культурный кругозор, самообладание. Именно они способствуют эффективному выполнению профессиональной деятельности и достижению мастерства. Необходимо выработать у студентов осознание важности сохранности человеческой жизни и здоровья, ответственного отношения к нормам и правилам безопасной профессиональной деятельности в энергетическом производстве [5]. Однако нет единого формата или подхода к развитию личных качеств будущих специалистов, так как они значительно отличаются в зависимости от сферы деятельности и особенностей производства.

Одна из основных проблем формирования личностно-профессиональных качеств заключается в недостаточной основе знаний о процессах их формирования [6]. Если формирование данных качеств не будет интегрировано в воспитательные и образовательные технологии вместе с «наращиванием» профессиональных компетенций, то, сложно согласовать все компоненты образовательной программы и произвести данный процесс в устойчивый и призванный.

На личностные особенности будущих специалистов влияет не только образовательная программа, но сами обучающиеся зависят от других, среди которых они взаимодействуют, и могут варьировать и корректировать своё поведение в зависимости от межличностного климата в учебной группе. Этот процесс определяется идентификацией с принятым поведением в конкретной социально-образовательной среде, а также сопоставлением с собой других индивидуумов.

Исследования показывают, что процесс формирования профессиональной идентичности будущих специалистов зависит от различий в их поведении на работе и вне ее [10]. Более того, так называемые, языковые и коммуникативные коды, используемые студентами вне работы имеют сходства с теми, которые они собираются использовать в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Вторым значимым фактором формирования профессиональных характеристик являются ролевые модели, которые окружают студентов. Это особенно проявляется в педагогической сфере, когда преподаватели становятся образцами для своих студентов.

Исследования Тиммермана установило, что студенты обращаются к ролевым моделям преподавателей для определения собственных ориентиров для будущего преподавания. Автор отмечает, что молодые люди выбирают различные ролевые модели для развития положительных сторон своего характера. Роли выбираются не только из сферы близких и семьи, а из тех положительных характеристик человека, которые ценятся всеми в цивилизованном обществе, такие как: как, добропорядочность, толерантность, взаимоуважение, умение корректно взаимодействовать с другими людьми. Поэтому, основная задача заключается в поддержке студентами осознания этого процесса и их личной ответственности за него [3, 4].

Существуют многочисленные технологии самоанализа среди студентов в рамках профессиональной ориентации, однако, наша цель состоит в разработке более современного подхода к самодиагностике будущих педагогов и развитию у них навыков профессиональной рефлексии с использованием онлайн-технологий, дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, а также тестирования.

Разрабатываемый тест [3] для определения соответствия личностных качеств осваиваемой профессии состоит из двух парных разделов. Первый блок определяет компетентность педагога и помогает студентам сформировать образ идеального преподавателя, второй – определяет реакцию студентов на рабочие ситуации, соответствующие требованиям, предъявляемым к педагогам, а также выявляет личные качества, которые недопустимы для работников в образовательном пространстве. После прохождения первого блока студенту предоставляется подробный анализ его ответов и выводы о том, какие аспекты еще нужно улучшить. Вторая парная часть текста имеет структурированный демонстрационный характер. Открытые вопросы упрощают анализ результатов первого блока и позволяют обучающимся увидеть основные особенности полученного заключения и выводы о том, над какими аспектами необходимо поработать.

Тест проводится онлайн на платформе *eliademy.com* с осуществляющим контролем, персональные результаты студентов хранятся на протяжении всего периода обучения. Тест может отправляться систематически по завершению каждого полугодия, учитывая таким путем способность развития личностных качеств каждого студента. Преподавателю целесообразно ознакомиться с результатами тестирования и оставить отзыв каждому студенту с рекомендациями. Онлайн-среда облегчает процесс тестирования и анализ. После полученных результатов, вносят изменения в процесс обучения.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод: формирование личности будущего специалиста в процессе профессионального образования требует создания специальной образователь-

ной среды, насыщенной природными, информационными, производственными объектами и мотивирования будущих специалистов к полноценному освоению профессиональных компетенций.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды / Н.В. Бордовская [Электронный ресурс] // Человек и образование. – 2013 – № 2 (35). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovyvremeni-i-novye-modeli-razvivayuschey-obrazovatelnoy-sredy>.
2. Овчинников, Д.Д. Интегрированная учебная среда аграрного вуза как основа современных образовательных технологий / Д.Д. Овчинников, Т.Н. Чумакова – Текст: непосредственный // Вестник Донского государственного аграрного университета. – 2020. – № 3–2(37). – С. 64–68.
3. Гаранина, Ж.Г. Особенности формирования психологической компетентности будущих специалистов в процессе профессионального саморазвития / Ж.Г. Гаранина. – Текст: непосредственный. // Наука, образование, общество. – 2017. – № 1(11). – С. 56–61
4. Журавлева, Т.Л. Пути преобразования личностных качеств в профессиональные качества у обучающихся образовательной организации системы МВД России / Т.Л. Журавлева – Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2019. – № 2 (82). – С. 208–216.
5. Чумакова, Т.Н. Общая характеристика образовательной среды вуза / Т.Н. Чумакова – Текст: непосредственный // Совершенствование науки в наши дни: междисциплинарные аспекты. – Ростов-на-Дону, 2022. – С.183
6. Романов, Д.А. Процессуальные модели становления личностно-профессиональных качеств / Д.А. Романов – Текст: непосредственный // Научные труды КубГТУ. – 2015. – № 3. – С. 1–24.
7. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. Том 2. Практическая педагогика в 2 книгах. Книга 2: учебник для вузов / И.П. Подласый. – Текст: непосредственный – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 318 с.
8. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – Текст: непосредственный. – М.: МГППУ, 2002. – 272 с.
9. Johnson S.K., Buckingham M.H., Morris S.L., & co. Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People Look Up to as // Examples of How to Be a Good Person, Research in Human Development. – (2016). – 132. P.

10. Tomlinson M., Jackson D. Professional identity formation in contemporary higher education students // Studies in Higher Education. – 2019.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS

Chumakova T.N., Illarionova D.D.
Don State Agrarian University

There are changes in modern education that emphasize the importance of an effective educational environment for the professional training of specialists. The purpose of the work was to consider the features of the educational environment as a factor in the development of the personality of future specialists. The concept of "educational environment" includes new approaches to the educational process, allowing students to choose educational routes. The relevance of the problem of designing the educational environment is emphasized in the psychological and pedagogical literature, while it is important not to forget about the formation of the personality of a specialist with professional skills, focused not only on the world of modern production, but also on social relationships, the development of cooperation and mutually beneficial partnership. The article considers an approach to the development of self-diagnostics of future specialists and the development of their professional reflection skills using online technologies, distance learning and testing.

Keywords: educational environment, education, training, upbringing, educational routes, personal and professional qualities, professional activity, reflection, diagnostic techniques.

References

1. Bordovskaya, N.V. Challenges of time and new models of a developing educational environment / N.V. Bordovskaya [Electronic resource] // Person and education. – 2013 – No. 2 (35). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyzovyvremeni-i-novye-modeli-razvivayuschey-obrazovatelnoy-sredy>.
2. Ovchinnikov, D.D. Integrated learning environment of an agricultural university as the basis of modern educational technologies / D.D. Ovchinnikov, T.N. Chumakova – Text: direct // Bulletin of the Don State Agrarian University. – 2020. – No. 3–2(37). – pp. 64–68.
3. Garanina, Zh.G. Features of the formation of psychological competence of future specialists in the process of professional self-development / Zh.G. Garanina. – Text: direct. // Science, education, society. – 2017. – No. 1(11). – P. 56–61
4. Zhuravleva, T.L. Ways to transform personal qualities into professional qualities among students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / T.L. Zhuravleva – Text: direct // Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2019. – No. 2 (82). – pp. 208–216.
5. Chumakova, T.N. General characteristics of the educational environment of the university / T.N. Chumakova – Text: direct // Improving science today: interdisciplinary aspects. – Rostov-on-Don, 2022. –P.183
6. Romanov, D.A. Processual models of the formation of personal and professional qualities / D.A. Romanov – Text: direct // Scientific works of KubSTU. – 2015. – No. 3. – P. 1–24.
7. Podlasy, I.P. Pedagogy in 2 volumes. Volume 2. Practical pedagogy in 2 books. Book 2: textbook for universities / I.P. Podlasy. – Text: direct – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 318 p.
8. Rubtsov, V.V. Designing a developing educational environment for a school / V.V. Rubtsov, T.G. Ivoshina. – Text: immediate. – M.: MGPPU, 2002. – 272 p.
9. Johnson S.K., Buckingham M.H., Morris S.L., & co. Adolescents' Character Role Models: Exploring Who Young People Look Up to As // Examples of How to Be a Good Person, Research in Human Development. – (2016). – 132.P.
10. Tomlinson M., Jackson D. Professional identity formation in contemporary higher education students // Studies in Higher Education. – 2019.

Влияние цифровой трансформации на педагогические условия реализации образовательных программ в условиях вуза

Юо Цзунчан,

магистрант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби

E-mail: 376740379@qq.com

Алгожаева Нурсулу Сейткеримовна,

заведующая кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора, кафедра педагогики и образовательного менеджмента, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби

E-mail: nursulu.algozhaeva@kaznu.kz

Высшее образование остро нуждается в цифровой трансформации. Цифровая трансформация высшего образования оптимизирует и изменяет режим работы, стратегическое направление и ценностное предложение высших учебных заведений посредством культурной трансформации, трансформации персонала и технологической трансформации. Цифровая трансформация высшего образования находится на ранней стадии развития, и на теоретическом уровне существуют такие проблемы, как различие концептуальных представлений и нечеткое понимание целей и этапов цифровой трансформации, а на практическом уровне – отсутствие системного стратегического планирования, эффективных рамок моделирования, научных показателей оценки и целесообразных путей реализации. С точки зрения модели цифровой экосистемы в данной работе используется анализ текстов и метод построения модели цифровой трансформации, а также реализуется идея «понимание цифровой трансформации – планирование цифровой трансформации – реализация цифровой трансформации». «В статье разъясняются основы, стратегическое планирование и пути продвижения цифровой трансформации высшего образования, выдвигаются предложения по продвижению цифровой трансформации высшего образования, а именно: усиление проектирования и общего планирования на высшем уровне, разработка модельной основы цифровой трансформации высшего образования, повышение цифровой грамотности преподавателей и студентов и создание основы для трансформации рабочей силы для цифровой трансформации высшего образования; создание экосистемы услуг цифровой трансформации высшего образования и экосистемы услуг цифровой трансформации высшего образования; создание экосистемы услуг цифровой трансформации высшего образования и экосистемы услуг цифровой трансформации высшего образования. экосистемы сервисов трансформации и технологической трансформационной основы цифровой трансформации высшего образования. В процессе цифровой трансформации высшего образования необходимо ориентироваться на студентов и преподавателей как основных субъектов образования и обучения.

Ключевые слова: высшее образование; цифровая трансформация; новая инфраструктура образования; система качественного образования.

Введение

Интеллектуальные технологии нового поколения, новые эпидемии короны и т.д. ускоряют цифровую трансформацию высшего образования, открывая редкие возможности и вызовы для развития. Зависимость цифровой трансформации высшего образования от технологий определяет, что технологические инновации становятся источником его развития, а интеллектуальные технологии нового поколения, представленные 5G, искусственным интеллектом, большими данными и т.д., будут способствовать комплексной цифровой трансформации сферы высшего образования, формируя новую модель будущего высшего образования, объединяющую онлайн и офлайн. С другой стороны, влияние новой эпидемии короны обнажило недостатки системы высшего образования и катализировало необходимость цифрового строительства системы высшего образования. Способность студентов адаптироваться к обучению в цифровую эпоху, быть компетентными в цифровую эпоху и преобразовывать природу и общество в цифровую эпоху является конечной целью цифровой трансформации преподавания и обучения в высшем образовании, а постоянное совершенствование способностей преподавателей к цифровому обучению – основным содержанием цифровой трансформации, а также необходимым условием. Суть цифровой трансформации преподавания в высших учебных заведениях заключается в трансформации человека, и от уровня понимания цифровой трансформации студентами и преподавателями будет зависеть эффективность продвижения цифровой трансформации преподавания в высших учебных заведениях.

В настоящее время существует острая необходимость в изучении основ цифровой трансформации высшего образования, научном формулировании стратегического планирования цифровой трансформации высшего образования, эффективном внедрении цифровой трансформации высшего образования, а также в осмыслении реализации стратегического планирования цифровой трансформации в высших учебных заведениях.

Результаты

Теоретические основы цифровой трансформации высшего образования

В отличие от традиционного строительства образовательной инфраструктуры, цифровая трансформация высшего образования делает акцент на цифровом преобразовании и интеллектуальном измене-

нии всего процесса и элементов преподавания и обучения в высшем учебном заведении с помощью интеллектуальных технологий нового поколения [1]. Новая инфраструктура высшего образования будет всесторонне способствовать созданию справедливых и высококачественных кампусов, содействовать образовательной интеграции и инновациям, экологичному и устойчивому развитию, а также ускорению цифровой трансформации и интеллектуальной модернизации высшего образования за счет новых сетей, новых кампусов, новых платформ, новых ресурсов, новых приложений и новой безопасности. Инновации в образовательной инфраструктуре расширяют возможности высшего образования и способствуют общей оптимизации, совместным инновациям и развитию высшего образования.

Понятие и определение цифровой трансформации. Цифровая трансформация высшего образования оптимизирует и изменяет режим работы, стратегическое направление и ценностное предложение высших учебных заведений посредством культурной трансформации, трансформации персонала и технологической трансформации.

В связи с увеличением количества цифровых технологий и цифровизации в сфере высшего образования их легко перепутать с цифровой трансформацией, однако цифровая трансформация существенно отличается от цифровизации и цифровизации, что выражается в следующем: 1) дигитализация – это оцифровка информации, т.е. преобразование аналоговой информации в цифровую; 2) дигитализация – это оцифровка процессов, т.е. использование цифровых технологий и информации для изменения режима работы вузов (например, расчет заработной платы, закупки, управление научными исследованиями и т.д.); 3) цифровая трансформация – это цифровое преобразование вуза. Усилия вузов по оцифровке информации и цифровизации процессов могут инициировать или способствовать цифровой трансформации, но оцифровка и цифровизация не являются цифровой трансформацией, поскольку в них отсутствуют культурная трансформация, трансформация рабочей силы и технологическая трансформация, которые предполагает цифровая трансформация (рис. 1).

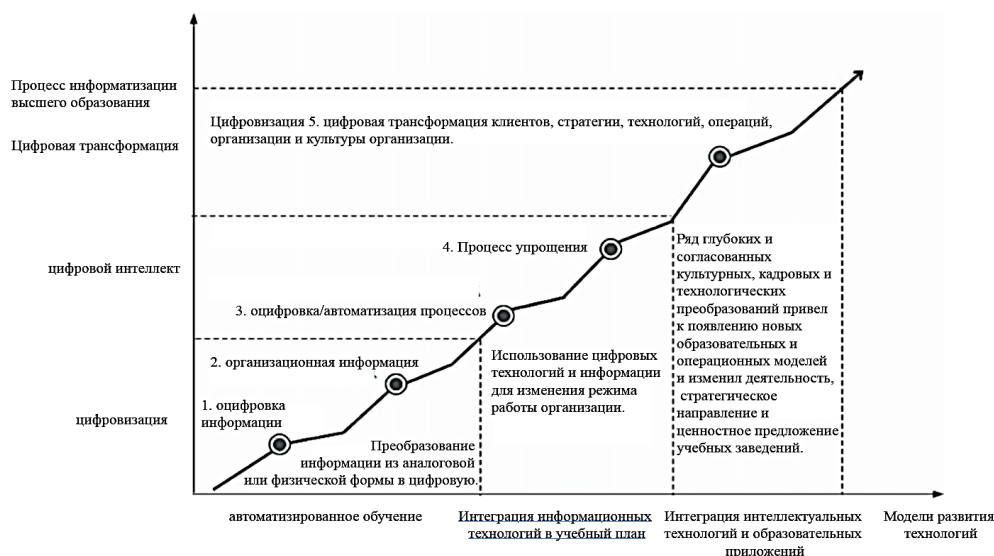


Рис. 1. Разница между цифровизацией, цифровым интеллектом и цифровой трансформацией

Дилемма цифровой трансформации в высшем образовании. В настоящее время высшее образование сталкивается с такими проблемами, как успешное обучение студентов, финансовое благополучие, репутация и внешняя конкуренция. Цели повышения качества обучения студентов, конкурентоспособности, прибыльности и гибкости определяют цифровую трансформацию высшего образования США с точки зрения 1) улучшения качества обучения студентов. Концентрация внимания на опыте обучения студентов является наиболее важной целью цифровой трансформации высшего образования. Неспособность решить более широкую проблему студенческого опыта может стать недостатком следующего поколения конкурентов в сфере высшего образования. 2) Повышение конкурентоспособности. Конкурентоспособность является

важным фактором цифровой трансформации высшего образования. 3) Повышение рентабельности. Прибыльность может показаться неразумной для некоммерческих колледжей и университетов, однако многие государственные и частные колледжи и университеты США испытывают финансовое давление, вынужденное сокращать расходы и корректировать плату за обучение. 4) Большая гибкость. Достижение успеха студентов требует от колледжей и университетов большей гибкости. Цифровая трансформация невозможна, если колледжи и университеты не смогут общаться и внедрять новые решения, преодолевая функциональные барьеры и устоявшиеся способы ведения дел. Основные ценности этих четырех целей направлены на решение дилемм качества, масштаба и стоимости высшего образования (рис. 2).



Рис. 2. Тройная дилемма кризиса высшего образования

Теоретическая модель и основа цифровой трансформации. Цифровая трансформация высшего образования оптимизирует и трансформирует модель деятельности, стратегическое направление и ценностное предложение высшего образования посредством культурной трансформации, трансформации рабочей силы и технологической трансформации, т.е. цифровая трансформация высшего образования = намеренная трансформация ценностного предложения и стратегического направления деятельности вузов + культурная трансформация, трансформация рабочей силы и технологическая трансформация (рис. 3).



Рис. 3. Цифровая трансформация в высшем образовании

Для достижения стратегических целей цифровой трансформации в высшем образовании руководители колледжей и университетов должны оценить технологии и процессы цифровой трансформации, которая включает четыре основных этапа: первый – этап стабилизации. На этом этапе колледжи и университеты создают стабильные ИТ-системы и функции управления, включая модернизацию основных ИТ-систем до последних версий, укрепление сетей, увеличение пропускной способности, устранение уязвимостей и рисков безопасности, а также поддержку студентов, преподавателей, сотрудников и других заинтересованных сторон. Во-вторых, этап стандартизации. Этот этап включает в себя устранение дублирующих систем, внедрение системы управления ИТ для обеспечения согласования приоритетных целей, снижение уровня кастомизации, внедрение стандартных технологий облачных вычислений, создание стабильной основной технологической инфраструктуры, а также выявление новых возможностей для повышения эффективности и снижения затрат. В-третьих, этап оптимизации. На этом этапе технологии позволяют упростить утомительные ручные задачи, повысить уровень автоматизации и эффективности, а также позволяют преподавателям и сотрудникам создавать более быстрые, предсказуемые и персонализированные учебные процессы для студентов.

На этом этапе технологии позволяют повысить эффективность автоматизации и создать более быстрый, предсказуемый и персонализированный процесс обучения студентов. Однако колледжи и университеты рискуют не справиться с зада-

чей информатизации образования, если предвзительно не стабилизируют и не стандартизируют свою информатизацию образования. Четвертый этап – этап цифровой трансформации. После оптимизации технологической экосистемы колледжи и университеты могут внедрять трансформационные технологии, использующие большие данные и предиктивную аналитику для принятия образовательных решений, педагогических инноваций и персонализации процесса обучения студентов.

Модель цифровой трансформации, Университет Сент-Томас, Техас, США. Для того чтобы колледжи и университеты могли перейти от этапа желаемой цифровой трансформации к этапу ее разработки и реализации, им необходимо разработать модели цифровой трансформации, которые можно было бы эффективно донести до ключевых заинтересованных сторон и лиц, принимающих решения в сфере образования. Техасский университет Сент-Томас разработал и создал модель цифровой трансформации для колледжей и университетов на основе модели цифровой экосистемы Голднера, целью которой является создание основы для изменений, которые будут стимулировать колледжи и университеты к дальнейшему продвижению цифровой трансформации [2]. Модель включает в себя:

1) Опыт обучения студентов и сотрудников, который направлен на повышение вовлеченности студентов и сотрудников и предоставление им лучших в своем классе цифровых и онлайн-услуг обучения;

2) Партнерство, направленное на формирование устойчивых партнерских отношений и цифровых экосистем;

3) «Интеллектуальные технологии», направленные на использование чутких и восприимчивых интеллектуальных технологий для создания ценных взаимосвязанных взаимодействий;

4) Основная ИТ-инфраструктура, направленная на создание и обеспечение устойчивой, гибкой, оперативной и безопасной инфраструктуры;

5) разработка цифровой стратегии, направленная на обеспечение критически важных навыков, данных и технологического лидерства для создания новых стратегических возможностей цифровой трансформации колледжей и университетов.

Основной задачей цифровой трансформации высшего образования является создание ориентированного на студентов учебного процесса с использованием цифровых бизнес-моделей, подключенных экосистем, системы образовательных услуг IoT и множества объединенных данных, основанных на искусственном интеллекте, для обеспечения персонализации обучения студентов.

Многомерная интеграционная модель цифровой трансформации в высшем образовании

Модель основана на модели цифровой зрелости Ротмана [3] и состоит из пяти организационных измерений с тремя целями цифровой трансформации. Среди них пять организационных измерений включают цифровую стратегию, лидерство и культуру, цифровизацию рынка, логистику, динамические и цифровые возможности. Три цели цифровой трансформации включают создание стоимости, технологическую эффективность и структурную гибкость. Данная модель позволяет по-новому взглянуть на цифровую трансформацию университетов и помогает университетам понять, как продвигается практика цифровой трансформации и какие шаги необходимо предпринять для ее осуществления, что может стать ориентиром для успешной реализации цифровой трансформации в университетах [4].

Основные драйверы цифровой трансформации в высшем образовании. Американское общество информационных технологий в высшем образовании (2021 г.) определяет цифровую трансформацию высшего образования как систематический и глобальный процесс создания образования, который оптимизирует и трансформирует операционную модель, стратегическое направление и ценностное предложение колледжей и университетов посредством трансформации культуры, трансформации рабочей силы и трансформации технологий. Опираясь на принятое в Ассоциации представление о цифровой трансформации, объясняются смысл и цели, текущее состояние, барьеры и проблемы трансформации культуры, трансформации персонала и трансформации технологий в высшем образовании. Конечной целью цифровой трансформации высшего образования является осуществление культурной трансформации высшего образования, которая лежит в основе цифровой трансформации высшего образования.

Культурная трансформация. Под ней понимается процесс целенаправленного, фундаменталь-

ного и глубокого изменения основных идей, ценностей, структурных процессов и культурной атмосферы, на которых строится и функционирует деятельность колледжей и университетов, предполагающий перестройку всей системы образования и изменение экологии образования. В результате культурной трансформации колледжи и университеты получают возможность гибко регулировать распределение образовательных ресурсов в соответствии с изменениями социальной среды, реализовывать усовершенствованное управление, быстрые инновации и обмен знаниями, повышать свою маневренность и гибкость.

Трансформация трудовых ресурсов. Ключевым фактором цифровой трансформации высшего образования является кадровая трансформация. Под трансформацией рабочей силы понимается возможность для колледжей и университетов развивать новые навыки и компетенции преподавателей и сотрудников, а также перестраивать управление персоналом. Цифровая трансформация высшего образования требует от руководителей колледжей и университетов революционных изменений в управлении человеческими ресурсами путем наделения преподавателей и сотрудников новыми навыками и компетенциями для решения задач, возникающих в результате трансформации цифровых технологий, таких как развитие больших данных и аналитики обучения, а также все более сложных цифровых архитектур. Для того чтобы лучше адаптироваться к трансформации бизнес-моделей, менталитета и сценариев применения в процессе цифровой трансформации высшего образования, колледжам и университетам нужны не только лидеры стратегий цифровой трансформации, обеспечивающие инновационное управление и услуги для трансформации высшего образования, но и группа преподавателей, обладающих цифровой грамотностью и навыками.

Стремительно развивающиеся цифровые технологии, включая облачные вычисления, большие данные, искусственный интеллект и виртуальную реальность, предоставляют новые инструменты и платформы для высшего образования, побуждая учебные заведения внедрять более совершенные образовательные технологии. Тенденция к глобализации и необходимость дистанционного обучения способствуют цифровой трансформации, позволяя студентам получать удаленный доступ к ресурсам высшего образования по всему миру. Растущие потребности студентов в гибкости, доступности и персонализации обучения заставляют учебные заведения внедрять цифровые технологии для удовлетворения этих потребностей. Рост числа открытых образовательных ресурсов (ООР), предоставляющих бесплатные или недорогие учебники и учебные ресурсы для высшего образования, побуждает вузы переходить на цифровые учебники и онлайн-ресурсы.

Конкуренция между вузами стимулирует внедрение цифровых технологий для повышения качества преподавания, инноваций и обслуживания

студентов. Цифровая трансформация может быть экономически эффективной за счет повышения эффективности преподавания и обучения, снижения затрат на преподавание и обучение, а также предоставления студентам более широкого доступа к академическим ресурсам. Ориентация на большие данные и аналитику обучения позволяет образовательным учреждениям лучше понимать потребности и успеваемость студентов, что ведет к принятию более обоснованных решений. Цифровая трансформация открывает возможности для создания гибких моделей обучения и персонализированных траекторий обучения, отвечающих потребностям и академическим уровням самых разных студентов. Растущий спрос на людей с цифровыми навыками и инновационным мышлением в мировой экономике побуждает высшие учебные заведения уделять особое внимание обучению цифровым технологиям. Правительства некоторых стран и регионов стимулируют высшие учебные заведения к внедрению цифровых технологий с помощью политики и финансирования, направленных на повышение общих образовательных стандартов. Эти факторы, взаимодействуя друг с другом, способствуют цифровой трансформации высшего образования. Вузам необходимо адаптироваться к этим тенденциям, чтобы обеспечить более совершенный, гибкий и увлекательный процесс обучения.

Успешные примеры цифровой трансформации в высшем образовании. В 2001 году Массачусетский технологический институт США (MIT) объявил международному сообществу о внедрении открытого учебного программного обеспечения (OCW), и постепенно все курсы, предлагаемые учебными материалами и учебными программами, были опубликованы в Интернете для свободного и бесплатного использования искателями знаний и преподавателями всего мира, что положило начало развитию глобальной концепции и практики развития тенденции «открытых образовательных ресурсов» (OER). В 2011 году президент Стэнфордского университета назвал «цифровое цунами», прокатившееся волной по мировому образовательному сообществу, – массовые открытые онлайн-курсы (MOOC). В 2011 году президент Стэнфордского университета назвал «цифровым цунами» волну, прокатившуюся по мировому образовательному сообществу, – массовые открытые онлайн-курсы (MOOC). MOOC придерживаются концепции открытого обмена OER, использования сетевых технологий, реализации всего учебного процесса в сети. MOOC – это новый технологический фон, глубина развития результатов движения OER. На примере MOOC-курса «Структуры данных и алгоритмы» мы обобщаем особенности курса в части разработки ресурсов курса, организации онлайн-обучения, взаимодействия преподавателя и студента, оценки результатов, получения сертификатов и т.д., анализируем участие обучающихся по фактическим данным и высказываем свои соображения по поводу развития MOOC в Китае.

Методология исследования и эмпирическое исследование

Дизайн и методология исследования. Сочетая качественные и количественные методы исследования, процесс цифровой трансформации высшего образования, влияющие факторы и исследование эффективности анализируются и углубленно изучаются шаг за шагом с помощью метода изучения студентов и преподавателей с разных точек зрения.

Сбор и анализ данных. Цифровая трансформация студентов включает в себя, прежде всего, развитие цифровой грамотности студентов и трансформацию их когнитивных и учебных стилей. Конечная цель цифровой трансформации преподавания в высших учебных заведениях – реализация обучения и развития студентов в цифровую эпоху. Профессиональные таланты, воспитанные на основе масштабного подхода индустриальной эпохи, уже не могут удовлетворить потребности цифровой эры, и цель высшего образования смещается в сторону воспитания комплексных талантов. Комплексные таланты должны обладать всесторонней грамотностью, включающей ценности различных дисциплин, основные черты характера и ключевые компетенции [5]. Цифровая грамотность является не только важной частью комплексной грамотности, но и важным способом и средством приобретения учащимися специальных знаний и профессиональных компетенций в цифровую эпоху. В то же время учебный и когнитивный стили студентов претерпевают фундаментальную трансформацию, вездесущее обучение постепенно становится новой нормой обучения студентов, а человеко-компьютерная интеграция постепенно становится основным когнитивным стилем студентов. Трансформация целей развития студентов, стилей обучения и когнитивных стилей создает серьезные проблемы для традиционного обучения, основанного на фиксированном пространстве и статичных ресурсах. Для того чтобы поддержать развитие цифровой грамотности студентов и трансформацию их учебных и когнитивных стилей, необходимо создать соответствующие условия для образования и обучения. Цифровая трансформация преподавания в высших учебных заведениях в конечном итоге должна осуществляться в мыслях и действиях преподавателей, поэтому постоянное совершенствование способностей преподавателей к цифровому обучению является основным содержанием цифровой трансформации, а также необходимым условием цифровой трансформации преподавания в высших учебных заведениях. Необходимо уточнить понятие и компоненты способности преподавателей к цифровому обучению, а также характеристики и стратегии развития способности преподавателей к цифровому обучению. Высшее образование в цифровую эпоху выдвигает новые требования к преподавательским способностям преподавателей, и расширение коннотации цифровых технологий на преподавательские способности отражается в четырех аспектах: осведомленность, грамотность, способ-

ность и исследование интеграции цифровых технологий в преподавание. Цифровая трансформация преподавания – это долгосрочный процесс, и процесс развития способностей преподавателей к преподаванию с использованием цифровых технологий также динамичен и поэтапен и включает три стадии: применение, углубление и инновации [6].

Результаты исследования и их обсуждение.

Ключом к успеху цифрового обучения является предоставление учащимся разнообразных, персонализированных и точных услуг по поддержке обучения. Процесс цифровой трансформации преподавания в высшей школе – это также процесс предоставления обучающимся права контролировать свое обучение. Обучающиеся могут формулировать собственные программы развития в соответствии со своими профессиональными устремлениями и планированием карьеры, выбирать соответствующие курсы или проекты, составлять учебные маршруты и планы и т.д. и постепенно стремиться к самосовершенствованию в динамичном процессе непрерывного самопознания, самопроектирования, самомотивации и саморегуляции. Службы поддержки обучения должны обеспечивать поддержку самостоятельного развития студентов и помогать им планировать свои дальнейшие пути обучения и развития. Кроме того, службы поддержки обучения должны предоставлять индивидуальные консультации по вопросам обучения и точные решения в соответствии с учебным статусом и учебными потребностями студентов, чтобы повысить качество обучения. В цифровую эпоху преподаватели могут самостоятельно совершенствовать свои способности к преподаванию с помощью независимого обучения на основе открытых образовательных ресурсов, обмена и анализа практики преподавания на основе онлайн-сообществ и учебных сообществ, а также персонализированного развития способностей преподавателей к преподаванию на основе адаптивных систем обучения. Под самостоятельным обучением на основе открытых образовательных ресурсов понимается самостоятельность преподавателей в постановке целей обучения, планировании учебных задач, выборе учебных ресурсов, самоконтроле и рефлексии процесса обучения. Под обменом и осмыслением практики преподавания на основе онлайн-сообществ и учебных сообществ понимается использование цифровых технологий во времени и пространстве для усиления чувства сопричастности преподавателей и повышения профессионального роста преподавателей, основанного на практике преподавания, ценность которого заключается в решении практических задач путем руководства; в совместном обмене и взаимодействии для реализации общего прогресса преподавателей; а конечной целью является совершенствование или формирование новых навыков преподавателей для повышения эффективности преподавания. Адаптивная система обучения не только обеспечивает поддержку цифровых образо-

вательных ресурсов для развития способностей преподавателей, но и может диагностировать их обучение с помощью функции анализа обучения, которая анализирует предварительные знания преподавателей, их когнитивные предпочтения, стили обучения и уровень способности к саморегуляции в соответствии с их траекториями обучения, на основе чего система может моделировать эффективные стратегии для вмешательства в персонализированное обучение преподавателей.

Заключение

Суть цифровой трансформации высшего образования заключается в трансформации человека, а ее конечной целью является реализация обучения и развития студентов в цифровую эпоху. Всестороннее развитие цифровой грамотности студентов является отличительной особенностью развития студентов в цифровую эпоху. Цифровая грамотность студентов включает в себя не только базовые технические знания и навыки в области цифровых технологий, информационную грамотность и грамотность в области данных, цифровую безопасность и цифровую этику, но и профессиональные знания и профессиональные способности в области информатизации в цифровую эпоху, а также осознание и способность реализовать единую самоидентификацию «реального и воображаемого я» в процессе взросления в сетевом обществе. Обучение человека будет двигаться в направлении новой экологии повсеместного обучения, а «человеко-компьютерная интеграция» станет основным когнитивным режимом учащихся, что в основном отражается в трансформации индивидуального познания в первичное и вторичное познание, распределенное познание и воплощенное познание. Для всестороннего развития цифровой грамотности студентов и трансформации стилей обучения необходимо создать соответствующие условия. Постоянное совершенствование цифровой педагогической компетенции преподавателей является основным содержанием цифровой трансформации, а также необходимым условием цифровой трансформации преподавания в высшем образовании. Компетентность преподавателей в области цифрового обучения выражается в их осведомленности, грамотности, умении и исследовательской работе по внедрению цифровых технологий в учебный процесс. Цифровая трансформация преподавания – это долгосрочный процесс, включающий три этапа: применение, углубление и инновации. Развитие цифровой педагогической компетентности преподавателей в высшем образовании – это сложный системный проект, и для его реализации необходимы согласованные усилия государственных ведомств, общественных организаций, высших учебных заведений и самих преподавателей. Некоторые из особенностей цифровой трансформации уже проявляются, но большее количество – это картина будущего развития, и ее реальное воплощение требует длительного процесса исследования, и существует множество

вопросов, заслуживающих дальнейшего изучения, таких как когнитивный закон интеграции человека и компьютера, система обучения для всестороннего развития цифровой грамотности студентов, понятие способности к совместному обучению человека и компьютера и ее оценка, теория и метод совместного обучения преподавателей и интеллектуальных систем.

Литература

1. Ke Qingchao, Lin Jian, Ma Xiufang, Bao Tingting (2021). Направление создания и путь развития цифровых образовательных ресурсов в эпоху новой образовательной инфраструктуры [J]. *Research on Electrochemical Education*, 42 (11): 48–54.
2. Clark, E. (2018). Digital transformation What is it? [EB/OL]. [2022–05–05]. [https:// er.educause.edu/articles/2018/5/digital-transformation-what-is-it](https://er.educause.edu/articles/2018/5/digital-transformation-what-is-it).
3. Rossmann, A. (2018). Цифровая зрелость: концептуализация и модель измерения[C]. *ICIS 2018 Proceedings*: 8
4. Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G (2021). Оценка цифровой трансформации в университетах[J]. *Future Internet*, 13(2):52–67.
5. Chai, Ruoyou, Chen, L. et al. Новая тенденция исследования комплексной оценки студентов: от комплексного качества, основной грамотности к комплексной грамотности[J]. *China Electrochemical Education*, 2022, (3):36–43.
6. Ge Wenshuang, Han Xibin. Стандартная основа педагогической компетентности преподавателей в цифровую эпоху[J]. *Research on Modern Distance Education*, 2017,(1):59–67.

THE INFLUENCE OF DIGITAL TRANSFORMATION ON THE PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN A UNIVERSITY SETTING

Yao Zongchang, Algozhayeva N.S.
Al-Farabi Kazakh National University

Higher education is in dire need of digital transformation. Digital transformation of higher education optimizes and changes the mode of operation, strategic direction and value proposition of higher education institutions through cultural transformation, staff transformation and technological transformation. The digital transformation of higher education is at an early stage of development, and there are problems at the theoretical level, such as the difference of conceptualization and unclear understanding of the goals and stages of digital transformation, and at the practical level, the lack of systematic strategic planning, effective modeling framework, scientific evaluation indicators and feasible implementation paths. From the perspective of digital ecosystem model, this paper uses text analysis and digital transformation model construction method, and realizes the idea of “understanding digital transformation – planning digital transformation – realizing digital transformation”. “The paper explains the foundation, strategic planning and ways to promote the digital transformation of higher education, and puts forward suggestions to promote the digital transformation of higher education, namely strengthening the design and overall planning at the top level, developing a model framework for the digital transformation of higher education, improving the digital literacy of teachers and students, and building a foundation for the transformation of the workforce for the digital transformation of higher education; building an ecosystem of digital transformation services In the process of digital transformation of higher education, it is necessary to focus on students and teachers as the main actors of education and learning.

Keywords: Higher education; digital transformation; new education infrastructure; quality education system.

References

1. Ke Qingchao, Lin Jian, Ma Xiufang, Bao Tingting (2021). Направление создания и путь развития цифровых образовательных ресурсов в эпоху новой образовательной инфраструктуры [J]. *Research on Electrochemical Education*, 42 (11): 48–54.
2. Clark, E. (2018). Digital transformation What is it? [EB/OL]. [2022–05–05]. [https:// er.educause.edu/articles/2018/5/digital-transformation-what-is-it](https://er.educause.edu/articles/2018/5/digital-transformation-what-is-it).
3. Rossmann, A. (2018). Цифровая зрелость: концептуализация и модель измерения[C]. *ICIS 2018 Proceedings*: 8
4. Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G (2021). Оценка цифровой трансформации в университетах[J]. *Future Internet*, 13(2):52–67.
5. Chai, Ruoyou, Chen, L. et al. Новая тенденция исследования комплексной оценки студентов: от комплексного качества, основной грамотности к комплексной грамотности[J]. *China Electrochemical Education*, 2022, (3):36–43.
6. Ge Wenshuang, Han Xibin. Стандартная основа педагогической компетентности преподавателей в цифровую эпоху[J]. *Research on Modern Distance Education*, 2017,(1):59–67.

Свободный подход как вариация коммуникативного подхода в преподавании английского языка

Авдеева Юлия Анатольевна,

доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС
E-mail: yavdeeva@mail.ru

Конова Маргарита Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и коммуникативных технологий, Университет науки и технологий МИСИС
E-mail: akulova.margarita.misis@gmail.com

В статье освещаются основные идеи исследователей относительно свободного подхода к преподаванию английского языка. В исследовании показано отличие свободного подхода от традиционных методов преподавания английского языка, определены перспективы использования свободного подхода в контексте будущего развития преподавания английского языка как учебной дисциплины. В исследовании раскрывается сущность умения педагога адаптировать свою речь к текущему уровню знаний студентов и одновременно стимулировать активную коммуникативную деятельность внутри студенческого коллектива.

Сделан вывод, что коммуникативная направленность преподавания английского языка студентам-первокурсникам – это приоритетная задача преподавателя. В центре учебной деятельности – студенты, их жизненный опыт, выступающий материалом для учебного процесса. Преподаватель помогает аудитории использовать текущий уровень знаний максимально эффективно, постепенно обогащая язык новыми грамматическими и лексическими элементами. Осмысленное использование свободного подхода помогает овладеть связной речью быстрее в процессе социального взаимодействия, побуждающего к активной разговорной практике.

Ключевые слова: свободный подход, коммуникативный подход, связная речь, интерактивное обучение, свободный английский.

Введение

Постановка проблемы. Сущность преподавания иностранного языка состоит в усвоении учащимися теоретической информации, а также в практическом применении приобретенных знаний. Теоретический базис необходим, учитывая важность понимания логики изучаемого языка, ее культурной составляющей. В свою очередь получение навыков практического общения на иностранном языке (устно и письменно) – это главная задача учебного процесса, во главе которого – квалифицированный и мотивированный педагог, усилия которого направлены на формирование необходимых языковых компетенций студентов [1].

Свободный подход характеризуется преобладанием качества над количеством. При условии креативного подхода к подготовке занятий разговорной направленности даже небольшой багаж знаний студента не станет препятствием для общения со сверстниками, наоборот – появится возможность органичного обогащения словарного запаса, расширения грамматических компетенций, совершенствования произношения и т.д.

Актуальность темы обусловлена тем, что подходы ученых, идеи которых рассматриваются в исследовании, согласуются с образовательной концепцией, заключающейся в коммуникативной направленности образовательного процесса, ориентации на учащегося, взаимосвязи всех видов речевой деятельности, использовании языка в целях межкультурного взаимодействия и т.д. Таким образом, преподавание иностранного языка студентам-первокурсникам с опорой на свободный, коммуникативный подход является методически оправданным.

Преподаватель при использовании свободного подхода является модератором общения: он выбирает темы разговоров, определяет их грамматическое и лексическое наполнение и при необходимости осуществляет коррекцию речи студентов (например, путем эхо-коррекции). Таким образом, в центре учебного процесса находятся не учебные материалы (учебники, наглядные материалы, видеоматериалы), а языковые компетенции студентов – способность практически использовать грамматические формы и лексические единицы, освоенные на момент речи.

Анализ последних исследований и публикаций. Обзор тематической литературы описывает круг изучаемых вопросов, связанных с практическим применением свободного подхода. Важным трудом в контексте темы является работа Л. Мэддингза и С. Торнбери [6], в которой авторы подробно освещают собственную преподавательскую философию, построенную на актуальных знаниях студентов, с их дальнейшим углублением в процессе общения на изучаемом языке. Идеи, представленные в книге, призваны пересмотреть традиционный подход к преподаванию английского языка. В то же время предлагается строить учебный процесс с опорой на повседневный опыт целевой аудитории, ее интересы и проблемы. Вместо стандартизированного урока, в котором спланирован каждый последующий шаг как преподавателя, так и студентов, появляется возможность практики общения на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к реальной жизни. Авторы акцентируют внимание на важности дружелюбной атмосферы внутри студенческого коллектива, последовательности учебного процесса, а также важности корректного употребления грамматических и лексических средств [6].

Дж. Дженкинс [4], рассматривает преподавание английского языка как процесс, направленный на естественное воспроизведение грамматических и лексических комбинаций, формирование связной речи. Акцент автора сделан на постоянных комбинациях слов в английском языке и их сочетании с характерными грамматическими конструкциями, что помогает студентам лучше понять логику языка, его ритм. Тексты при таком подходе рассматриваются как носители необходимых грамматических и лексических единиц. [4]. В общем, идеи Дж. Дженкинса органически дополняют подход Л. Мэддингза и С. Торнбери к преподаванию английского языка, расширяя его теоретические и практические возможности.

Статья С. Торнбери [8] также посвящена коммуникативному подходу и отражает его основные принципы. Акцент сделан на важности кооперации между преподавателем и студентами, а также взаимодействия студентов между собой. Учеба рассматривается автором как «социальный и диалогический» процесс, а главный материал для работы – «люди в классе». Учебные материалы должны быть интересны как преподавателю, так и целевой аудитории.

Практика говорения и письма должна носить интерактивный характер и коррелировать с коммуникативными потребностями участников учебного процесса. Текст выступает в качестве генератора идей, а не инструмента для отработки техники чтения. Целесообразно подбирать короткие, но информативные фрагменты текста, активно дополняя их собственными идеями. Как и Д. Райт, С. Торнбери пишет о необходимости отработки постоянных лексических комбинаций учениками, поскольку именно они являются основой связной, свободной речи. По мнению

С. Торнбери, образовательный процесс должен быть экономически неприхотливым: вместо дорогих и часто переоцененных учебных материалов предлагается использовать только ручку и обычную тетрадь [8].

Последователь свободного подхода К. Лекман разработал метод, направленный на активацию коммуникативных потенциалов студентов, основой которого является свободный подход Л. Мэддингза и С. Торнбери (постоянное взаимодействие преподавателя и студентов) и идеи Д. Райта (речь как набор постоянных грамматических и лексических комбинаций). Фактически, труд К. Лекмана [5] является его собственной интерпретацией свободного подхода. Интересен и важен подход К. Лекмана к перефразированию, а именно – реплика студента перефразируется преподавателем с добавлением новых элементов к разговору. Таким образом, коммуникация на иностранном языке приобретает подробности, описательности и вариативности [5].

Итак, как показывает обзор литературы по теме исследования, свободный подход к преподаванию английского языка нацелен на экономичность учебного процесса и его максимальное приближение к жизненным реалиям.

Целью статьи является обзор ключевых идей свободного подхода при обучении английскому языку как иностранному, а также возможности его применения в российских образовательных реалиях, в частности в работе со студентами-первокурсниками.

Изложение основного материала

По мнению Д. Робертса, язык – это «социальный инструмент», спрос на который обусловлен необходимостью давать инструкции на английском языке (например, в сфере авиации). В свою очередь он выделяет социальную, артистическую и философскую цель изучения английского языка. Сущность первой цели состоит в том, что речь является формой социального поведения и одним из типов коммуникации, который должен быть освоен студентами. Артистическая цель связана с речью как актом творчества, а философская – рассматривает элементы языка с позиции аналитики и классификации [7].

Л. Мэддингз и С. Торнбери выделяют пять ключевых аспектов учебной деятельности, а именно: благоприятные условия обучения, последовательность работы, фокусировку на форме, фокусировку на учащих, а также правильно выбранные стимулы для обучения. При этом отсутствуют какие-либо начальные условия для использования языка, поскольку студентам предлагается ситуативное вещание, наполненное актуальными темами, например досуг, планы на будущее, студенческую жизнь и т.д. Также нет ни привязки ко времени, отведенному на языковую деятельность, ни к уровню владения языком, поскольку учебный материал адаптирован в соответствии с имеющимися возможностями целевой аудито-

рии, что в свою очередь помогает практически-му применению теоретических знаний. Раздаточный материал (рабочие листы, карточки, рисунки) не нужен – в аудитории обсуждают саму жизнь. Соответственно, смещаются общие акценты учебной деятельности – со стандартизированного урока, в котором запланировано почти каждое слово и каждое задание, к творческому занятию, на котором студенты самостоятельно создают учебный материал, говоря о событиях из собственной жизни. В свою очередь задача педагога состоит в придании идеям студенческой аудитории формы учебного опыта [6].

Согласно Юсуповой Т.Г. [2], коммуникация на английском языке – это совокупность взаимосвязанных механизмов, сочетание разнообразных навыков, приобретенных в процессе обучения. Так, изучение иностранного языка наиболее эффективно при условии взаимодействия студентов и сознательной коммуникации. Задачи должны быть направлены на отработку передачи собственных мнений, благодаря чему расширяются языковые ресурсы. Путем проб и ошибок студенты постепенно овладевают основными правилами и особенностями употребления изучаемого языка. Правильная и связная речь является задачей-максимум для каждого участника учебного процесса, но путь к этой цели может отличаться в зависимости от потребностей и мотивации изучающего язык [3].

Согласно концепции свободного подхода, именно аудитория – это носитель идей для учебной деятельности. Студенты рассказывают истории, объясняют свои идеи и чувства, тем самым создавая коммуникативную необходимость, а не необходимость, обусловленную содержанием раздела учебника. Преподаватель помогает студентам высказывать мысли, подбирая нужные грамматические и лексические инструменты, которые делают речь более связной и выразительной. При таком подходе повседневные действия, комментируемые студенческой молодежью, постепенно приобретают детали и логически сочетаются с другими активностями в течение дня. Язык может оставаться простым с точки зрения грамматики, но одновременно быть информативным, что в целом положительно влияет на возможность свободного владения языком в будущем [6].

Даже если уровень студентов-первокурсников совсем невысокий, общение можно построить с опорой на короткие фразы, которые легко можно понять по контексту: «Сегодня вторник (It's Tuesday today)», «Начнем» (Let's get started), «Я понимаю» (I see), и т.д. Таким образом, минимальные грамматико-лексические конструкции учат студентов корректному порядку слов, мелодике языка, закладывают основы уверенного пользования иностранным языком в целом.

Главными материалами для работы выступают ручка и бумага. Уместно сказать, что такой подход к обучению – это своеобразный образовательный минимализм, который, однако, приносит гораздо больше пользы учебному процессу, чем занятия,

обремененные учебниками и схемами. Преподавателю необходимо иметь только доску и мел, которых достаточно для создания гармоничного учебного пространства, характеризующегося постоянным мозговым штурмом разной интенсивности.

Работа с печатным материалом не исключается целиком, но рассматривается под другим углом – креативным, с меньшей привязкой к содержанию и с большим вниманием к форме общения. Удачно выбранная статья из зарубежного издания может выступить генератором общения. Можно делить текст на части, предлагая студентам прокомментировать каждую из них по отдельности; полезно создание «информационных пробелов» в тексте, которые предлагается заполнить; целесообразно работать с газетными фотографиями, поскольку такой вид работы полезен для развития описательной речи.

Объемы текста могут быть совсем небольшие, главное – придание аудитории чувства уверенности в собственных силах. Содержание текстов должно соответствовать интересам студентов, поскольку это поможет найти подходящие стимулы для работы (например, тексты образовательной тематики или материалы, в которых освещаются последние молодежные тренды).

Согласно свободному подходу, рекомендуется делать заметки относительно хороших и плохих вещей, которые случились с говорящим, что направлено на развитие вариативности языка. Чем больше студенты в классе говорят о реальных событиях и делятся новостями из собственной жизни, тем важнее для них становится корректное выражение мнений, появляется мотивация к самосовершенствованию. Важен пример педагога относительно комментариев «плохих» и «хороших» событий, ведь таким образом он демонстрирует открытость перед аудиторией, готовность к диалогу.

По мнению Л. Мэддингса и С. Торнбери, предпочтительно необходимо отдавать «открытым» вопросам, поскольку в отличие от «да-нет» вопросов они позволяют получить более подробные, развернутые ответы, что положительно влияет на обучающую коммуникацию [6].

Характер исправления ошибок также отличается от традиционного: отсутствует необходимость постоянного исправления. Преподавателю следует записывать ошибки студентов и целенаправленно использовать проблемные конструкции во время следующих занятий, направляя на них большую часть коммуникативной активности.

Отдельное внимание требует пространство аудитории, в которой происходит занятие. Свободный подход обосновывает расположение стульев в форме круга или полукруга тем, что учащиеся таким образом устанавливают зрительный контакт друг с другом, что положительно влияет на коммуникативную активность всех участников учебного процесса. Место проведения занятий следует рассматривать в качестве важного компонента учебной работы: предметы, имеющиеся в классе, а также вид из окна – это материалы для обсужде-

ния. Даже звуки в классе и вне его должны работать на определенные коммуникативные задачи. Студентов не стоит ограничивать только окружающей средой, главным является вещание «здесь и сейчас». Отработка ситуативной речи впоследствии положительно повлияет на непринужденность использования необходимых грамматических конструкций и корректных лексических единиц. Также преподавателю следует подчеркивать важность описательной речи, описывать чувства, предметы, события и т.д.

Обсуждение информации, коррелируемой с повседневной жизнью студентов, помогает построить рабочую атмосферу в классе, а также сформировать благоприятные психологические условия для общения. Окружающее пространство наполнено «отправными точками» для начала занятия. Один из способов стимулирования студентов к разговору о собственном жизненном опыте – рассказ преподавателя о вещах, которые кажутся ему сложными или неприятными (например, ранние подъемы, поездка на работу в дождливую погоду, пребывание на диете и т.п.) [6].

Переход от стандартизированного подхода к свободному – это постепенный процесс, и преподаватель должен быть готов к определенному периоду адаптации аудитории к новым формам работы. На первом этапе введения свободного подхода имеет смысл объяснить аудитории цель новых форм начальной деятельности, не отказываясь от привычных печатных материалов. В конце занятия следует логически подвести итоги проделанной работы, акцентируя внимание на грамматических структурах и лексике, которые отрабатывались на протяжении занятия. Таким образом, возможна демонстрация сохранения структуры учебного процесса, его логической выверенности, что убедит аудиторию в его действенности, которая не уступает традиционным методам обучения.

Л. Мэддингз и С. Торнбери предлагают ряд тематических вариаций свободного подхода, каждая из которых направлена на формирование определенных речевых компетенций. Кроме того, авторы предоставляют рекомендации по использованию окружающего пространства и некоторых подручных материалов (например, карты, фотографии, рисунки студентов и т.п.). Среди других можно выделить следующие тематические активности: реальный мир (содержит элементы игры), создание дневника класса, прогнозирование продолжения текста и т.д. [6].

Для наглядности практического использования свободного подхода и обоснования его преимуществ по сравнению с традиционными формами работы, рассмотрим активность под названием «Эта улица, этот город» (англ. This street, this town), поскольку она отчетливо демонстрирует основные принципы такой работы. Одной из важных задач активности является определение причин, стимулирующих студентов изучать английский язык. Поскольку мотивация для изучения языка не всегда легко поддается определению, коммен-

тирование его использования другими людьми – это хорошая возможность провести самоанализ и определить возможные стимулы для работы.

На доске преподаватель изображает круговую диаграмму с тремя секторами. Центральный круг называется «Эта улица», средний – «Этот город», а внешний – «Эта страна». В процессе работы студентов необходимо объединить в пары или мини-группы. Участники занятия рисуют такую же диаграмму в тетрадах. В первой части занятия целесообразно задавать следующие вопросы: «Кто, по вашему мнению, использует английский сейчас в каждом круге?», «С кем они говорят и о чем?» и т.п. [6].

Когда группа заканчивает отвечать на вопросы, она обменивается идеями с другими группами. Задача преподавателя состоит в помощи нахождения нужных инструментов для разговора и ободрении участников работы. Также важно записывать ошибки, которые чаще всего повторяются, и отмечать положительные моменты в работе студентов.

Во второй части занятия мини-группы приглашаются к доске для ответа на те же вопросы, но в этот раз дают ответы, касающиеся собственного опыта. После окончания работы необходимо поощрять и мотивировать студентов к более частому использованию английского языка в реальных жизненных ситуациях [6].

Такая работа более действенна по сравнению с традиционной – текстуальной, когда студенты отвечают на вопросы после прочтения статьи в учебнике. Идеи генерируются с самого начала задания, а не опираются на готовые ответы, которые необходимо найти в тексте. Таким образом, свободный подход исключает примитивные и шаблонные задания, которыми характеризуются традиционные подходы к преподаванию иностранного языка.

Заключение

Рассмотренные материалы позволяют сделать ряд важных обобщений.

Языковые компетенции студентов формируются быстрее и качественнее, когда в центре учебной деятельности находится живое общение. Говорение и письмо – это навыки, являющиеся практическим воплощением теоретических знаний, приобретенных ранее. Свободный подход к изучению английского языка позволяет овладеть этими навыками в условиях, приближенных к ежедневному общению.

Студенты при таком подходе выступают носителями учебного материала, а именно – языка как такового. Свободный подход непривлекателен к ресурсам, и легко может применяться где угодно: в аудитории, в парке, во время удаленной учебы и т.д. Учебным материалом выступает сама жизнь, коррелирующая с определением языка как инструмента социального взаимодействия. Использовать свободный подход можно на любом этапе

преподавания английского языка, соблюдая принцип последовательности. Преподаватель выступает модератором общения и превращает мнения студентов в обучающий опыт. Изменяется характер исправления ошибок: постоянная коррекция уступает постепенной проработке проблемных грамматических и лексических элементов путем включения их в общение.

Свободный подход позволяет овладеть всеми необходимыми компетенциями для ситуативного общения. Поэтому будущее преподавания английского языка как дисциплины неразрывно связано с этим подходом, его принципами и общей философией. Соответственно, целесообразно изучение свободного подхода при подготовке преподавательских кадров.

Литература

1. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
2. Юсупова Т.Г. Содержание когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 36–37.
3. Csizér K., Kontra E. ELF, ESP, ENL and their effect on students' aims and beliefs: a structural equation model // System. 2012. Vol. 40(1). pp.1–10.
4. Jenkins J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom // ELT Journal. 2012. Vol. 66(4). pp. 486–494.
5. Lackman K. CAT: A Framework for Dogme. – Ken Lackman & Associates, 2018. 10 p. <http://kenlackman.com/files/cathandoutfinal.pdf>
6. Meddings L., Thornbury S. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – Delta Publishing, 2017. 104 p.
7. Roberts J.T. The Communicative approach to language teaching: The King is dead! Long live the King! // International journal of English Studies. 2004. Vol. 4(1). pp. 1–37.

8. Thornbury S. Dogme: Dancing in the Dark? // Folio. 2005. Vol. 9(2). pp. 3–5.

FREE APPROACH AS A VARIATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING ENGLISH

Avdeeva Yu.A., Konova M.A.

University of Science and Technology MISIS

The article highlights the main ideas of researchers regarding a free approach to teaching English. The study shows the difference between the free approach and traditional methods of teaching English, and identifies the prospects for using the free approach in the context of the future development of teaching English as an academic discipline. The study reveals the essence of a teacher's ability to adapt his speech to the current level of students' knowledge and at the same time stimulate active communicative activity within the student body.

It is concluded that the communicative orientation of teaching English to first-year students is the priority task of the teacher. At the center of educational activities are students, their life experiences, which serve as material for the educational process. The teacher helps the audience use the current level of knowledge as efficiently as possible, gradually enriching the language with new grammatical and lexical elements. The meaningful use of a free approach helps to master coherent speech faster in the process of social interaction, which encourages active conversational practice.

Keywords: free approach, communicative approach, coherent speech, interactive learning, fluent English.

References

1. Bredikhina I.A. Methods of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity: textbook. allowance. – Ekaterinburg: Ural Publishing House. Univ., 2018. 104 p.
2. Yusupova T.G. Contents of the cognitive-communicative approach to teaching a foreign language // Bulletin of KSU named after. ON THE. Nekrasova. 2014. T. 20. P. 36–37.
3. Csizér K., Kontra E. ELF, ESP, ENL and their effect on students' aims and beliefs: a structural equation model // System. 2012. Vol. 40(1). pp.1–10.
4. Jenkins J. English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom // ELT Journal. 2012. Vol. 66(4). pp. 486–494.
5. Lackman K. CAT: A Framework for Dogme. – Ken Lackman & Associates, 2018. 10 p. <http://kenlackman.com/files/cathandoutfinal.pdf>
6. Meddings L., Thornbury S. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching. – Delta Publishing, 2017. 104 rub.
7. Roberts J.T. The Communicative approach to language teaching: The King is dead! Long live the King! // International journal of English Studies. 2004. Vol. 4(1). pp. 1–37.
8. Thornbury S. Dogme: Dancing in the Dark? // Folio. 2005. Vol. 9(2). pp. 3–5.

Формирование концепции ценностно-смыслового содержания взаимодействия общего и дополнительного образования

Антипенко Юлия Товьевна,

директор школы-центра «Со-гласие», Ленинградская область
E-mail: iuliaantipenko@yandex.ru

В настоящее время предлагается масштабная трансформация системы отечественного образования в сторону открытой, насыщенной новыми информационными ресурсами образовательной среды. Возникает необходимость осмысления изменений ценностно-смыслового понимания взаимосвязи общего и дополнительного образования в целях поддержки познавательного интереса, мотивации учащихся, содействия процессам самоопределения школьника, достижению интеллектуальной, эмоциональной, социальной, личностной зрелости выпускника образовательного учреждения. В статье автор на основе многолетней педагогической практики в востребованной временем и современной социокультурной ситуацией парадигме личностно-развивающего образования анализирует и формулирует ценностно-смысловое содержание и критерии эффективного взаимодействия школьной и внешкольной деятельности школьников, конкретизирует ценностно-смысловое понимание различных направлений дополнительного образования.

Ключевые слова: общее образование, дополнительное образование, личностно-развивающее образование, ценностно-смысловое взаимодействие, ключевые компетенции, ценности, критерии эффективности.

Введение

Относись к человеку всегда, как к цели, и никогда – как к средству

Иммануил Кант

Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от ценностно-смыслового отношения его участников к миру, человеку, обществу, труду, знанию, самому себе (С.В. Тарасов, И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, Н.Е. Щуркова).

«Ценностно-смысловые доминанты восприятия (понимания) мира и человека, – пишет С.В. Тарасов, – могут быть сформулированы (отрефлексированы), либо присутствовать в сознании (педагога, родителя) имплицитно», но именно они определяют тип и качественное наполнение содержания образовательной среды [1, с. 30].

В педагогической практике можно нередко наблюдать несоответствие декларируемых ценностных ориентиров реальному содержанию аксиосферы участников образовательной среды. Вследствие этого, растут противоречия между ожидаемыми и реальными результатами обучения и воспитания.

Вместо ценности знания и поиска истины – прагматический подход в том, чтобы «сдать», «получить», «поступить». Вместо стремления к идеалу (ценность прекрасного) – довольство минимальным качеством. Вместо ценности труда, внимательной осмотрительности при заключениях и выводах, добросовестности в проработке изучаемого материала, разностороннего изучения вопроса – поверхностные суждения, неразборчивые цитирования, механическое заучивание. Вместо созидательного труда для общественного блага – использование людей и совместного, коллегияльного труда в своих эгоистических целях.

В эпицентре болезненных подмен часто оказывается ценность человека и, как следствие, личности самого обучающегося.

В рамках системы общего образования создать полноценные педагогические условия для развития личности, особенно в старших классах – в возрасте, всецело проникнутом стремлением подростка делать личностный выбор во всех областях своей жизнедеятельности, не представляется осуществимым: педагог и подросток связаны «по рукам и ногам» необходимыми обязательствами и стандартами, жесткими временными рамками и требованиями.

Традиционно считается, что недостаток персонализированного подхода к воспитанному вос-

полняет дополнительное образование школьника с его принципами дополнительности, личностной детерминации, индивидуализации, гуманизации, диверсификации и интегративности и т.д. [2].

Трудности реализации прогрессивных теоретических положений педагогической науки в современной социокультурной ситуации связаны со сложностью и неоднозначностью определения первенствующего понятия педагогики – понятия «личность». При декларируемом личностно-ориентированном образовании следует, на наш взгляд, признать, что личностно-развивающая концепция образования продолжает быть открытой педагогической теорией. Личностное развитие в педагогической практике часто подменяется индивидуальным подходом, развитие личности ограничивается развитием способностей конкретного индивидуума.

Становится необходимым осмысление и уточнение ценностно-смыслового наполнения направлений взаимодействия общего и дополнительного образования в парадигме личностно-развивающего образования и формулирование критериев, позволяющих определить эффективность декларируемого взаимодействия.

Материалы и методы

В основу исследования положены: концепция личностно-развивающего образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков); труды ученых, анализирующих специфику дополнительного образования (В.А. Березина, А.В. Золотарева, Л.Г. Логинова и др.); теория интериоризации ценностей личностью (Л.С. Выготский, А.Ю. Огородников); культурологическая концепция, представляющая творчество как условие присвоения личностью социокультурных ценностей (А.П. Валицкая, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.); теория ценностно-смыслового взаимодействия участников педагогического процесса (А.И. Шемшурина, Н.Е. Щуркова); положения о смыслообразовании (Б.С. Братусь, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев); психологические теории о деятельности человека и воздействии искусства на развивающуюся личность (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин).

Автором использованы следующие методы.

Теоретические: анализ психолого-педагогической и культурологической литературы по исследуемой проблеме и вопросам личностно-развивающего образования; изучение, анализ и обобщение научных изысканий по формированию личной аксиосферы и ключевых компетенций обучающихся.

Эмпирические: изучение и обобщение педагогического опыта, диагностика (педагогическое наблюдение, интервьюирование, опрос, беседа, диагностические методики), проектирование и проведение опытно-экспериментальной работы;

Статистические: анализ полученных результатов исследования.

Результаты

Согласно теории С.Л. Рубинштейна, сущность *личности* проявляется не в наборе каких-то ее качеств, а в ее власти, способности, потребности занимать определенную позицию, проявлять свои отношения к окружающей действительности и самому себе [3, с. 684–702].

Обладая такими свойствами, как самосознание, когнитивно-свободная самостоятельность и жизненность, личность имеет потребность и способность сознавать себя, свою уникальность, избирать, поступать по своему выбору, развиваться самобытно и самостоятельно, участвовать в преобразовании действительности, управлять различными внутренними душевными и духовными процессами [4].

По мысли Бордена Паркера Боуна, «у нас есть мысли, чувства и воли, которые принадлежат только нам. Мы обладаем определенным самоконтролем, или способностью к самонаправлению. Таким образом, здесь мы находим в нашем опыте определенную самооценку и относительную независимость. Этот факт и составляет нашу личность» [5, с. 280–281].

Личностное развитие, по определению Е.В. Бондаревской, – «это вхождение ребенка в образ своего «Я», приобретение своего лица» [5].

Структурной единицей гуманитарного, личностноцентричного образования является *ситуация*. Ситуациями называются такие педагогические условия, в которых воспитанник располагает проявить свою позицию, свое отношение к происходящему [7, с. 18].

Личность оказывается «перед необходимостью самоопределиваться в своих интересах, в своих возможностях. Иными словами, самой определить ближайшую зону развития. Учитель же призывается создавать такие ситуации, в которых учащимся предоставляется «широкий спектр выбора для удовлетворения самых разнообразных интересов» [8, с. 71].

Для рефлексии эмоционального отношения и поиска смысла того или иного педагогического события, необходимых для формирования конкретным обучающимся ценностного отношения к происходящему, необходимо чуткое, грамотное участие, содействие педагога, использующего в своей деятельности технологию *ценностно-смыслового диалога*.

Диалог в парадигме личностно-развивающего образования носит особый характер «доминанты на собеседнике» (А.А. Ухтомский) и одновременно «смысловой и ценностной дистанции с ним» (М.М. Бахтин)» [9, с. 19; 91].

Приобщение к культуре такого диалога можно рассматривать как основной показатель включения педагога в парадигму личностно-развивающего образования.

Чтобы учитель смог овладеть искусством ценностно-смыслового взаимодействия с обучающимися, ему становятся необходимыми многочисленные упражнения для обретения опыта когнитивного самосознания, самоконтроля, открыто-

сти в поиске истины, позволяющие независимо от собственных взглядов и установок «увидеть в ребенке человека» (Е.В. Бондаревская), услышать и принять его позицию, его готовность или неготовность к развитию.

«Приоритетным принципом организации гуманитарной образовательной среды является ценностно-смысловое согласование позиций и смыслов деятельности всех субъектов образовательного процесса» [1, с. 37].

Было бы желательным, чтобы определенный контингент обучающихся сопровождался единым интегрированным коллективом единомышленников, включающим педагогов общего и дополнительного образования.

Сотрудничество руководителей и педагогов общего и дополнительного образования будет плодотворным при наличии выработанной коллегиально, научно и методически обоснованной концепции, свободной от внутренних противоречий, реально осуществимой, основанной на интеграции «разнообразных подходов и направлений развития образовательной среды» [1, с. 25].

Реализация коллегиального сотрудничества педагогов может осуществляться в *различных моделях*, среди которых можно назвать:

- модель ресурсного взаимодействия, предполагающую реализацию дополнительного образования ресурсами учреждений дополнительного образования в форме внеурочной деятельности на базе школ;
- модель проектного взаимодействия;
- модель профильного взаимодействия, подразумевающая «объединение ресурсов высшего профессионального, общего и дополнительного образования детей» [10, с. 126];
- модель школы-центра общего и дополнительного образования.

Личностное становление ребенка непосредственно связано не столько с развитием его способностей, сколько с формированием у него собственной аксиосферы и компетенций, позволяющих не только интериоризировать, но и экстериоризировать свои ценности, т.е. поступать согласно своим убеждениям, своему выбору.

Воспользуемся для уточнения содержания необходимых личности компетенций классификацией, предложенной Зимней И.А.

Ученый предлагает рассматривать три группы основных компетентностей и внутри каждой группы различать 10 видов ключевых компетенций [11].

В предложенной классификации наглядно видно, что педагогам необходимо направить педагогические усилия на создание условий для обретения личностью способностей:

- владеть и управлять собой,
- разумно и свободно выстраивать отношения с людьми,
- самостоятельно осуществлять задуманные и спланированные дела в современном социокультурном пространстве.

Очевидно, что педагоги дополнительного образования для реализации поставленных задач имеют в своей сфере для этого больше возможностей и свободы (табл.).

Таблица

1 группа Компетентность «я как личность»	2 группа Компетентность «я с людьми»	3 группа Компетентность «моя жизнедеятельность»
компетенции здоровьесбережения	компетенции социального взаимодействия	компетенция познавательной деятельности
компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире	компетенции в общении	компетенции деятельности
компетенции интеграции		компетенции информационных технологий
компетенции гражданственности		
компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии		

Создание условий для формирования личностной аксиосферы обучающихся и овладение всеми перечисленными компетенциями предлагается считать основным смыслом различных направлений дополнительного образования.

Перечислим спектр необходимых для самосовершенствования обучающихся направлений занятий дополнительного образования и сформулируем их ценностно-смысловое назначение в парадигме личностно-развивающего образования.

1. *Интеллектуально-развивающие занятия дополнительного образования.*

Обучающимся создаются условия для развития научно-практического, аналитического мышления, возможности осмысления и применения изученных знаний в различных областях человеческой деятельности для созидательного труда в современном социокультурном пространстве.

Это проекты, профориентированные курсы, кружки, мероприятия дополнительного образования физико-математического, филологического, химико-биологического, географического, исторического, музыкально-теоретического, технического направлений, IT-технологий, шахматы и т.д.

Обучение направлено прежде всего на формирование *компетенций* ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования и саморазвития, личностной и предметной рефлексии, познавательной деятельности, информационных технологий и интериоризацию *ценностей* достоинства, прав и свободы человека, созидательного интеллектуально-

го труда, исторической памяти и преемственности поколений, патриотизма, гражданственности, служения Отечеству и ответственности за его судьбу, высоких нравственных идеалов.

2. Эмоционально-развивающие занятия дополнительного образования.

Включает дисциплины, развивающие эмоциональную сферу обучающегося, способность управлять своими чувствами, выражать эмоции, снять психологическое напряжение, расслабиться, восстановиться и раскрыться в творческом процессе.

Это проекты, кружки, фестивали, конкурсы прежде всего музыкального и театрального жанров.

Обучение направлено на формирование прежде всего компетенций здоровьесбережения, саморегулирования, самосовершенствования и саморазвития, личностной рефлексии и интериоризацию ценностей жизни, прав и достоинства человека, гуманизма, милосердия, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения.

3. Волеразвивающие занятия дополнительного образования.

Направлены на развитие способности личности управлять собою, собирать усилия для достижения поставленной задачи, доводить дело до конца, побеждать, не поддаваться деструктивным настроениям и т.д.

Это прежде всего спортивные, танцевальные, цирковые секции, пеший туризм, спортивное ориентирование и т.д.

К достижению цели волевого воспитания могут быть развернуты занятия музыкального цикла, включающие длительные репетиции и занятия для достижения качественного результата для участия в конкурсах и концертах, а также кружки, включающие длительную, однообразную трудовую деятельность для достижения желаемого результата.

Обучение направлено прежде всего на формирование компетенций самосовершенствования и саморазвития в волевой сфере, личностной рефлексии, социального взаимодействия, общения, деятельности и интериоризацию ценностей достоинства человека, созидательного труда, коллективизма, взаимопомощи и взаимоуважения.

4. Занятия духовно-нравственной направленности.

Могут включать мероприятия, проекты, направленные на знакомство обучающихся с духовно-нравственным наследием России.

Обучение направлено прежде всего на формирование компетенции самосовершенствования личности и интериоризацию ценностей приоритета духовного над материальным, исторической памяти и преемственности поколений, единства народов России.

На основе анализа предложенного содержания занятий дополнительного образования для оценки качества и эффективности взаимодействия общего и дополнительного образования предлагаем использовать следующие критерии:

– *антропологический критерий*: созданные в образовательной среде условия для раскрытия

личностного потенциала каждого, развитие аналитического мышления, эмоциональной сферы, воли, обретение обучающимися опыта здоровьесберегающей жизнедеятельности, снятия психофизиологического напряжения;

– *аксиологический критерий*: интериоризация взаимоуважительных отношений и диалогичности как личной ценности для всех участников образовательного процесса; с одной стороны, «образовательная среда учебного учреждения представляет возможности для развития школьника», с другой стороны, «сам обучающийся может преобразовывать школьную среду в процессе образовательной деятельности» [1, с. 29];

– *критерий уровня персонификации образовательной среды*: возможности для удовлетворения и развития обширного спектра «потребностей и ценностей обучающихся» (В.А. Ясвин), возможности для профессионального самоопределения обучающихся и получения опыта ценностно-смысловой жизнедеятельности;

– *социокультурный критерий*: участие в социально значимых проектах, формирование гражданской позиции обучающихся;

– *критерий педагогического самосовершенствования*: «педагоги имеют активную профессиональную позицию и предъявляют осознанный образовательный заказ на услуги повышения квалификации и профессиональной подготовки» [10, с. 127].

Для эффективного взаимодействия общего и дополнительного образования, предлагается рассмотреть стратегию совершенствования системы дополнительного образования как системы, создающей условия для формирования личностью собственной аксиосферы и необходимых компетенций для жизнедеятельности по самостоятельно выбранной стратегии, а системы общего образования – как системы, нуждающейся во вспомогательной функции дополнительного образования, опирающейся, использующей его достижения.

По утверждению М.И. Рожкова, «именно дополнительное образование направлено на решение экзистенциальной задачи воспитания, состоящей в формировании готовности обучающегося осмыслить свое предназначение, принять на себя ответственность за построение своей судьбы» [12, с. 43].

Заключение

Взаимодействие общего и дополнительного образования принесет желаемые результаты при условии ценностно-смыслового согласования позиций и смыслов деятельности всех субъектов образовательного процесса, при условии «единого тона, точного подхода к ребенку» (А.С. Макаренко), владения педагогами технологии ценностно-смыслового диалога, построенного на антропологически выверенном вслушивании в голос пробуждающейся личности.

Необходимость нового взгляда на взаимодействие, можно сказать, даже *слияние* общего и дополнительного образования связана с основной целью всего современного образования – содействия самоопределению ученика в открытой образовательной среде.

Дополнительное образование выступает не столько как инструмент углубления и расширения школьного образования, сколько как необходимая и *особая* часть целого, призванная реализовать *дополнительную, восполняющую, личностно-развивающую функцию образования* в интегративном многовариантном школьном пространстве.

Особенно актуальной реализация этой функции становится при обучении учащихся подросткового возраста. «Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании рассматривается как особый вид педагогического взаимодействия, предполагающий создание референтным педагогом условий, направленных на развитие ценностно-смысловой сферы и рефлексии подростков, отражающихся в создании и реализации ими проектов саморазвития» [12, с. 45–46].

Целесообразно формирование единого педагогического коллектива специалистов в области общего и дополнительного образования, оказывающего педагогическое сопровождение определенного контингента обучающихся.

Для эффективной деятельности и сотрудничества членам интегрированного педагогического коллектива необходима общая концепция с единым целеполаганием, а также наличие в своей команде специально обученных специалистов, владеющих педагогическими инструментами личностно-развивающего образования.

Итогом работы всего коллектива, заслуженным утешением, плодом всех объединенных усилий могла бы стать интеллектуальная, социальная, личностная и эмоциональная зрелость выпускника, имеющего сформированную «целостную непротиворечивую концепцию окружающего мира и своего места в нем» (С.В. Тарасов), способного к самореализации и ценностно-смысловой жизнедеятельности в современном социокультурном пространстве.

Литература

1. Тарасов С.В. Критерии и показатели эффективности образовательной среды. URL: <http://dpo-smolensk.ru/RUMO/UMO-pedag-DOD/2016-08-DO-002-1.pdf> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Золотарева А.В. Принципы организации дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. 2013. Том II (Психолого-педагогические науки), № 1. С. 194–199.
3. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2002. 720 с.
4. Никулина Е.Н. Понятие личности в антропологии святителя Феофана Затворника. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-kulturologicheskoy-teorii-soderzhaniya-obrazovaniya-i-ee-razvitie-v-sovremennyh-issledovaniyah> (дата обращения: 15.10.2021).
5. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования. URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovaniya> (дата обращения: 18.10.2023).
6. Borden Parker Bowne. Personalism. URL: <https://archive.org/details/personalism00bown> (дата обращения 7.11.2023).
7. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 14–20.
8. Воспитание и стратегия жизни ребенка: Коллективная монография / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, Т.Н. Гущина [и др.]; Под редакцией М.И. Рожкова. – Москва: Издательский дом «Научная библиотека», 2016. – 158 с.
9. Сиротина Е.А. Ценностно-смысловое взаимодействие как педагогическая категория // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 10 (85). С. 16–20.
10. Сошенко И.И. Интеграция неформального и формального образования: модели взаимодействия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 6 (147). С. 123–130.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
12. Иванова И.В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 1 (13). С. 40–55. URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-40-55> (дата обращения 22.11.2023).

FORMATION OF THE CONCEPT OF VALUE-SEMANTIC CONTENT OF INTERACTION BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION

Antipenko Yu.T.

So-Glasie school-center, Leningrad region

Currently, a large-scale transformation of the domestic education system is being proposed towards an open educational environment rich in new information resources. There is a need to comprehend changes in the value-semantic understanding of the relationship between general and additional education in order to support cognitive interest, motivate students, promote the processes of student self-determination, and achieve intellectual, emotional, social, and personal maturity of a graduate of an educational institution. In the article, the author, on the basis of many years of teaching practice in the paradigm of personal development education that is in demand by time and the modern sociocultural situation, analyzes and formulates the value-semantic content and criteria for the effective interaction of school and extracurricular activities of schoolchildren, concretizes the value-semantic understanding of various areas of additional education.

Keywords: general education, additional education, personal-developmental education, value-meaningful interaction, key competences, values, effectiveness criteria.

References

1. Tarasov S.V. Criteria and indicators of the effectiveness of the educational environment. URL: <http://dpo-smolensk.ru/RUMO/UMO-pedag-DOD/2016-08-DO-002-1.pdf> (date of reference: 25.03.2023).
2. Zolotareva A.V. Principles of organization of additional education of children in Russia // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2013. Vol. II (Psychological and pedagogical sciences), No. 1. C. 194–199.
3. Rubinstein L.S. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2002. 720 c.
4. Nikulina E.N. The concept of personality in the anthropology of St. Theophan the Hermit. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-kulturologicheskoy-teorii-soderzhaniya-obrazovaniya-i-ee-razvitiye-v-sovremennyh-issledovaniyah> (date of reference: 15.10.2021).
5. Bondarevskaya E.V. Personality-oriented approach as a technology of education modernization. URL: <https://www.sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania> (access date: 18.10.2023).
6. Borden Parker Bowne. Personalism. URL: <https://archive.org/details/personalism00bown> (date of reference: 7.11.2023).
7. Serikov V.V. Personality-developmental education: two decades of searching // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet*. 2011. № 8 (62). C. 14–20.
8. *Upbringing and strategy of a child's life: A collective monograph* / M.I. Rozhkov, L.V. Bayborodova, T.N. Gushchina [et al]; Edited by M.I. Rozhkov. – Moscow: Publishing House “Scientific Library”, 2016. – 158 c.
9. Sirotina E.A. Value-sense interaction as a pedagogical category // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universitet*. 2013. № 10 (85). C. 16–20.
10. Soshenko I.I. Integration of informal and formal education: models of interaction // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2014. № 6 (147). C. 123–130.
11. Zimnyaya I.A. Key competences – a new paradigm of education result // *Experiment and innovations in school*. 2009. № 2. C. 7–14.
12. Ivanova I.V. Pedagogical support of self-development of teenagers in additional education // *Innovative scientific modern academic research trajectory (INSAIT)*. 2023. № 1 (13). C. 40–55. URL: <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-1-40-55> (date of address 22.11.2023).

Формирование концепции информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку

Беляковский Борис Юрьевич

доцент Высшей школы дизайна, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»
E-mail: bbeliakovskiy@mail.ru

Витковская Наталия Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: natashavit@rambler.ru

Усманова Зульфия Ахатовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов
E-mail: usmanova_z_a@pfur.ru

В исследовании осуществлено определение концептуальных положений информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку. В частности, уточнены основные требования к информационной системе мониторинга оценки качества обучения: соответствие конкретным пользовательским группам; необходимость анализа результатов обучения посредством методов математической статистики; автоматизация документов внутренней отчетности и ее анализ и т.п. Помимо этого, информационная система оценки качества обучения должна быть составляющей единой информационной среды вуза.

В статье высказано предложение об использовании в качестве загружаемых в ИС данных тестирования студентов результатов, полученных при тестировании посредством существующих онлайн-инструментов. Представлены основные характеристики рассмотренных онлайн тестов, которые могут заинтересовать пользователей ИС мониторинга оценки качества обучения английскому языку российских вузов.

В статье определены цель, задачи, общая структура и ожидаемые результаты использования информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку.

Ключевые слова: английский язык; мониторинг; информационная система; качество обучения; онлайн-тестирование; онлайн-тест.

Введение

Повышение качества учебных заведений сегодня является одной из основных задач российской образовательной системы. Поэтому проведение мониторинга качества образования, учебных достижений является одним из приоритетных направлений развития образования в России. В то же время, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе мониторинга обеспечивает автоматизацию обработки имеющихся данных и ускоряет их анализ. Сказанное обуславливает необходимость использования соответствующих программных средств, в частности, информационных систем (ИС) мониторинга деятельности учреждений высшего образования.

Одновременно, одним из основных условий становления и развития личности в XXI веке является знание иностранных языков. В связи с чем, важную роль приобретает оценка качества обучения английскому языку для создания и корректировки курсов иностранного языка в соответствии с мировыми стандартами владения иностранными языками, в частности английским как иностранным.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретические и практические аспекты осуществления мониторинга учебной деятельности в своих работах рассматривались в работах [3; 5; 6]. Проблематика применения информационных систем в процессе мониторинга отражена в исследованиях [1; 4; 7]. В частности, учеными определена сущность базовых понятий. В качестве основы нашего исследования выделяем следующие определения:

- мониторинг учебного процесса – постоянное наблюдение и анализ хода учебного процесса с целью выявления и оценки промежуточных результатов, факторов, которые на них повлияли, а также принятие и реализация управленческого решения по регулированию и коррекции образовательного процесса [6];
- информационная система – это организационно упорядоченная совокупность документов и информационных технологий вместе с использованием технических средств, реализующих информационные процессы и предназначенных для хранения, обработки, поиска, распространения, передачи и предоставления информации [7];
- автоматизированная информационная система – это система, реализующая информационные технологии выполнения функций управ-

ления при совместной работе управленческого персонала и комплекса технических средств [4].

Проблемы оценки качества обучения английскому языку студентов вузов рассматривались в работах [2; 9]. Для эффективного проведения оценки результатов обучения английскому языку ученые [8; 10] выделяют, как один из удобных инструментов, онлайн тестирование, поскольку использование онлайн тестов для контроля знаний преподавателем и самостоятельной оценки уровня владения английским языком студентами обеспечивает усовершенствование их знаний по грамматике и лексике, улучшение навыков владения письмом, и предоставляет студентам возможность почувствовать быструю обратную связь, что положительно влияет на их мотивацию проходить онлайн тесты и учить иностранный язык, помогает поддерживать и направлять автономное обучение.

Необходимо отметить, что в настоящее время имеются действующие информационные системы мониторинга деятельности учебных заведений. В сфере деятельности высших учебных заведений получили распространение такие информационные системы, как информационно-аналитическая система «БАРС. Мониторинг-Образование», «КРОК-Статистика» и др. [1]; комплексные системы автоматизации деятельности вуза, как например, «Галактика Управление Вузом», «УИС учебные заведения» [4].

Вместе с тем, не существует специализированных информационных систем, которые обеспечивали бы мониторинг оценки качества обучения английскому языку, однако возможно использование вышеописанных программных средств, способных в определенной степени удовлетворить имеющиеся потребности. Итак, использование информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку сегодня является актуальной проблемой.

Цель статьи – определение концептуальных положений информационной системы мониторинга оценки качества обучения английскому языку.

Результаты исследования

Использование информационной системы (ИС) мониторинга оценки качества обучения в первую очередь предполагает изучение и определение особенностей предмета мониторинга. Учитывая вышеперечисленные определения, уточним, что под мониторингом оценки качества обучения при обучении английскому языку понимаем наблюдение и анализ соответствующего учебного процесса (обучения английскому языку), предусматривающего оценку полученных промежуточных результатов для принятия и реализации необходимого управленческого решения по коррекции данного образовательного процесса.

В то же время, сложившийся план преподавания английского языка в вузе обуславливает

в определенной степени разработку соответствующей совокупности документов внутренней отчетности: рабочих учебных планов, расписания занятий, индивидуальных планов работы преподавателей кафедр и т.п.

В начале определенных периодов обучения английскому языку в соответствии с учебным планом происходит регистрация педагогов, сопровождающаяся фиксацией фамилии, имени и отчества студентов и формирования учебных групп.

Учитывая вышесказанное, выделяем следующие блоки данных ИС: внешние, куда засчитываем данные по студентам; внутренней отчетности – учебно-тематические планы, расписание занятий, индивидуальный план преподавателя и т.д.; результатов учебной деятельности – данные тестирования.

На всех описанных этапах для выполнения информационных процессов применяются распространенные программные средства (текстовые редакторы, электронные таблицы и т.п.), которые обуславливают необходимость выполнения избыточных операций, играют вспомогательную роль при мониторинге и не обеспечивают разностороннего анализа имеющихся данных. Это в совокупности влияет на быстродействие принятия соответствующих управленческих решений регулирования и коррекции образовательного процесса. Одним из вариантов улучшения существующего состояния можно рассматривать использование соответствующей специализированной ИС.

Основное требование к ИС можно сформулировать как обеспечение эффективного наблюдения и анализа процесса обучения английскому языку, а также оценивание результатов учебной деятельности администрацией, научно-педагогическими работниками вуза для содействия принятию управленческого решения по регулированию и коррекции образовательного процесса. Указанное обуславливает выделение следующих групп требований: соответствия определенным пользователям; возможности обработки имеющихся входных данных (например, результатов тестирования) и получения необходимых выходных данных, которые будут способствовать мониторингу организации и осуществления процесса обучения английскому языку.

Используемая ИС должна быть многопользовательской, поскольку должна предоставлять информационно-справочные данные о процессе обучения английскому языку, в частности, администрации, представителям деканата и преподавателям кафедр. Приведенный перечень групп работников вуза соответствует рекомендованному уровню доступа (от наивысшего к самому низкому) к данным и исходным отчетам, которые могут предоставляться ИС.

Также ИС должна автоматизировать процесс планирования обучения английскому языку, обеспечить электронную регистрацию студентов для упрощения подготовки документов внутренней отчетности, а также процесса регистрации педа-

гогов на учебных платформах, например, Moodle, которые используются для поддержки самостоятельной работы студентов. Вместе с тем, ИС позволит автоматизировать процесс анализа и формирования работниками деканата, администрации документов внутренней отчетности, касающихся процесса обучения английскому языку: учебно-тематических планов, расписания занятий, индивидуальных планов преподавателей. Например, планирование и проверку выполнения учебной нагрузки преподавателями, анализ тематики и форм проведения учебных занятий и т.д.

Кроме того, ИС мониторинга оценки качества обучения должна интегрироваться в имеющуюся компьютерно-ориентированную учебную среду вуза, обычно построенную на основе распространенных программных средств и доступных облачных сервисов.

В то же время, ИС должна автоматизировать анализ результатов тестирования студентов методами математической статистики. Например, обеспечить сравнение данных промежуточного и итогового тестирования студентов, что позволяет в целом оценить результативность обучения английскому языку.

В связи с этим, выскажем предложение об использовании в качестве загружаемых в ИС данных тестирования студентов результатов, полученных при тестировании посредством существующих онлайн-инструментов, обеспечивающих не только высокую мотивацию студентов к их прохождению, но и быструю обратную связь и максимально объективную оценку результатов, что позволяет преподавателю значительно сократить затраты времени на осуществление контроля и лишить его трудоемкой работы при обработке результатов тестирования [3].

Следует отметить, что оценка уровня владения английским языком личностью осуществляется в соответствии с «Общеввропейскими рекомендациями по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка» [10]. В Рекомендациях предлагаются три категории (A, B, C), в каждой из которых описываются два уровня владения иностранным языком (A1, A2; B1, B2, C1, C2). В каждой категории прилагается характеристика таким видам речевой деятельности, как слушание (аудирование), чтение, письмо, говорение (общение). Для каждого из указанных уровней обязательна оценка владения лексикой, фонетикой, орфографией, грамматикой языка.

В соответствии с этими категориями владения иностранным языком, в частности английским, существуют международные тесты по оценке знаний английского языка, которые разработаны такими профессиональными объединениями как Кембриджская шкала оценки профессиональных компетентностей преподавателя иностранного языка (CETP), Европейская рамка квалификаций (EPG), Национальный Совет по профессиональным стандартам преподавания – некоммерческое объединение профессиональных педагогов США

(NBPTS), международная Ассоциация преподавателей английского языка (IATEFL) и т.д.

Рассмотрим подробнее предложенные вышеуказанными профессиональными объединениями онлайн тесты, которые, обеспечивая, прежде всего, оценивание уровня владения английским языком, являются одновременно своего рода «тренажерами» для отработки практических навыков применения английского языка в различных ситуациях.

Следует отметить Кембриджские экзамены «Английский язык для носителей других языков» (ESOL), принадлежащие к международной системе тестирования и предоставляющие возможность пройти онлайн тест, получить результаты и рекомендации, пройти тест повторно и сравнить результат повторного теста с предыдущим. Основная группа экзаменов содержит пять тестов для определения уровня владения английским языком:

- Ключевой тест по английскому языку (KET), это первый из кембриджских экзаменов на определение уровня владения английским языком. Он рассчитан на кандидатов с базовым знанием английского языка;
- Предварительный тест по английскому языку (PET); тест, разработанный для студентов, владеющих английским языком на уровне B1, предполагающим наличие навыков устной и письменной речи, достаточных для повседневного общения;
- Первый сертификат по английскому языку (FCE), является тестом, посредством которого происходит оценка владения личностью на английском языке на уровне B2
- Сертификат по продвинутому уровню владения английским языком (CAE), подтверждающий высокий уровень владения языком (C1) кандидата, способного использовать английский в учебных и рабочих целях, свободно общаться на этом языке и вести деловые переговоры;
- Сертификат по мастерскому уровню владения английским языком (CPE); это сертификат, подтверждающий степень владения языком на уровне носителя языка.

Кроме указанных выше онлайн тестов Кембриджского экзамена, также особого внимания заслуживает, по нашему мнению, тест TOEFL – тест по английскому языку как иностранному, имеющий длительную историю развития, что свидетельствует о его высокой валидности благодаря постоянному мониторингу и корректировке.

Еще одним популярным международным экзаменом на знание английского языка является тест Международной тестовой системы английского языка (IELTS) [10]. К этому тесту предлагается бесплатная подготовка на официальном сайте, содержащая теоретический материал и онлайн тесты.

Определим основные характеристики рассмотренных онлайн тестов, которые могут заинтересовать пользователей ИС мониторинга оценки ка-

чества обучения английскому языку российских вузов, а именно:

все онлайн тесты кроме TOEFL обеспечивают мгновенную обратную связь без регистрации на сайте;

все тесты имеют обратную связь по электронной почте после регистрации и возможность многократного прохождения теста;

возможность сравнивать и отслеживать результаты прохождения теста после регистрации предлагается только в TOEFL, поскольку создается личный профиль пользователя, где хранятся все его варианты ответов;

онлайн тренажер для всех модулей (разделов) предлагается в тестах KET, PET, FCE и IELTS.

Учитывая вышесказанное, уточним цель, задачи, общую структуру ИС мониторинга оценки качества обучения английскому языку и ожидаемые результаты ее использования.

Основной целью функционирования ИС является автоматизация информационных процессов данных, характеризующих процесс обучения английскому языку, и содействие в принятии управленческого решения организации, регулирования и коррекции учебной деятельности.

ИС должна обеспечить решение следующей совокупности задач: улучшение эффективности обучения английскому языку за счет информационной поддержки задач прогнозирования и планирования организации этого процесса; улучшение качества обучения английскому языку за счет совершенствования информационного обеспечения научно-педагогических работников; осуществление анализа в результате учебной деятельности студентов на основе методов математической статистики.

В целом ИС мониторинга оценки качества обучения английскому языку понимается как комплекс программно-технических средств автоматизации хранения, распространения, анализа данных по организации и результатам этого процесса и принятие соответствующего управленческого решения по его регулированию и коррекции. Это многопользовательская Web-ориентированная информационно-справочная система вуза, структура которой организована по клиент-серверной архитектуре. Ядром ИС является сервер базы данных и сайт в качестве интерфейса удаленного доступа определенных пользователей: «Студент», «Преподаватель», «Кафедра» «Работник администрации», «Администратор ИС». В то же время, указанные пользователи, кроме первого, могут взаимодействовать с сервером базы данных через соответствующие рабочие модули, используя локальную сеть вуза.

Пользователь «Работник администрации» имеет больше функциональных возможностей для осуществления мониторинга, формирования соответствующих отчетов. Модуль «Кафедра» обеспечивает внесение, корректировку данных, касающихся учебно-тематического плана, регистрации студентов и расписания занятий соответствующей

учебной группы; формирование необходимых документов внутренней отчетности. Модуль «Преподаватель» обеспечивает внесение и корректировку данных индивидуального плана преподавателя, контроль выполнения учебной нагрузки, ознакомление с расписанием занятий студентов и т.п. Пользователь «Студент» имеет возможность внесения личных данных, ознакомление с учебным планом, расписанием занятий и т.п.

Среди ожидаемых результатов внедрения ИС мониторинга оценки качества обучения английскому языку выделяем следующие: 1) повышение качества этого процесса за счет автоматизации планирования обучения английскому языку в соответствии с имеющимися потребностями и анализом результатов учебной деятельности студентов; 2) уменьшение временных затрат работников вуза на подготовку документов внутренней отчетности (индивидуального плана преподавателя; учебно-тематического плана; расписания занятий и т.п.) за счет одноразового введения соответствующих данных и их многократного использования; 3) уменьшение временных затрат администрации вуза на мониторинг документации внутренней отчетности.

Заключение

Анализ научной литературы позволил выявить, что использование информационной системы мониторинга оценки качества обучения при обучении английскому языку является необходимым. Для решения существующей проблемы в рамках нашего исследования были определены базовые требования и концептуальные положения (цели, задачи, общая структура и т.п.) использования таких систем.

Отдельное внимание было уделено анализу и характеристике основных международных онлайн-тестов, которые могут обеспечивать результаты тестирования для объективной оценки уровня владения английским языком студентов вуза. Эти тесты являются удобным инструментом в процессах преподавания английского языка и обучения, поскольку обеспечивают: преподавателю – удобную быструю проверку уровня владения студентом английским языком, возможность пересмотреть типичные ошибки и обсудить их со студентами для корректировки их дальнейшего плана обучения, повысить уровень преподавания английского языка благодаря использованию онлайн тестов; студенту – возможности непрерывного обучения английскому языку и постоянного повышения своего уровня владения языком для получения в дальнейшем необходимого сертификата.

Дальнейшие исследования могут касаться разработки модели базы данных ИС мониторинга оценки качества обучения английскому языку, что обеспечивает анализ этого процесса и поддержку принятия необходимого управленческого решения администрацией для его корректировки.

Литература

1. Азимова А.А. Анализ информационных систем мониторинга деятельности вузов// Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8. № 9. С. 552–555.
2. Бушуева М.А. Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе// Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4–3(35). С. 75–78.
3. Григораш О.В. Технологии оценки эффективности учебной работы преподавателей и кафедр в технических вузах// Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 5А. С. 389–397.
4. Драгуновская О.И., Журин В.О. Использование автоматизированной системы мониторинга студентов как фактор улучшения процесса образования// Материалы конференции «Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания». – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. С. 102–105.
5. Ерохин В.В. Автоматизация проведения мониторинга успеваемости студентов в вузах// Вестник современных исследований. 2019. № 2–13. С. 7–14
6. Зинченко В.О. Мониторинг качества учебного процесса в вузе: результаты эксперимента// Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 188–192.
7. Наумова Н.А. Моделирование информационной системы управления качеством образования// Вестник ЮРГТУ. Серия: Социально-экономические науки. 2011. № 1. С. 164–169.
8. Раицкая Л.К. Критерии оценки сетевых ресурсов, используемых в преподавании иностранного (английского) языка в высшей школе// Филологические науки в МГИМО. 2006. № 23(38). С. 190–193.
9. Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English// The Journal of the Acoustical Society of America. 2004. Vol. 116(6). pp. 3647–3658,
10. Pinto-Llorente A.M., Sanchez-Gómez M.C., Garcia-Penalvo F.J., Martin S.C., The use of online quizzes for continuous assessment and self-assessment of second-language learners// Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. 2016. pp. 819–824.

FORMATION OF THE CONCEPT OF AN INFORMATION SYSTEM FOR MONITORING THE QUALITY ASSESSMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Belyakovskiy B. Yu., Vitkovskaya N.G., Usmanova Z.A.

Russian State University of Tourism and Service, Russian State Social University, RUDN University

The study determined the conceptual provisions of the information system for monitoring the assessment of the quality of English language teaching. In particular, the basic requirements for the information system for monitoring the assessment of training quality have been clarified: compliance with specific user groups; the need to analyze learning results using mathematical statistics methods; automation of internal reporting documents and its analysis, etc. In addition, the information system for assessing the quality of education should be a component of the university's unified information environment.

The article makes a proposal to use the results obtained during testing using existing online tools as student testing data loaded into the IS. The main characteristics of the considered online tests are presented, which may be of interest to users of the monitoring system for assessing the quality of English language teaching at Russian universities.

The article defines the purpose, objectives, general structure and expected results of using an information system for monitoring the quality assessment of English language teaching.

Keywords: English; monitoring; Information system; quality of training; online testing; online test.

References

1. Azimova A.A. Analysis of information systems for monitoring the activities of universities // Bulletin of Science and Practice. 2022. T. 8. No. 9. pp. 552–555.
2. Bushueva M.A. Assessment of the level of development of foreign language communicative competence in a non-linguistic university // Bulletin of Cherepovets State University. 2011. No. 4–3(35). pp. 75–78.
3. Grigorash O.V. Technologies for assessing the effectiveness of educational work of teachers and departments in technical universities // Pedagogical Journal. 2018. T. 8. No. 5A. pp. 389–397.
4. Dragunovskaya O.I., Zhurin V.O. The use of an automated student monitoring system as a factor in improving the educational process // Proceedings of the conference "Intellectual potential of the 21st century: stages of cognition". – Novosibirsk: Publishing house TsRNS, 2014. P. 102–105.
5. Erokhin V.V. Automation of monitoring student progress in universities // Bulletin of modern research. 2019. No. 2–13. pp. 7–14
6. Zinchenko V.O. Monitoring the quality of the educational process at a university: results of an experiment // Bulletin of KSU. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2016. No. 4. P. 188–192.
7. Naumova N.A. Modeling an information system for managing the quality of education // Bulletin of SRSTU. Series: Socio-economic sciences. 2011. No. 1. pp. 164–169.
8. Raitskaya L.K. Criteria for evaluating network resources used in teaching a foreign (English) language in higher education // Philological sciences at MGIMO. 2006. No. 23(38). pp. 190–193.
9. Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English // The Journal of the Acoustical Society of America. 2004. Vol. 116(6). pp. 3647–3658,
10. Pinto-Llorente A.M., Sanchez-Gómez M.C., Garcia-Penalvo F.J., Martin S.C., The use of online quizzes for continuous assessment and self-assessment of second-language learners // Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. 2016. pp. 819–824.

Стратегии преодоления расхождений лингвоэтнического характера при переводе

Куриленко Виктория Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
E-mail: kurilenko-vb@rudn.ru

Тележко Ирина Владиленовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
E-mail: telezhko-iv@rudn.ru

Бирюкова Юлия Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы
E-mail: yu.birukova@gmail.com

Мухаммет Фуркан Алпат МА,

директор школы иностранных языков Университет Ибн Халдун (Турция)
E-mail: furkan.alpat@ihu.edu.tr

В статье представлен анализ понятий «язык», «культура», которые в современной концепции являются понятиями взаимосвязанными, но не идентичными. Каждый язык отражает свою уникальную «картину мира», что создает значительные сложности в процессе перевода, особенно в художественной сфере. Рассматриваются расхождения лингвоэтнического характера, включая расхождения в системах исходного языка и языка перевода, а также различия в речевых нормах, коммуникативной преинформации и ценностных установках. Дополнительное внимание уделяется выбору стратегий перевода и преодолению языковых и культурных расхождений. Представляются стратегии перевода на уровне расхождений между системами, нормами, узусами исходного языка и языка перевода, расхождение коммуникативно релевантной преинформации носителей исходного языка и языка перевода. Комплексный подход к изучению переводческой деятельности позволяет сохранить культурную специфику и передачу смысла текста исходного языка на языке перевода.

Ключевые слова: перевод, культура, факторы лингвоэтнического характера, языковая система, норма, узус исходного языка и языка перевода, реалии

In the modern understanding of “translation”, the concepts of “language” and “culture” are used as interrelated but not identical ones. Each language reflects reality in its own way, creating its own “worldview”. Therefore, in the process of translation, and primarily literary translation, there is not only interaction of two languages but also interaction of two cultures, two different “worldviews.” Various contacting cultures as a barrier to objective communication between two ethnic groups are discussed in sufficient detail in the works of Grishaeva L.I., Tsurikova L.V.[1] Sadokhin A.P. [2] and Ter-Minasova S.G. [3] give examples from the practice of interaction between representatives of different cultures, describe the communicative behavior of different peoples, and analyze the features of the norms and traditions of communication in the most numerous ethnic communities. Every culture has its own artifacts. Such features, which can be detected at different levels of the language structure, in the rules of verbal communication, in ways of describing extralinguistic reality [4, 5], present a certain difficulty for the translator.

The task facing the translator is that, on the one hand, the translated text must be transposed into the culture of the recipient, and on the other hand, it must preserve its foreign cultural flavor in its translated version [6: 11]. Therefore, for in studying translation activities, of great interest are the linguistic features determined by the native speaker’s culture, as well as comparative studies at all language levels and strategies for overcoming linguistic-ethnic discrepancies.

Researchers in the field of translation [7; 8; 9] attribute the following factors to the linguistic-ethnic barrier: (1) discrepancies in the systems of the source language (SL) and the target language (TL), discrepancies in the norms of the SL and the TL; (2) discrepancies in speech norms (*usages*); (3) discrepancies in communicatively relevant pre-information between native SL speakers and native TL speakers, including cultural and historical information and information about current events; (4) discrepancies in stable habits in terms of perceiving and interpreting texts; and (5) discrepancies in background and encyclopedic knowledge, values, and worldviews of representatives of different linguistic and cultural communities.

Let us consider the cultural difficulties that determine the choice of **translation strategies**. A translation strategy is usually understood as a set of actions of the translator (translation decisions, transformations). Within the framework of our research, the translation strategy can be represented by the following diagram: “features—difficulties—solutions—strategy”.

A factor in translation transformations is **the discrepancy in the SL and TL systems. The language**

system is defined by L.K. Latyshev as a set of units of different levels: phonemes, morphemes, lexemes of grammatical forms, and models according to which they are combined to form speech [6: 40]. For example, the Russian and German languages belong to the Indo-European language family and have similar features in word formation, grammatical structure, and lexicology. However, there are also specific features between them that the translator must take into account when translating, namely:

- gaps of a lexical and grammatical nature, when in one of the pairs of languages there is no given grammatical category or lexical means of expressing the corresponding meaning, for example: articles, pronominal adverbs in the German language and their absence in the Russian language; and
- discrepancies in the scope of meanings of words or grammatical categories, for example: the presence of six cases in the Russian language and four cases in the German language; three tense forms in Russian and six tense forms in German.

The main method of word formation in the German language is compounding. Between the word-formation systems of the German and Russian languages, along with similarities, there are also significant discrepancies. The specificity of German compound nouns is as follows:

- compound nouns are not only a means of nomination, but also capable of expressing relationships, *e.g.*: *Regentag, Sommerpläne*; and
- compound nouns in the German language can correspond to simple nouns in other languages, *e.g.*: *Seemann – моряк [sailor]; Krankenhaus – больница [hospital]*.

It should be noted that German nouns have an unlimited ability to combine with other stems in the form of a compound word. In a two-component compound word, the last component is usually the supporting one, determining the gender, number and case of the entire compound word.

Such words are often translated using structural analysis (*Schwanengesang – лебединая песня [swan song]*), or a descriptive translation is made (*Frostschaden – вред, причинённый морозом [damage caused by frost]*). If there is no corresponding equivalent to a complex word in the dictionary, it is advisable to do a correspondence analysis with a similar first component, *e.g.*, the dictionary contains the word *Erfinderrecht – изобретательское право [inventor's right]*; therefore, the word *Erfindertätigkeit* can be translated as *изобретательская деятельность [inventor's activity]*. Coordinating compound adjectives are translated into Russian by coordinating Russian adjectives, preserving the order of the components and writing them with a hyphen (*graublauen Augen – серо-голубые глаза [grey-blue eyes]*). Defining compound adjectives are translated using units of different language levels: words, phrases, syntactic constructions (*kriegsgefangen – военнопленный [prisoner of war]*; *weltgeschichtlich – всемирно-исторический [world-wide historical]*). The considered methods of translating compound words from German into Rus-

sian do not exhaust their options but only demonstrate their diversity.

The absence of a grammatical aspect category in the German language forces the translator to use a variety of structural resources of the German language. For example: *Строительство филиала магазина «Икеа» в Лихтенберге (Берлин) было заморожено* [*The construction of a branch of the Ikea store in Lichtenberg (Berlin) has been frozen*]. – *Der Bau des Lichtenberger Hauses Ikea wurde in Berlin aufs Eis gelegt*. In this case, the translator is forced to replace the verb in Russian with a phrase in German, add new words, and resort to descriptive translation.

In Russian written speech, adverbial participles and participial phrases are widely used. There is no such grammatical category in German. Therefore, when translated into German, participial phrases are conveyed in various ways. These ways are determined by the semantics and syntactic functions of gerunds in the Russian language. For example: *Встречаясь друг с другом, говорили о фабрике, о машинах* [*Meeting with each other, they talked about the factory, about cars*]. – *Begegneten sie einander, sprachen sie über Fabrik, über Maschinen*. The Russian adverbial participle “*встречаясь*” [(when) meeting] is translated by the German verb in the Präteritum: “*begegneten*” [(when they) met]. In this case, when selecting the appropriate equivalent in the TL, the translator used the technique of grammatical substitution.

The next factor in generating speech is **the language norm**. In contrast to the language system, the language norm manifests itself in specifically implemented forms of linguistic expression accepted by society and recognized by it as correct [9: 41]. V.G. Gak, clarifying the concept of “partial norm”, calls it “usus” [10: 6] and adds “norm of speech”. It is customary to distinguish between two types of norms: norms determined by the language system (mandatory) and norms determined by its structure (deviation from these norms is not very noticeable). Consider, for example, the German sentence: “*Ich habe einen Hund*”. According to the norms of the Russian language, the loan-translation “*Я имею одну собаку*” is unacceptable. In this case, the language norm would be violated. The phrase “*одну собаку*” appears under the influence of the article before the noun in German. The Russian language system allows this sentence to be translated as: “*У меня есть собака*” [*I have a dog*].

When translating, the translator must take into account the requirements of usus, which is understood as the language habits of a native speaker. For example: (1) *Ihm saß zwar der Schreck in den Gliedern, aber merkwürdig*. – *Он испугался, но как-то странно* [*He was scared, but somehow strangely*]. (2) *Hohe Pflanzen behinderten ihm die Sicht*. – *Высокие растения закрывали ему обзор* [*Tall plants hindered him from seeing*]. When translating the German verb **behindern** – *препятствовать* [*hinder*], the translator made corrections for usus, resorting to semantic expressions that are inherent in Russian speech culture, according to the tradition of the Russian language.

Based on the above, we can state how important it is to take into account the relationship between the system, norm and usage in translation. Making a translation decision and choosing a translation strategy will be determined by the similarities and discrepancies between the systems, norms and usages.

Let us consider the discrepancy between the **communicatively relevant information reserves of SL speakers and TL speakers** as a factor in translation transformations. The term “pragmatics” is used in linguistics to designate a science that focuses on extralinguistic conditions. The pragmatic aspect of translation is understood as taking into account background knowledge [11: 35]. As is known, the amount of extralinguistic information for SL speakers and TL speakers often does not coincide. The addressee of speech plays a significant role in communication. A translator needs to have background knowledge (*i.e.*, knowledge that is stored in the memory of each member of a particular society is updated depending on needs) in order to understand the intention of a SL speaker and adequately convey it in the translation text. To translate this type of information, a descriptive translation is used, for example: *Zweitstimme* – *второй голос в избирательных бюллетенях, может быть отдан за земельный список партий [Zweitstimme, i.e., the second vote on the ballot, can be cast for the land list of parties]*. If necessary, the translator can resort to dictionaries, reference books, specialist consultations, and various sources of information in order to be provided with background knowledge.

Lexical non-equivalent units traditionally include words-realities, neologisms, toponyms, zoonyms and other proper names. These lexical units present difficulties in translation.

The largest group of culturally determined words is represented by the realities. The term “realities” refers to words and phraseological units (*i.e.*, fixed phrases) specific to a particular cultural and linguistic community, denoting objects, phenomena, cultural concepts, elements of politics, culture and everyday life and reflecting the peculiarities of the worldview and mentality of this community [Vlakhov, Florin, 1986; Barkhudarov, 2019]. It should be noted that some realities already have translation equivalents in another language: *die Bild-Zeitung* (федеральное правительство); *Eintracht Frankfurt* (German football club from Frankfurt am Main). Newly emerging realities may represent cognitive gaps for another cultural and linguistic community and therefore cause difficulties in translation, requiring certain translation techniques.

Domestic and foreign translators, both practitioners and theorists, offer various strategies for translating realities:

- Using lexical transformations (transcription, transliteration, tracing, generalization, replacing the realities of the source language with the realities of the target language). Here are some examples: *Welt am Sonntag* “*Вельт ам Зоннтаг*” (transcription); *Staatssekretär* – *статс-секретарь* [*State Secretary*] (transliteration); *Staatsduma* – *Государственная Дума* [*State Duma*] (calquing); *die Schwar-*

zwälderuhr – *часы с кукушкой* [*cuckoo clock*] (replacing the SL with the TL);

- Using lexical and grammatical transformations (*i.e.*, descriptive translation, including explanation and compensation, *e.g.*: *Eintopf* – *(один горшок) обед из одного блюда, заменяющий и первое и второе [(one pot) a one-course meal that replaces both the first and second course]*; *Jugendweihe* – *праздник вступления во взрослую жизнь, отмечается в новых федеральных землях Германии [a holiday of entry into adulthood celebrated in the new federal states of Germany]*; *Mein Name ist Hase, ich weiß von nichts.* – *Моя хата с краю, ничего не знаю* [*It's neither my headache nor my piece of cake!*]; and
- Using comments, notes and additions to the translation text. These methods are compensatory additions made by the translator as footnotes to the text, *e.g.*: *das Richtfest* – *Рихтфест, праздник в связи с завершением строительства кровли дома* [*Richtfest, a holiday celebrating the completion of the roof of a house*].

From the point of view of translation, specific features are characteristic of realities-measures. Their peculiarity is that they correspond to a certain digital sign system. To make translation decisions when translating a special text, the translator needs to know the real value of each measure in relation to the metric system, *e.g.*: the German geographical mile is 7420.44 m (24,345.6 ft), and the Russian mile is 7468 m. Units of measurement, formulas, mathematical signs and numbers are reproduced in the target text as is customary in the target language. In a literary text, realities-measures are used to convey emotional coloring, *e.g.*: *Оттуда до города меньше сотни вёрст, и там, наверное, ко всякому привыкли* [*From there it's less than a hundred “versts” to the city, and they're probably used to everything there*]. – *Von dort bis zur Stadt sind es weniger als hundert Wersten, und dort haben sie sich wahrscheinlich an alles gewöhnt*. The Russian measure of length “*верста*” was translated by lexical replacement. The realities-measures have historical and national flavor and are translated using transcription.

Time units are universal. However, along with generally accepted time units, different cultures have their own culturally determined ways of dividing time. To indicate fractional time, German speakers use: *Morgen, Vormittag, Mittag, Nachmittag, or Abend*, as well as adjectives (if clarification is required): *früh, zeitig, spät; e.g., am späten Morgen*. According to German tradition, *14 Tage = 2 недели* [*two weeks*]. In Russian culture there are “*сутки*” [*24-hour day, day and night*], whereas in German culture there are *24 Stunden; Tag und Nacht*.

Based on the foregoing, we can conclude that the strategies described above for overcoming linguistic-ethnic discrepancies are caused by the extralinguistic factors and the need to transmit background information, which is different between native SL speakers and TL speakers. It is up to the translator to make an adequate translation of the culturally determined lex-

emes contained in the source text, which presupposes the presence of certain knowledge of reality, extralinguistic experience, the ability to choose the right translation strategy and “convey the information of the source text to TL speakers without violating the recipient pragmatic orientation principle, because violation of this principle is fraught with the danger of complete misunderstanding or false interpretation of the meaning” [12: 114]. Thus, in the translation process, the translator should take into account linguistic-ethnic discrepancies and the way of thinking of native TL speakers, be able to choose a strategy for translating culturally determined linguistic units and select appropriate equivalents for the cultural adaptation of the created target text.

Литература

1. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М.: Академия, 2008.—352 с.
2. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2009. – 288 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: (Учеб. пособие) – М.: Слово/Slovo, 2008. – 344 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебн. пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебн. пособие. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Латышев Л.К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
7. Евтеев С.В. Немецкий язык. Практика перевода. Учебное пособие, уровни В2-С1. МГИМО, Москва, 2016,—289 с.
8. Иовенко В.А. Теоретический курс перевода. Испанский язык: учебник. – М.: «ЧеРо», 2005. – 132 с.
9. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Лев Константинович Латышев. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 320 с.
10. Гак В.Г. Межязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка // ИЯШ, № 3, 1979.
11. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

12. Львовская З.Д. Теоретические проблемы перевода: (На материале исп. яз.) / З.Д. Львовская. – Москва: Высш. шк., 1985. – 232 с.

STRATEGIES FOR OVERCOMING LINGUISTIC-ETHNIC DISCREPANCIES IN TRANSLATION

Kurilenko V.B., Telezhko I.V., Biryukova Yu.N., Muhammet Furkan Alpat MA

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia; School of Foreign Languages Ibn Haldun University (IHU), Turkey

The notions of “language” and “culture,” which are connected yet distinct in today’s world, are analyzed in this article. The fact that every language represents a different “picture of the world” makes translation extremely challenging, particularly when it comes to the arts. Ethnic and linguistic distinctions are taken into account, encompassing variations in translation and source language systems as well as variations in value orientations, speech conventions, and communication preinformation. The selection of translation techniques and bridging linguistic and cultural gaps receive more focus. The differences between the systems, conventions, and usages of source and target languages, as well as the differences between the communicatively important preinformation of native speakers of the source and target languages, are the levels at which translation techniques are offered. You can maintain cultural specificity and translate a text’s meaning into the target language by using an integrated approach to the study of translation activities.

Keywords: translation, culture, linguistic-ethnic factors, language system, norm, usage of the source language and target language, realities.

References

1. Grishaeva L.I., Tsurikova L.V. Introduction to the Theory of Intercultural Communication. Moscow: Academia Publ., 2008. 352 p.
2. Sadokhin A.P. Intercultural Communication. Textbook. Moscow: Alfa-M; INFRA-M Publ., 2009. 288 p.
3. Ter-Minasova S.G. War and Peace of Languages and Cultures. Textbook. Moscow: Слово/Slovo Publ., 2008. 344 p.
4. Komissarov V.N. Modern Translation Studies. Textbook. Moscow: ETS Publ., 2002. 424 p.
5. Komissarov V.N. Modern Translation Studies. Textbook. Moscow: ETS Publ., 2002. 424 p.
6. Latyshev L.K. Translation: Problems of Theory, Practice and Teaching Methods. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. 160 p.
7. Yevteev S.V. German: Translation Practice. Study Guide, Levels B2-C1. Moscow: MGIMO Publ., 2016, 289 p.
8. Iovenko V.A. Theoretical Translation Course: Spanish. Textbook. Moscow: CheRo Publ., 2005. 132 p.
9. Latyshev L.K. Translation Technology. Textbook for students of linguistic universities and faculties (3rd stereo. ed.). Moscow: Academia Publishing Center, 2007. 320 p.
10. Gak V.G. Interlingual Comparison and Teaching of a Foreign Language. Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign Languages at School], No. 3, 1979.
11. Barkhudarov L.S. Language and Translation (Issues of General and Particular Theory of Translation). Moscow: Mezhdunarodnyye Otnosheniya Publ., 1975. 240 p.
12. Lvovskaya Z.D. Theoretical Problems of Translation: (Based on the material of Spanish). Moscow: Vysshaya Shkola Publ., 1985. 232 p.

Применение дифференцированного подхода в ходе вокально-хоровых занятий (на примере методической системы В.В. Емельянова)

Го Минсянь,

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

В рамках данной статьи автор рассматривает процесс развития вокально-хоровых навыков (певческого дыхания, правильного звукообразования, певческой установки, дикции, артикуляции и т.д.) в ходе вокально-хоровых занятий посредством применения дифференцированного подхода. При этом выявляется специфика использования дифференцированного подхода в системе музыкального образования, обусловленная психологическими и физиологическими особенностями детей. Акцентируя внимание на сложностях, возникающих при использовании дифференцированного подхода в условиях коллективных форм (хора, вокального ансамбля) в отличие от индивидуальных, автор подробно излагает технологию его применения в работе с вокальным ансамблем, выделяя критерии профессиональной деятельности педагога-хормейстера в данном контексте; особенности разделения на группы; способы дифференциации. В качестве примера автор приводит методическую систему координационно-тренировочного этапа развития голоса и обучения пению В.В. Емельянова «Фонетический метод развития голоса», посредством которой происходит реализация дифференцированного подхода в ходе вокально-хоровых занятий с детьми.

Ключевые слова: вокально-хоровая работа, педагог-хормейстер, дифференцированный подход, методическая система В.В. Емельянова, развитие вокально-хоровых навыков.

В настоящее время музыкальная педагогика представляет собой сложную систему, все компоненты которой подчинены единой цели – развитию музыкальных и творческих способностей детей. Всё чаще педагоги-музыканты прибегают к использованию эффективных приёмов и методов, форм и методических систем, способствующих оптимизации данного процесса.

Внутренний мир ребёнка неповторим и индивидуален, чтобы на него воздействовать, педагогу необходимо ориентироваться в целом комплексе индивидуальных психологических и физиологических особенностей. Такие способности, как музыкальная память, слух, чувство ритма даны ему от природы, другие приобретаются и накапливаются в процессе обучения. При этом нужно учитывать характер, темперамент, психику, также влияющие на весь процесс становления начинающих музыкантов. Однако врожденные задатки и приобретенные навыки, так тесно связанные друг с другом, у всех детей не одинаковы, что и делает путь обучения пению в коллективе для каждого из них различным как по времени, так и по качеству. В этой связи проблема дифференцированного подхода была и остается одной из наиболее актуальных проблем в развитии музыкальных и певческих навыков ребёнка.

Если рассматривать индивидуальные формы организации процесса музыкального образования (исполнение на музыкальном инструменте, сольное пение и др.), то применение дифференцированного подхода не вызывает сомнений и довольно гармонично встраивается в систему обучения. Что же касается коллективных форм, то использование дифференцированного подхода, безусловно, усложняется, так как процесс обучения вокалу в коллективе тесно переплетается с освоением навыков ансамблевого пения. Однако и в этом случае в хоровом (ансамблевом) пении музыкальная педагогика сталкивается с проблемой индивидуального подхода, без которого создать качественный уровень обучения практически невозможно.

В школах большое распространение получила форма обучения пению в малых группах (вокальных ансамблях). Принцип их формирования может быть разным, чаще всего это возрастная категория детей или уровень ранее полученных знаний, одни могут петь только в унисон, а другие уже пробуют простые формы двухголосия. Как отмечалось ранее, в малых группах у педагогов появляется возможность проанализировать ситуацию и выявить отстающих с тем, чтобы уделить им больше внимания. В вокальном ансамбле педагог также мо-

жет акцентировать свое внимание на вокальных проблемах юных певцов, которым представляется возможность развиваться не только как ансамблистам, но и в качестве сольных исполнителей.

Индивидуальный подход и в этом случае – важный психолого-педагогический принцип, способствующий выявлению не только индивидуальных особенностей каждого ребёнка, но и позволяющий наблюдать и корректировать его развитие на всех этапах обучения [3, с. 197].

Работа в вокальном ансамбле делится на несколько критериев:

1. В ходе изучения психофизических особенностей детей большую помощь оказывают личные наблюдения, а также беседы с родителями.
2. Выделение отдельных групп обучающихся, отличающихся:
 - различным уровнем усвоения материала на данный момент;
 - уровнем работоспособности и темпом работы;
 - особенностями восприятия, памяти, мышления;
 - уравновешенностью процессов возбуждения и торможения.

У каждого педагога-хормейстера имеется свой подход к формированию групп обучающихся. Формируя детей на группы, преподаватель в тоже время не должен делить их на «слабых» и «сильных», а отнести, например, к условным группам. Состав этих групп не постоянный и может меняться:

1. Дети, не имеющие проблем с интонированием и ритмом.
2. Дети, имеющие проблемы с развитием чувства ритма, но хорошо интонирующие и слышащие.
3. Дети, имеющие некоторые проблемы с интонированием, но с определенными трудностями в отношении метроритма.
4. Дети, имеющие слабые музыкальные данные и плохо развивающиеся на первоначальных этапах обучения.

Осуществляя дифференцированное обучение, педагог должен иметь четкое представление о том, с какой целью и как конкретно он будет использовать его, предвидя затруднения, которые могут возникнуть у детей. Такие малые группы могут быть и временным явлением с последующем объединением всех в общий большой коллектив или же помогут создать в дальнейшем новый вокальный ансамбль из наиболее одаренных детей. Есть и еще один способ, при котором, наоборот, в маленьком ансамбле могут также находиться дети с разной степенью одаренности в отношении чувства ритма и слуха, но помогающие друг другу и повысившие свои показатели до определенного качественного уровня на том или ином этапе обучения.

В целом способы дифференциации, применяемые в ходе вокально-хоровых занятий, могут быть совершенно различны. В таком случае детей не следует расформировывать в разные группы, так как подобные задания они могут выполнять в одно время.

Принцип индивидуального подхода в процессе вокально-хоровых занятий необходим еще и для последующего формирования различных хоровых партий. Например, в партию альтов распределяются дети с развитым гармоническим слухом, а в партию сопрано – дети с более высоким диапазоном, обладающие полётностью и яркостью голоса.

Дифференцированный подход позволяет распознать не только способности и «пробелы» в обучении, но и найти методы, необходимые конкретному ребенку. Малые группы в этом отношении являются более удобной формой обучения, так как дают возможность и время для такого изучения, диагностики, анализа и своевременной коррекции всплывающих проблем. Педагоги-музыканты выделяют определенные методы, направленные на решение тех или иных проблем. Так Л.А. Лапинская отмечает, что если в хоре или ансамбле много так называемых «гудошников», то необходимо «...как можно дольше использовать в работе произведения на унисон» [2, с. 830].

Учитывая, что каждый ребенок – это отдельный самостоятельный певец ансамбля, все же не следует забывать, что в этом возрасте именно обучение в коллективе дает наиболее высокие результаты, так как маленький ребенок лучше развивается среди своих сверстников и способен подражать, соревноваться, сравнивать, сопоставлять и даже соперничать с другими детьми. Это также немаловажные рычаги в работе с обучающимися младшего возраста. В итоге оказывается, что работа в коллективе – это кратчайший путь индивидуального развития и совершенствования. Еще раз следует подчеркнуть, что вокальный ансамбль – своего рода форма индивидуального развития в коллективе.

Рассмотрим применение дифференцированного подхода в процессе вокально-хоровых занятий на примере использования методической системы В.В. Емельянова «Фонопедический метод развития голоса».

Наибольшие проблемы вокального развития у детей младшего возраста – это развитие диапазона, сглаживание «порогов» при переходе из низкого регистра в высокий. Но наиболее насущной проблемой, как и для всех начинающих певцов, независимо от их возрастной категории, является формирование навыков певческого дыхания, которые, как отмечает В.В. Емельянов, должны развиваться уже с первых дней знакомства с искусством пения [1, с. 30]. Изучая природу доречевых коммуникативных звуков, В.В. Емельянов выстроил систему обучения пению, при которой ребенок, не акцентируя специально своего внимания на том правильно ли он берет и распределяет свое певческое дыхание, постепенно осваивает его основные элементы и развивает силу своего голоса «поставленного на опору».

При этом большое внимание он уделяет упражнениям, развивающим диапазон и решающим одновременно проблему преодоления регистровых

порогов. Фонопедическая система, автором которой он является, ведет отсчет с 1986 года, и, пожалуй, ни одна методика не вызывала еще столько спорных мнений среди педагогов-музыкантов. До сегодняшнего дня сохраняется определенная конфронтация ее восторженных почитателей и противников.

Использовать данную систему лучше в процессе обучения сольному пению или в работе с детьми в малых группах (вокальных ансамблях), так как она предполагает постоянный контроль за каждым учеником при выполнении заданий и упражнений. В противном случае дети будут выполнять эти игровые упражнения формально, и педагог-хормейстер не сможет добиться желаемого результата.

Ряд упражнений направлен на развитие голоса, его координацию, формирование навыков правильного певческого дыхания и правильной певческой позиции. Главным достижением можно назвать то, что комплекс всех этих упражнений происходит в форме игр, параллельно развивая эмоциональный отклик и вопросы интонации. Однако, как уже подчеркивалось, лучше использовать их в небольших коллективах, где есть возможность отследить правильность их выполнения и динамику развития голоса.

Упражнения не ставят задачу точного интонирования, а направлены на приобретение детьми навыков элементарных двигательных операций, абсолютно доступных любому ребенку и помогающих сформировать естественным путем необходимую работу мышц. Это только одна, незначительная часть его программы, которая должна выполняться при контроле практически за каждым ребенком. В противном случае, как уже отмечалось, неверное выполнение упражнений повлияет на качество звукообразования и не принесет должного результата.

В.В. Емельянов, акцентируя внимание на процессе формирования вокально-хоровых навыков, дает ряд упражнений для развития правильного певческого дыхания. Важно не только использовать их на уроке, но и иметь возможность контролировать их исполнение, желательнее индивидуально [1, с. 90]. Вот почему работа в малых группах по системе В.В. Емельянова, как отмечают педагоги-музыканты, приносит высокие результаты, чем работа в больших хоровых коллективах, в которых следить и корректировать процесс выполнения упражнений у всех учеников практически невозможно.

В целом систему В.В. Емельянова, признают, как подготовительную, вспомогательную и фонопедическую по отношению к вокальной педагогике как целостному процессу воспитания певца-музыканта. Сам автор адресовал ее, прежде всего, тем, чьи голосовые данные не позволяют успешно обучаться посредством традиционных методов. Однако, апробированная многими педагогами-музыкантами в работе с детьми она

действительно приносит положительные результаты, заметно ускоряя процесс подготовки ребенка к пению сольно и в коллективе, а главное, естественным путем, в форме игры создаёт благоприятные условия для формирования основных вокально-хоровых навыков: певческого дыхания, правильного звукообразования, певческой установки, дикции, артикуляции, давая возможность каждому ребёнку развивать свой индивидуальный тембр и силу голоса.

Литература

1. Емельянов, В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В. Емельянов. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2000. – 192с.
2. Лапинская, Л.А. Разностороннее развитие личности на основе индивидуального и дифференцированного подходов на уроках хорового пения / Л.А. Лапинская // Молодой ученый, 2013. – № 5–828–830с.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студ. и преподавателей / В.И. Петрушин – Москва: Академический Проект, 2006. – 398 с.

APPLYING A DIFFERENTIATED APPROACH DURING VOCAL AND CHORAL CLASSES (BASED ON THE EXAMPLE OF V.V. EMELYANOV'S METHODOLOGICAL SYSTEM)

Guo Mingxian

N.A. Rimsky-Korsakov St. Petersburg State Conservatory; Jilin Pedagogical University

In this article, the author examines the process of development of vocal and choral skills (singing breathing, correct sound production, singing attitude, diction, articulation, etc.) during vocal and choral classes through the use of a differentiated approach. At the same time, the specificity of using a differentiated approach in the system of music education, determined by the psychological and physiological characteristics of children, is revealed. Focusing on the difficulties that arise when using a differentiated approach in conditions of collective forms (choir, vocal ensemble) as opposed to individual ones, the author describes in detail the technology of its use in working with a vocal ensemble, highlighting the criteria for the professional activity of a teacher-choirmaster in this context; features of division into groups; ways of differentiation. As an example, the author cites the pedagogical technology of the coordination and training stage of voice development and teaching singing by V.V. Emelyanov "Phonopedic method of voice development", through which a differentiated approach is implemented during vocal and choral classes with children.

Keywords: vocal and choral work, teacher-choirmaster, differentiated approach, methodological system of V.V. Emelyanov, development of vocal and choral skills.

References

1. Emelyanov, V.V. Voice development. Coordination and training / V. Yemelyanov. – St. Petersburg: Publishing House "Lan", 2000. – 192s.
2. Lapinskaya, L.A. Versatile personality development based on individual and differentiated approaches to choral singing lessons / L.A. Lapinskaya // Young Scientist, 2013. – № 5–828–830s.
3. Petrushin, V.I. Musical psychology: Textbook for students. and teachers / V.I. Petrushin – Moscow: Academic Project, 2006. – 398 p.

Инь Сянкунь,

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена

В статье рассматриваются основные методы обучения, используемые в китайской фортепианной педагогике. На основе учебных пособий и методических указаний китайских ученых и педагогов описываются базовые технические методы и приемы освоения инструмента. В китайской педагогике сложились собственные методы обучения игры на фортепиано, опирающиеся на дыхательные практики «Цигун» и исполнительские манеры «Вэн» и «Ву». Для подтверждения эффективности обучения по китайским методам на констатирующем этапе исследования был проведен эксперимент технического освоения фортепиано. В результате полученные данные дают возможность продолжить опытно-экспериментальную работу на формирующем этапе с использованием собственной методики обучения, разрабатываемой автором. В процессе обучения у китайских детей школьного возраста развивается музыкальный слух, чувство ритма, память, внимание, мышление, воображение, концентрация, моторика пальцев и рук, координация движений. В заключении подводятся итоги констатирующего этапа эксперимента и оценивается эффективность описанных методов обучения, анализируется потенциал и возможности развития существующих методик.

Ключевые слова: методы обучения игры на фортепиано, китайская фортепианная педагогика, музыкальное образование в Китае, исполнительские манеры «Вэн» и «Ву».

Введение

Китайская фортепианная культура сформировалась относительно недавно – лишь на рубеже XIX–XX веков с приходом в страну большого притока иностранцев после окончания Опиумных войн. Однако несмотря на позднее проникновение в Китай музыкальных инструментов европейского типа, наблюдалось достаточно быстрое распространение западных музыкальных традиций. В связи с широкой культурной ассимиляцией фортепианная музыка стала очень популярна, что впоследствии привело к возникновению профессионального фортепианного образования. В частности, развитие получило школьное музыкальное образование.

Краткий обзор литературы

На сегодняшний день в Китае существует множество методических разработок и учебных пособий по обучению детей игре на фортепиано. В качестве примера можно привести труды ученых-педагогов, занимающихся вопросами обучения игры на фортепиано таких как Дань Чжао [3], Ин Шичжэнь [4], Ляо Найсюн [6], Хань Линьшэн [9], Цзян Чэнь [11], Чжао Саошэн [12] и др. Под влиянием вестернизации китайское фортепианное образование изначально во многом опиралось и повторяло тенденции западной музыкальной школы, но со временем искусство игры на фортепиано стало приобретать характерные китайские национальные черты. При этом увеличилось количество китайских преподавателей фортепиано, которые умело применяли знания, полученные за границей, для расширения и развития традиционной китайской музыкальной культуры. Так, «в 1930-х годах, на основе практики создания фортепианной музыки, китайские музыканты провели углубленное исследование китайской фортепианной музыки и создали большое количество произведений фортепианной музыки с китайскими этническими особенностями, сформировав китайский фортепианный стиль» [2, с. 6]. Например, большую популярность обрели пьесы для фортепиано Хэ Лютина – «Малая флейта пастушка», «Колыбельная песня», «Вечеринка», «Пьеска»; Соната для фортепиано си-бемоль минор Ма Сиконга.

Результаты и обсуждения

Фортепианное образование в Китае построено на классических российских и западных методах обучения музыке с опорой на национальный музыкальный репертуар. «Самобытность, а также оригинальность китайской фортепианной музыки были предопределены, с одной стороны, религиозно-

философской концептуальной базой (в первую очередь, речь идёт о конфуцианстве, даосизме), с другой стороны – ценностями народной культуры (театральный и ритуальный жанры синкретичных форм искусства, инструментальный и песенный фольклор)» [15, с. 116–117]. Таким образом, китайская фортепианная педагогика формировалась на основе исторических традиций и в результате культурно-образовательного обмена между музыкантами-педагогами, что нашло отражение в методах обучения детей школьного возраста, применяемых в процессе игры на фортепиано.

Методы обучения в современной китайской музыкальной педагогике опираются на достижения в различных областях знаний. Например, психолого-педагогический аспект, используемый в обучении, он обязательно должен присутствовать в воспитательной работе. [14, с. 5]. Методы воспитания направлены на приобщение ребёнка к прекрасному, развитию у него нравственных, духовных и эстетических ориентиров. Музыкальные навыки и умения формируются в ходе осознанной и целенаправленной практической деятельности, где значимое место отводится раскрытию творческого потенциала и эстетических взглядов, а также выработке мотивации и интереса к обучению.

Помимо этого, одним из важных ключевых факторов фортепианной педагогики в Китае является ориентированность на систематическое прорабатывание технических упражнений. В пособиях методические указания направлены на изучение правильного положения тела при работе с музыкальным инструментом. В особенности, уделяется большое внимание позе сидящего и положению корпуса во время игры. Верхняя часть тела должна располагаться строго вертикально, плечевые суставы слегка наклонены вперед. При этом центр тяжести должен располагаться в нижней части, а именно в области таза. Подобная поза обеспечит устойчивую опору и позволит обучающимся прочувствовать и научиться контролировать силу нажатия на клавиши. В том числе педагоги концентрируются на положении рук обучающихся.

Методы технического освоения игры на инструменте включают множество задач. Среди них особое значение имеют методы национальной оздоровительной системы «Цигун» (пер. с кит. «работа с энергией»). В китайском образовании «заслуживают внимания сугубо национальные черты китайской фортепианной педагогики – особые исполнительские стили и использование в методике обучения китайской оздоровительной системы «Цигун»» [8, с. 110]. Специальные дыхательные практики «Цигун» дают возможность развивать духовные и физические способности детей школьного возраста, тренировать навыки работы с фортепиано.

В школьном возрасте первостепенной задачей является заложить концепцию правильной постановки рук, чтобы в дальнейшем избежать проблем с сжатостью запястья (так называемым, синдромом карпального канала). Для избежания превышения нагрузки на руки необходимо следовать

следующим правилам во время игры на фортепиано.

Во-первых, локоть, запястье и кисть должны располагаться на уровне клавиатуры или чуть выше, чтобы сделать возможным комфортное и лёгкое «скольжение» пальцев по клавишам. Во-вторых, рука должна быть расслаблена и при этом описывает полукруг, пальцы немного согнуты вовнутрь, а опора рук сосредоточена на их кончиках. В-третьих, во время игры необходимо расположить пальцы ближе к чёрным клавишам, а не с края клавиатуры. Также «хорошая позиция руки обеспечивается первым и пятым пальцами, они должны держать кисть. Первый и пятый пальцы образуют так называемый «свод», приподнятость кисти над клавиатурой» [5, с. 52]. Тем не менее, не стоит забывать о тренировке и других пальцев, так как от их подготовки зависит уровень технического овладения приёмов звукоизвлечения.

К основным традиционным приёмам звукоизвлечения на фортепиано относятся *legato*, *non legato*, *staccato*. Их, в свою очередь, дополняют промежуточные туше – *tenuto*, *mezzo*, *mezzo legato*, *mezzo staccato*. *Legato* (с итал. связно, плавно) предполагает цельное исполнение музыкального произведения с плавным переходом от одного звука в другой, в то время как *non legato* (несвязно) допускает наличие небольших пауз между нотами. Движения пальцев при создании звуков *legato* и *non legato* медленные и выверенные. При исполнении *staccato* (с итал. отрывисто) ребёнок учится извлекать чёткие, отрывистые и острые ноты; кончики пальцев быстро ударяют по клавишам.

Основной момент звукоизвлечения *tenuto* заключается в удерживании полной длительности ноты с небольшим превышением, *mezzo* же предполагает извлечение тихого умеренного звучания, то есть половины ноты. Использование описанных методов обучения игре на фортепиано позволяет повысить эффективность освоения теоретико-практических знаний у китайских детей школьного возраста и улучшить технический уровень исполнения.

В современной китайской фортепианной педагогике выделяют две исполнительские манеры – «Вэн» и «Ву». Для стиля «Вэн», что в переводе означает «покой», характерна сосредоточенная игра на инструменте, передающая настроение музыкального произведения исключительно при помощи звукоизвлечения. В связи с этим, при обучении большое внимание уделяется аппликатуре: положению пальцев на клавишах и технике последовательных пальцевых движений, необходимой для получения нот разной тональности. При этом «эмоциональность, преувеличенность переживания или даже манерность поведения за инструментом абсолютно неуместны – все эти элементы должны быть трансформированы в непосредственное исполнение» [7, с. 111].

Исполнение в стиле «Ву» (в пер. с кит. «воинственный»), наоборот, требует внешнего проявления сильных чувств и эмоций. Данная исполни-

тельская манера предполагает передачу настроения посредством активных движений корпуса, рук, головы, а также выразительной мимики. Внешняя эмоциональная окраска добавляет произведению новое содержание, что в итоге расширяет пространство для воображения слушателя.

Также, как упоминалось ранее, в китайском школьном музыкальном образовании применяются методы национальной оздоровительной системы «Цигун». Преимущественно педагоги интегрируют в процесс обучения специальные дыхательные практики «Цигун», которые помогают освоить дальнейшие упражнения на развитие чувства ритма.

В качестве примера можно привести приём голосового моделирования произведения. Обучающийся вслух с выражением просчитывает структуру музыкальной композиции и таким образом выявляет ритмические опоры. При этом речевое проговаривание может сопровождаться аккомпанементом или различными повторяющимися движениями (марширование, хлопки в ладоши, прыжки). В целом необходимо отметить, что «речевая моторика более «технична» в сравнении с фортепианной. Она позволяет с помощью четкого проговаривания простых в артикуляционном отношении слогов легко воспроизвести сложные ритмические построения, затем становится эталоном для четких движений рук и пальцев, стимулирует их активную и правильную работу» [1, с. 304].

В процессе технического освоения инструмента у китайских детей школьного возраста развивается музыкальный слух, чувство ритма, память, внимание, мышление, воображение, концентрация, моторика пальцев и рук, координация движений. Все описанные методы были использованы в обучении детей школьного возраста в детской музыкальной школе в г. Чжумадянь, провинция Хэнань.

Заключение

Китайское фортепианное образование необходимо рассматривать как целостную систему, включающую множество методик и методов обучения и воспитания. Представленные и описанные в статье методы освоения игры на фортепиано демонстрируют эффективные результаты и, следовательно, обладают дидактическим потенциалом. Сегодня «система обучения китайских детей игре на фортепиано совершенствуется» [13, с. 42] и требует нового осмысления традиционных и современных методов и приемов.

Литература

1. Ван Г. Развитие чувства ритма на начальном этапе обучения игре на фортепиано посредством моделирования // Актуальные проблемы искусства: история, теория, методика: V Международная научно-практическая конференция, Минск, 11 ноября 2020 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. – С. 302–306.
2. Ван Д. История развития преподавания фортепианного искусства в Китае // Общество и наука: векторы развития, Чебоксары, 28 декабря 2022 года / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – 2022. – С. 28–33.
3. Дань Чжао. Обучение и консультирование детей на фортепиано // Народная музыкальная пресса, 2004. – 198 с. (на кит.яз.)
4. Ин Шичжэнь. Метод обучения на фортепиано // Народная музыкальная пресса, 2007. – 194 с. (на кит.яз.)
5. Ли Линцзюнь. Начальное фортепианное обучение в современном Китае: педагогический аспект // Научный рецензируемый журнал «Кант». – 2018. – № 4(29). – С. 49–54.
6. Ляо Найсюн. Музыкальное образование. – Пекин: Центр. муз. консерватория, 2010. – 665 с. (на кит. яз.)
7. Нью Яцзянь. О фортепианной педагогике в современном Китае // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2. – С. 108–112.
8. Се Хэн. Проблемы фортепианной педагогики в Китае // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2016. – № 179. – С. 109–113.
9. Хань Линьшэн, Ли Сяопин, Сюй Фыэй, Чжоу Хэцзюнь: учебник для фортепиано. – Шанхайская музыкальная пресса, 2004. – 115 с. (на кит.яз.)
10. Хуан Пин. Влияние русского фортепианного искусства на формирование и развитие китайской пианистической школы. – СПб.: Астерион, 2009. – 158 с.
11. Цзянь Чэнь. Основной учебник для фортепиано Фердинанд Бейер. – Шанхайская образовательная пресса, 2008. – 100 с. (на кит.яз.)
12. Чжао Сяошэн. Система композиции тайцзи (Новая редакция). – Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2006. – С. 296–300.
13. Чжоу Цзямин. Исследование текущего состояния и стратегии обучения китайских детей игре на фортепиано // Художественное образование. – Пекин, 2020. – № 11. – С. 39–42. (на кит. яз.)
14. Юань Яцю. Фортепианное исполнение – изучение психологических проблем. – Дунбэйский педагогический институт, 2007. – С. 5–12. (на кит. яз.)
15. Юй Шэнлинь, Торопова А.В. Становление национального стиля фортепианной музыки в контексте истории инструментального искусства Китая // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10. – № 1. – С. 106–121.

METHODS OF TEACHING PIANO PLAYING TO CHINESE SCHOOL-AGE CHILDREN

Yin Xiangkun
Herzen State Pedagogical University of Russia

The article discusses the main teaching methods used in Chinese piano pedagogy. On the basis of textbooks and methodological guidelines of Chinese scientists and teachers, the basic technical methods and techniques of mastering the instrument are described. Chinese pedagogy has developed its own methods of teaching piano playing, based on the breathing practices of “Qigong” and the performing manners of “Wen” and “Wu”. To confirm the effectiveness of teaching by Chinese methods, an experiment of technical mastering of the piano was conducted at the ascertaining stage of the study. As a result, the data obtained make it possible to continue experimental work at the formative stage using the author’s own teaching methodology. In the process of learning, Chinese school-age children develop musical hearing, sense of rhythm, memory, attention, thinking, imagination, concentration, motor skills of fingers and hands, coordination of movements. In conclusion, the results of the ascertaining stage of the experiment are summarized and the effectiveness of the described teaching methods is evaluated, the potential and possibilities for the development of existing methods are analyzed.

Keywords: methods of teaching piano playing, Chinese piano pedagogy, music education in China, performing manners “Wen” and “Wu”.

References

1. Wang G. Development of a sense of rhythm at the initial stage of learning to play the piano through modeling // *Current problems of art: history, theory, methodology: V International Scientific and Practical Conference, Minsk, November 11, 2020*. – Minsk: Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, 2020. – P. 302–306.
2. Wang D. History of the development of teaching piano art in China // *Society and science: vectors of development, Cheboksary, December 28, 2022 / Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Chuvash State University named after. I.N. Ulyanov.”* – Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”. – 2022. – P. 28–33.
3. Dan Zhaoyi. Teaching and counseling children on the piano // *People’s Music Press, 2004*. – 198 p. (in Chinese)
4. Ying Shizhen. Method of teaching the piano // *People’s music press, 2007*. – 194 p. (in Chinese)
5. Li Lingjun. Primary piano teaching in modern China: pedagogical aspect // *Scientific peer-reviewed journal “Kant”*. – 2018. – No. 4(29). – pp. 49–54.
6. Liao Naixiong. Musical education. – Beijing: Center. music Conservatory, 2010. – 665 p. (in Chinese)
7. Niu Yaqian. About piano pedagogy in modern China // *Teacher of the XXI century*. – 2009. – No. 2. – pp. 108–112.
8. Xie Heng. Problems of piano pedagogy in China // *News of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen*. – 2016. – No. 179. – pp. 109–113.
9. Han Lingsheng, Li Xiaoping, Xu Fuei, Zhuo Hez-jung: a textbook for piano. – Shanghai Music Press, 2004. – 115 p. (in Chinese)
10. Huang Ping. The influence of Russian piano art on the formation and development of the Chinese pianistic school. – St. Petersburg: Asterion, 2009. – 158 p.
11. Jiang Chen. Basic piano textbook by Ferdinand Beyer. – Shanghai Educational Press, 2008. – 100 p. (in Chinese)
12. Zhao Xiaosheng. Taiji composition system (New edition). – Shanghai: Shanghai Music Publishing House, 2006. – P. 296–300.
13. Zhou Jiaming. Research on the current state and strategy of teaching Chinese children to play the piano // *Art Education*. – Beijing, 2020. – No. 11. – P. 39–42. (in Chinese)
14. Yuan Yaqiu. Piano performance – study of psychological problems. – Dongbei Pedagogical Institute, 2007. – pp. 5–12. (in Chinese)
15. Yu Shenglin, Toropova A.V. Formation of the national style of piano music in the context of the history of instrumental art in China // *Musical art and education*. – 2022. – T. 10. – No. 1. – P. 106–121.

Развитие корпоративной модели обучения для повышения уровня владения иностранным языком

Кепа Юрий Никитович,

доцент Высшей школы дизайна, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»
E-mail: yurchik05@yandex.ru

Кочеревская Людмила Борисовна,

старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)
E-mail: ladk05@yandex.ru

Дмитриева Елена Григорьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Российский университет дружбы народов
E-mail: Dmitrieva_eg@pfur.ru

В условиях деятельности российских предприятий на мировом рынке существует определенный дефицит специалистов, владеющих иностранным языком. Все более очевидной становится необходимость организации эффективного обучения отечественных специалистов иностранному языку для усовершенствования их иноязычных коммуникативных умений.

В статье осуществлен анализ корпоративной модели обучения иностранному языку для повышения уровня владения иностранным языком. На основании анализа научной литературы определены современные тенденции организации корпоративного обучения иностранному языку, а также особенности организации корпоративного обучения иностранному языку.

В статье сделан вывод о том, что корпоративная модель обучения, в которой обучение иностранному языку проводится в пределах четкого профессионально-ориентированного контекста с ориентацией на конкретное рабочее место конкретного специалиста, является эффективной формой повышения уровня владения иностранным языком. При этом, для обеспечения эффективности корпоративного обучения иностранному языку наиболее перспективной представляется его интенсивная форма.

Ключевые слова: иностранный язык, корпоративное обучение, корпоративная модель обучения, интенсивная форма обучения, специалист.

Введение

В России спрос на квалифицированных специалистов, владеющих иностранным языком, не уменьшается, а неуклонно растет на протяжении последних лет. Владение иностранным языком нередко становится обязательным требованием к кандидату на ту или иную инженерную или менеджерскую должность. Сегодня сложно представить управленца без умения общаться на иностранном языке (ИЯ) со своими деловыми партнерами или без знания главных культурных, религиозных, политических, социальных и других особенностей соответствующей страны [8]. Свободное владение ИЯ в рамках соответствующей отрасли способствует быстрому пониманию новейших технологий и, как результат, создает предпосылки для ускорения темпов развития отечественного производства.

Острота проблем современной системы образования специалистов связана с ее высоким потенциалом, особым значением для государственной политики в условиях современных социально-экономических изменений, которые непосредственно касаются взрослого населения. Очевидно, что будущие специалисты должны овладеть ИЯ в высших учебных заведениях. Однако все больше специалистов в области педагогики высшей школы и философии образования, а также руководителей высших учебных заведений осознают ограниченность потенциала традиционной системы профессиональной подготовки с точки зрения их обеспечения необходимым уровнем владения ИЯ. Работодатели также отмечают, что типичные современные выпускники высших учебных заведений не способны общаться на иностранных языках в профессиональных сферах [3].

Только непосредственно на производстве, усвоив ту часть знаний, которую они не смогли получить в университете, и получив необходимый опыт практической работы, молодые работники становятся квалифицированными специалистами. Процесс овладения ИЯ, начинающийся в вузах, получает свое логическое продолжение в условиях реального предприятия. Лишь приобретя определенный опыт работы на конкретных рабочих местах, специалисты начинают очерчивать для себя объем и характер владения ИЯ, в которых они нуждаются для обеспечения профессиональных потребностей. Без четкого понимания условий производства и содержания собственной профессиональной деятельности, а также без осознания зависимости эффективности профессиональной деятельности от владения ИЯ не возникнет мо-

тивация к изучению ИЯ. Формирование упомянутого осознания и соответствующей внутренней мотивации возможно только непосредственно на рабочем месте, а, следовательно, и развитие профессионально-ориентированной иноязычной речи на основе вузовской подготовки специалистов возможно только в условиях конкретного производства. Углубление и совершенствование навыков владения ИЯ становится неотъемлемой составляющей повышения квалификации современных специалистов и залогом профессиональной эффективности. Поэтому особое значение приобретает корпоративная модель обучения специалистов, благодаря которой обеспечивается конкретный профессионально ориентированный контекст обучения ИЯ.

Основное содержание статьи

Сегодня в России существует значительное количество предприятий и организаций, которые организуют подготовку, переподготовку и повышение квалификации собственного персонала, а также постоянно выделяют средства для обучения и самообучения своих специалистов. За счет этого такие организации сохраняют и поддерживают собственную конкурентоспособность. Руководители подобных предприятий и организаций создают и соответствующие условия – выделяют специальные помещения, обеспечивают учебной и методической литературой, побуждают специалистов к участию в международных семинарах, конференциях, симпозиумах, а также в работе научных обществ и ассоциаций [3]. Обучение специалистов профессионально-ориентированному ИЯ является одним из приоритетных участков в корпоративных образовательных системах российских предприятий, которые являются лидерами в своих отраслях.

Корпоративная модель организации обучения специалистов ИЯ предполагает обучение в процессе работы (во время рабочего дня) или после окончания рабочего дня, что позволяет эффективно согласовывать учебный период с ритмом функционирования производства и его условиями. Обучение специалистов ИЯ в процессе работы происходит исключительно в реальных ситуациях общения на рабочем месте. Содержание подготовки специалистов в рабочее время сводится к непосредственному усвоению коммуникативных навыков и умений на реальном рабочем месте, что не требует создания искусственных ситуаций профессионального общения. Благодаря этому результаты усвоения имеют безусловное практическое значение и тесно связаны с конкретным рабочим местом.

Обучение после окончания рабочего дня также является максимально приближенным к условиям реального производства, что помогает осмыслить процесс работы как ряд реальных проблемных ситуаций, для решения которых необходимы общение и сотрудничество с иностранными коллегами. Однако, обучение после окончания рабочего дня

имеет определенные недостатки, поскольку требует искусственного моделирования профессиональных ситуаций, но, с другой стороны, в некоторых случаях оно может иметь большой потенциал, в частности, когда возникает потребность формировать умения, которые являются ненужными на сегодня, но могут понадобиться в будущем, в связи с изменениями характера деятельности и соответствующим возникновением новых профессиональных ситуаций. [6]

Определение общего подхода к реализации корпоративного обучения ИЯ специалистов зависит от вида деятельности данного конкретного предприятия и заключается в формулировании целей обучения ИЯ. Выбор общего подхода к реализации обучения ИЯ, в свою очередь, зависит от имеющихся условий на конкретном предприятии, поэтому для его определения целесообразно изучить такие условия, в частности, определить желаемый срок для достижения целей профессионально-ориентированного обучения ИЯ. Установленные цели и желаемые сроки справедливо довести до руководителей предприятия, а после их принятия – и до слушателей. Процесс формулирования целей обучения требует изучения особенностей сферы профессиональной деятельности потенциальных слушателей конкретного предприятия. Значительную часть информации относительно конкретных коммуникативных потребностей можно получить во время непосредственного наблюдения за их профессиональной деятельностью. Опираясь на результаты анализа конкретных действий потенциальных слушателей в ходе выполнения производственных задач, можно сделать определенные выводы о коммуникативных потребностях объектов наблюдения [1].

Разные коммуникативные потребности потенциальных слушателей обуславливают необходимость определения коммуникативно достаточных уровней владения ИЯ для каждого из таких специалистов. Рассматривая проблему достаточных уровней для курсов, целью которых является формирование профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, исследователи склоняются к мысли о целесообразности считать «достаточными» скорее минимальные, чем максимальные уровни [9]. Достижение таких уровней обеспечивает восприятие и передачу информации на ИЯ только в четко определенных коммуникативных условиях (сфера общения, определенные темы, ситуации). При этом в речи обучающихся допускаются любые отклонения от норм стандартной речи, если такие отклонения не мешают общению.

При определении конкретных значений минимально достаточных уровней владения ИЯ специалистов целесообразно опираться на европейскую уровневую систему владения иностранным языком, изложенную в Общеευропейских Рекомендациях по языковому образованию. Вопреки распространенному среди преподавателей-практиков мнению, внедрение этой системы не ограничивает

возможности педагогических коллективов по разработке и описанию своей собственной уровневой или модульной модели. Напротив, ожидается, что со временем система уровней и содержание каждого из них будут меняться, по мере накопления конкретного опыта в странах-участницах проекта [7]. Однако уже сейчас очевидно, что динамичное развитие иноязычных функциональных возможностей специалистов и достижения ими уровня В2 (независимого пользователя) требует пересмотра как содержания, так и объема речевого материала на каждом из качественных этапов, предшествующих упомянутому целевому уровню.

Подобный пересмотр требует, во-первых, научно обоснованного количественного отбора лексического материала, результатом которого должны быть конкретные списки лексических единиц, усвоение которых является необходимым для достижения соответствующего достаточного уровня. Во-вторых, реквизиты такого уровня должны содержать и перечень грамматических конструкций, достаточных для обеспечения коммуникации на этом этапе. [7]

Целесообразно заметить, что реквизиты любого уровня для корпоративного профессионально-ориентированного обучения ИЯ можно также дополнительно включать в списки профессиональных рубрик (например, «Общее рабочее окружение и повседневная работа») и профессиональных ситуаций (например, «Разработка проекта», «Составление бюджета» и тому подобное). Подобные рубрики и ситуации служат определенными блоками, куда распределяется соответствующий лексико-грамматический материал, обеспечивающий профессиональное общение специалиста в пределах конкретной темы или ситуации. Структурирования иноязычного материала в блоки по различным принципам считается перспективным [4], поскольку создает благоприятные условия для применения определенных мнемотехнических приемов с целью эффективного усвоения иноязычной лексики.

Кроме проблем структурирования содержания, не менее важными для обеспечения эффективности корпоративного обучения ИЯ специалистов конкретного предприятия являются формы и методы такого обучения. Условия профессиональной деятельности требуют использования форм и методов, которые позволяют достичь цели обучения в максимально короткий срок, а это требует интенсификации процесса в целом. Анализ имеющихся альтернатив наводит на мысль, что таким требованиям может соответствовать методика интенсивного обучения. [5]

Многие современные предприятия периодически заказывают интенсивные курсы профессионально ориентированного ИЯ, а также специальные тренинги (для специалистов разных отделов), диапазон которых может колебаться от «тренингов выходного дня» (с пятницы по воскресенье) до «ударных курсов», краткосрочных интенсивных занятий, продолжительностью от 3 до 10 дней

[10]. Потенциально продуктивным видом тренинга по обучению ИЯ для профессиональных целей может быть курс «обучение + работа», в котором общий или специальный языковой тренинг сочетается со стажировкой в зарубежной компании. Практика становится неотъемлемым компонентом учебного курса, его логическим продолжением. Некоторые зарубежные компании строят тренинги по принципу «бутерброд» (sandwich course): две-три недели занятий, затем практика, а после этого – продолжение занятий на повышенном уровне. В целом тренинги могут быть достаточно эффективными, однако их потенциальная действенность значительно ограничивается их краткосрочным характером. Можно лишь предположить, что для достижения реального результата в подготовке и переподготовке персонала через тренинги, последние должны быть не разовыми, а системными, то есть проводиться в виде модулей до 4–5 раз в год, продолжительностью по крайней мере 3–4 дня каждый. [10]

Подготовка специалистов по профессионально-ориентированному ИЯ в условиях корпоративного обучения может носить как групповой, так и индивидуальный характер, что обуславливает форму обучения (групповая или индивидуальная), на которую также влияет время обучения: во время рабочего дня или после его окончания.

Индивидуальная подготовка специалистов по ИЯ, которая традиционно считается эффективной, может проходить в форме консультаций или занятий. Однако групповые варианты подготовки (международные конференции, семинары, тренинги) в целом могут оказаться более результативными для целей организации. Кроме развития иноязычной профессиональной компетенции, они создают перспективные предпосылки для обучения работе в группе, интеграции коллектива работников, установления надежных связей работников отдельных подразделений с организацией в целом. [2]

Малую группу участников корпоративного обучения следует рассматривать как коллектив, который моделирует сотрудничество в рамках единой организации, и который в процессе обучения стремится к достижению общих учебных целей. Каждый член такого коллектива не только понимает групповые цели, но и психологически воспринимает, разделяет и стремится к их реализации так же, как и собственных целей. Достижение собственных целей происходит во время коллективного взаимодействия, а потому поведение и деятельность каждого члена группы направляются на реализацию групповых целей. [2]

Коллективные формы работы имеют значительный потенциал, особенно для обучения способам решения проблем, возникающих в процессе совместной трудовой деятельности, а также практического решения тех задач, которые являются объектом анализа и обсуждения. Интенсивный формат корпоративного обучения ИЯ позволяет превратить малую группу участников в коллектив,

объединенной общей деятельностью, общей мотивацией к обучению, а также общей его стратегией, которая должна быть направлена на создание насыщенной иноязычной учебной среды, основанной на органическом сочетании содержания профессиональной деятельности и содержания самого обучения.

Для решения проблем организации интенсивного корпоративного обучения ИЯ, важным вопросом является определение оптимального количества членов учебной группы. Считается, что размер группы, так же как и цель совместной деятельности, могут влиять на степень групповой активности [3]. В интенсивном обучении размер группы и межличностные отношения приобретают особое значение. С другой стороны, количество слушателей в учебной группе определяется не каким-то конкретным числом, а возможностью каждого члена группы удерживать в памяти образы партнеров как личностей. Кроме того, важным признаком группы является взаимодействие членов группы в процессе реализации групповой цели. Подобное взаимодействие, обусловленное взаимосвязью целей членов группы, является сутью кооперации.

Учитывая опыт интенсивного обучения [6], можно предположить, что для обеспечения эффективного взаимодействия членов группы при корпоративном обучении ИЯ оптимальным числом слушателей в группе может быть 10–12 человек, которые сотрудничают в одной профессиональной сфере. Под сотрудничеством мы понимаем совместную трудовую деятельность, которая позволяет применять понятие коллектива и определить необходимый минимум совместной профессионально-ориентированной лексики для разработки содержания курса обучения. Логично предположить, что в пределах одного курса специалисты, которые учатся в одной группе, могут принадлежать и к разным отделам, однако иметь общие производственные и учебные цели. Представляется важным, чтобы учебные цели каждого специалиста были связаны не только с реализацией личной цели, но и с профессиональными целями всего коллектива. Для этого желательно, чтобы процессы иноязычного общения напрямую касались не только межличностных отношений членов группы, но и их профессиональной деятельности. Общая мотивированность и совместная производственная деятельность будут способствовать быстрому образованию реальной иноязычной среды и эффективности интенсивного обучения решению реальных профессиональных задач средствами ИЯ. Следствием этого должно быть превращение профессионально-ориентированного ИЯ с объекта усвоения на необходимый специалистам инструмент, владение которым является условием карьерного успеха, что обеспечивает мощную инструментальную мотивацию слушателей к повышению уровня владения ИЯ. Постоянным подкреплением упомянутой мотивации должна быть возможность немедленного использова-

ния усвоенных навыков и умений ИЯ на рабочем месте каждого слушателя. [7]

В процессе организации корпоративного обучения ИЯ целесообразно также учитывать определенные субъективные факторы, такие как возрастные показатели, индивидуальный уровень иноязычной подготовки, лингвистический опыт, а также наличие определенных предубеждений со стороны слушателей старшего возраста или тех, кто ранее не изучал ИЯ [1]. Среди упомянутых условий целесообразно упомянуть распространное мнение о снижении способностей к усвоению языков у взрослых [7], негативное влияние возраста на вербальную память и, соответственно, на запоминание слов ИЯ и т.п. [7]. Неуверенность в собственных способностях по овладению ИЯ и опасение быть хуже в сравнении с другими участниками обучения являются существенными факторами, которые могут негативно повлиять на эффективность корпоративного обучения ИЯ, и, соответственно, должны учитываться.

Заключение

Корпоративная модель обучения, в которой обучение ИЯ проводится в пределах четкого профессионально-ориентированного контекста с ориентацией на конкретное рабочее место конкретного специалиста, является эффективной формой повышения уровня владения иностранным языком.

Для обеспечения эффективности корпоративного обучения ИЯ, независимо от способа его организации (на рабочем месте или после окончания рабочего дня), наиболее перспективной представляется его интенсивная форма, поскольку ее применение создает благоприятные предпосылки для использования возможностей коллектива, объединенного общей производственной деятельностью, что способно сделать возможным оперативное образование реальной иноязычной среды, способствующей применению форм и методов интенсивного иноязычного обучения специалистов для их обучения решению реальных профессиональных задач средствами ИЯ. Интенсивное обучение ИЯ в условиях корпоративных образовательных систем имеет значительный потенциал по согласованию общих образовательных квалификационных характеристик специалистов с современными профессиональными требованиями на каждом конкретном рабочем месте. Однако, реализация упомянутого потенциала требует, в частности, тщательного изучения специфики деятельности конкретного предприятия для создания максимально однородных групп специалистов по уровням владения языком и принадлежностью к соответствующим отделам.

Литература

1. Алямкина Е.А., Рибокене Е.В., Флеров О.В. Профессионально-педагогические особенно-

сти корпоративного обучения иностранному языку// Наука и Школа. 2020. № 2. С. 75–88.

2. Бабанина Я Р. Системный подход к реализации корпоративного обучения и модель самоподдерживающейся системы обучения менеджеров// Социально-гуманитарные знания. 2014. № 5. С. 341–346
3. Кириллов И.А. Корпоративное дополнительное профессиональное обучение производственного коллектива// Преподаватель XXI век. 2016. № 3. С. 70–76.
4. Минайченкова Е.И., Флеров О.В. Содержательно-методическая специфика корпоративного обучения иностранному языку// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 9. С. 405–409.
5. Сальникова М.В. Корпоративное обучение иностранному языку в ИТ-компании. Особенности мотивации// Наука вчера, сегодня, завтра. 2017. № 8. С. 49–53.
6. Серкова Н.В., Шимкович А.С. Корпоративное обучение как составляющая программы лояльности персонала к организации// Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2014. № 25. С. 65–69.
7. Сысоев П.В., Потапова Е.Н. Корпоративное обучение профессиональному иностранному языку// Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 256–271.
8. Latukha M., Doleeva A., Järilström M., Jokinen T., Piekari R. Does corporate language influence career mobility? Evidence from MNCs in Russia// European Management Journal. 2016. Vol. 34(4). pp. 363–373.
9. Lipińska D. In-Company Foreign Language Training: A Teacher's Perspective// Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2018. Vol. 3(1). pp. 91–103.
10. Rodríguez Bonces M. Organizing a professional learning community: A strategy to enhance professional development// Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 2014. Vol. 19(3). pp. 307–319.

DEVELOPMENT OF A CORPORATE TRAINING MODEL TO IMPROVE FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY

Кепа Ю.Н., Кохереvская Л.Б., Дмитриева Е.Г.

Russian State University of Tourism and Service, Moscow Aviation Institute (National Research University), RUDN University

In the context of the activities of Russian enterprises on the world market, there is a certain shortage of specialists who speak a foreign language. The need to organize effective foreign language training for domestic specialists to improve their foreign language communication skills is becoming increasingly obvious.

The article analyzes the corporate model of teaching a foreign language to improve the level of foreign language proficiency. Based on an analysis of scientific literature, current trends in organizing corporate foreign language training, as well as features of organizing corporate foreign language training, have been identified.

The article concludes that the corporate training model, in which foreign language training is carried out within a clear professional-oriented context with a focus on a specific workplace of a particular specialist, is an effective form of increasing the level of foreign language proficiency. At the same time, to ensure the effectiveness of corporate foreign language training, its intensive form seems to be the most promising.

Keywords: foreign language, corporate training, corporate training model, intensive form of training, specialist.

References

1. Alyamkina E.A., Ribokene E.V., Flerov O.V. Professional and pedagogical features of corporate foreign language teaching // Science and School. 2020. No. 2. P. 75–88.
2. Babanina Ya R. A systematic approach to the implementation of corporate training and a model of a self-sustaining system for training managers // Social and humanitarian knowledge. 2014. No. 5. P. 341–346
3. Kirillov I.A. Corporate additional professional training for production staff // Teacher XXI century. 2016. No. 3. pp. 70–76.
4. Minaichenkova E.I., Flerov O.V. Content and methodological specifics of corporate foreign language teaching // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – Тамбов: Certificate, 2019. Volume 12. Issue 9. P. 405–409.
5. Salnikova M.V. Corporate foreign language training in an IT company. Features of motivation // Science yesterday, today, tomorrow. 2017. No. 8. pp. 49–53.
6. Serkova N.V., Shimkovich A.S. Corporate training as a component of the staff loyalty program to the organization // Modern trends in economics and management: a new look. 2014. No. 25. P. 65–69.
7. Sysoev P.V., Potapova E.N. Corporate training in professional foreign languages // Perspectives of science and education. 2022. No. 2 (56). pp. 256–271.
8. Latukha M., Doleeva A., Järilström M., Jokinen T., Piekari R. Does corporate language influence career mobility? Evidence from MNCs in Russia // European Management Journal. 2016. Vol. 34(4). pp. 363–373.
9. Lipińska D. In-Company Foreign Language Training: A Teacher's Perspective // Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. 2018. Vol. 3(1). pp. 91–103.
10. Rodríguez Bonces M. Organizing a professional learning community: A strategy to enhance professional development // Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 2014. Vol. 19(3). pp. 307–319.

Трансформация образа преподавателя в современной образовательной среде на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся

Кременецкая Людмила Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Русский язык для иностранных граждан», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)
E-mail: Kremenetskaya.l@mail.ru

Иванова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Русский язык для иностранных граждан», Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)
E-mail: eivanova53@mail.ru

В наши дни образ современного преподавателя высшей школы является одной из актуальных проблем. В связи с переходом на новые стандарты в образовательной сфере предъявляются совершенно иные требования к образу и роли педагога, в том числе и на этапе довузовской подготовки иностранных учащихся. В данной статье рассматривается профессиональный имидж преподавателя русского языка как иностранного в современном обществе, а также возникающие проблемы, связанные с условиями работы, возрастными, национальными и культурными (этническими) особенностями контингента, обучающегося на подготовительном факультете сегодня. В статье также предпринимается попытка найти компромисс с целью создания комфортных условий как для учащихся, так и для преподавателя, в которых преподаватель имеет возможность качественно выполнять свою работу, а учащиеся в полной мере удовлетворены процессом, а, главное, результатом своего обучения.

Ключевые слова: довузовское обучение, иностранные учащиеся, образ преподавателя, комфортные условия обучения.

Сегодняшняя ситуация в мире диктует нам новые правила и намечает новые тенденции в работе многих специалистов, в том числе и преподавателей. К преподавателю сейчас предъявляются высокие требования, кроме профессионализма в методике и педагогике, преподаватель сегодня должен быть еще более толерантен, дружелюбен и, конечно, технически грамотен.

Ушли навсегда постулаты прошлого, когда авторитет преподавателя был незыблем. Еще 20 лет назад учитель и преподаватель высшей школы был абсолютным авторитетом, априори вызывал уважение и, даже, почитание. Сегодня слова героини известного советского фильма о жизни и работе учителей в вечерней школе «Девушка, не спорьте с учителем, учитель всегда прав» больше не отражают ситуацию в педагогике и обществе. Особенно сложно в век отзывов на работу, жалоб и порталов приходится преподавателям, заставшим работу в советской школе. Очень интересно, что, например, раньше недопустимым считалось прерывание урока «на полуслове», тогда как сейчас четкий time management – обязательное условие комфортной для учащихся работы, так как любая задержка после окончания занятия может восприниматься ими негативно, что, конечно, не воспринимается преподавателями нормальным, так как они, как им видится, готовы совершенно безвозмездно потратить свое личное время ради своих любимых учеников.

Десятилетие назад преподаватель стал инструктором, партнером, помогающим в освоении учебной программы, крайне ценными его личностными качествами были харизма, чувство юмора, эмоциональная мобильность, зачастую учащимися оценивался даже стиль одежды и внешность преподавателя.

Преподаватель сегодня – это «предоставитель» образовательных услуг, работа которого, наряду с работниками ЖКХ, водителями, дворниками и официантами, постоянно оценивается не только в личном общении, но и в письменных отзывах учащихся, которые при каждой удобной возможности активно выражают свое мнение о качестве работы преподавателей (и даже высказывают свои рекомендации преподавателям) в письмах в деканат и своим кураторам в посольстве.

В современном мире отзывов о качестве предоставляемых услуг также меняется угол зрения многих работников, которые находятся под пристальным вниманием получателя своих услуг. И не всегда в лучшую сторону. Гонясь за положи-

тельным отзывом, работники (водители, менеджеры по продажам, представители клининговых компаний и др.), меняют свое отношение к работе в целях соответствовать ожиданиям клиента любыми способами. В ситуации с преподавателем это может привести к отступлению от базовых принципов и методов работы, а, следовательно, к ухудшению качества оказываемых образовательных услуг.

Особенно непросто обстоит ситуация на этапе довузовской подготовки, когда к преподавателям, работающими с иностранными учащимися, предъявляются дополнительные требования. Например, преподаватель русского языка как иностранного должен обладать высоким уровнем социокультурной компетенции при общении с представителями разных культур [4; 52].

На подготовительных факультетах (отделениях) мы имеем дело с полиэтническими группами, состоящими из 12–13 учащихся, приехавшими из разных стран, имеющими разный темп работы, темперамент, характер, очень разные способности, обладающими разными базовыми знаниями и разным опытом в изучении иностранных языков. Кроме субъективных трудностей, с которыми сталкиваются иностранцы, необходимо помнить об адаптации, которую они проходят, оказавшись в России.

Это новый для них бытовой, психологический и физиологический этап. Они впервые оказываются без поддержки и опеки родителей и других старших родственников, они вынуждены обеспечивать свой быт (готовить, стирать одежду, убирать комнату, делать покупки и т.д.). Они оказываются совсем одни в стране с чужими традициями и языком и часто воспринимают окружающую их действительность либо несерьезно, либо враждебно. Довольно большая нагрузка (8 академических часов в день), большое количество домашнего задания, бытовые трудности, новые погодные условия, отсутствие контроля родителей влекут за собой пропуски занятий, а, следовательно, проблемы, так как зачастую пропущенный материал на чужом языке не может быть освоен самостоятельно [3; 63].

В связи с этим возникает вопрос, кто же он – хороший преподаватель? Настоящий профессионал в этой сфере, пожалуй, одна из самых сложных для оценивания категорий. Если водитель аккуратно вел исправную машину и был вежлив, а пассажир вовремя добрался до места назначения, можно сказать, что его работа выполнена успешно и оценена отлично, если продавец помог подобрать нужный товар, а рабочий по уборке помещений чисто помыл пол, их работа тоже достаточно объективно может быть оценена. Бесспорно, существуют и внешние факторы, и капризные клиенты, но их сотрудничество достаточно кратко-срочно, а, следовательно, и его результат более очевиден. Кроме того, необходимо помнить, что вовлеченность потребителя и, главное, прилагаемые им усилия в данных ситуациях минимальны.

В сотрудничестве же преподавателя и учащегося ситуация совсем другая. Здесь за успешный результат ответственны обе стороны, но, зачастую, учащийся воспринимает и оценивает преподавателя лишь с одной стороны (не учитывая свой вклад в процесс обучения и, главное, его результат). Возникают ситуации, когда учащийся сегодня не стремится прилагать никаких усилий (учить новые слова, добросовестно выполнять домашнее задание, активно работать на занятии), перекладывая всю ответственность на преподавателя, желая исключительно получать удовольствие от работы в классе, что, конечно, не способствует успешному и результативному выполнению преподавателем своей работы и, даже, мешает ему. Таким образом, строгий, требовательный преподаватель, заставляющий учащихся ответственно работать может восприниматься как плохой. Им комфортно с лояльным, добрым, понимающим все преподавателем, который не имеет жестких требований. В результате, получая плохую оценку и оказавшись на последних местах в рейтинге факультета, учащийся обижается и винит в этом преподавателя. Результат – негативный отзыв и пострадавшие амбиции обеих сторон. С другой стороны, для ответственных учащихся такие качества преподавателя – это характеристики положительные. Кроме того, нынешняя тенденция к непунктуальности «клиентов» также очень усложняет процесс работы. Учащиеся оскорбляются замечаниями преподавателя на их опоздания и ждут, что он повторит весь пропущенный ими материал, в то время как присутствующие учащиеся раздражаются постоянным повторением одного и того же. Отсутствующие на занятиях по русскому языку иностранные учащиеся также требуют повторения и разъяснения изученного без них материала, что опять вызывает недовольство присутствовавших, теряющих свое драгоценное время на вынужденное повторение, что иногда приводит даже ко внутренним конфликтам между учащимися в группе. Также сложно преподавателю организовать комфортные условия работы для учащихся в силу их возраста, так как это уже не дети школьного возраста, для которых авторитет взрослого человека более актуален, но это еще и не взрослые учащиеся, которые четко осознают свои цели и прикладывают все усилия для их достижения и получения качественного образования, готовые нести ответственность за результаты своей работы.

Как же преподаватель может соответствовать ожиданиям всех таких разных учащихся, имеющих часто различные установки, преследующих разные цели, находящихся в одной группе весь учебный год, изучая совершенно новый, очень трудный язык, на котором им предстоит освоить в будущем выбранную ими специальность?

Преподавателям (особенно русского языка как иностранного) все труднее на довузовском этапе качественно выполнять свою работу и соответствовать ожиданиям разных учащихся, поддержи-

вать их внимание и заинтересованность во время всего занятия в таких больших группах.

На подготовительном факультете мы имеем дело с иностранными учащимися, которые родились в начале этого века, имеют совсем другие представления о жизни, людях, взаимоотношениях, которые зачастую непонятны преподавателям, давно работающим в этой сфере.

Прежде всего, для комфортной и качественной работы преподавателям следует отойти от всех привычных ранее стереотипов. Тенденция исключительно к товарно-денежным отношениям не должна восприниматься преподавателями как отношение непосредственно к ним. Необходимо сохранить свое лицо и самоуважение, но также важно принять реалии современной жизни. Крайне важно отстаивать свои образовательные цели и не позволять учащимся отклонить свою работу от намеченного образовательного маршрута, быть честным и требовательным, но всегда доброжелательным, терпеливым, вежливым и отзывчивым в рамках конкретного занятия, сохраняя избранный и комфортный для большинства учащихся темп работы. Бесспорно, рекомендовать намного легче, чем реализовывать, но крайне необходимо в самом начале пути определить и проговорить степень ответственности за конечный результат всех участников процесса. Интересной и полезной нам в такой ситуации представляется балльно-рейтинговая система (БРС), которая четко регламентирует успешность учащихся и показывает им в полной мере всю их ответственность за итоговую оценку и свой прогресс.

Данная система оценки знаний может включать в себя набор любых заданий с учетом особенностей конкретного контингента обучаемых, средством которых преподаватель мотивирует иностранных учащихся активнее работать на занятиях и решает возникающие в учебном процессе трудности. Наполненность БРС заданиями должна зависеть от целей и задач обучения и соответствовать рабочей программе. БРС – это многофакторная модель, параметры которой зависят от взаимодействия всех участников учебного процесса, так как введение балльно-рейтинговой системы также существенным образом изменяет и интенсифицирует работу преподавателей, побуждая их к постоянному самосовершенствованию и самообучению.

В дополнение к традиционной системе оценивания знаний (экзамену, зачету или дифференцированному зачету) БРС является гибким и эффективным средством ранжирования обучающихся (составления рейтинга успеваемости) по результатам их обучения, которое увеличивает соревновательность в учебном процессе и мотивирует учащихся к достижению более высоких результатов, так как ставит своей целью непрерывную оценку качества их работы при освоении конкретной образовательной программы [1; 51–55]. Также данная система дает возможность преподавателям не учитывать посещаемость учащихся при

выставлении итоговой и промежуточных оценок. Таким образом, видя сразу необходимые контрольные мероприятия, учащийся в большей степени несет ответственность за результат своего обучения.

И еще один важный вопрос – как быть в спорных ситуациях работникам деканата, которые получают жалобы и сталкиваются с недовольством учащихся, на которые они не могут не реагировать, но которые зачастую могут быть крайне субъективными, когда работа преподавателей оценивается по какой-то несуществующей шкале?

По всей видимости, сотрудникам деканата также следует пересмотреть свои привычные взгляды и провести дополнительную разъяснительную работу с преподавателями. Таким образом они смогут быть более уверенными в своем штате и смогут оставаться на стороне преподавателя в большинстве возможных, часто вызванных исключительно субъективным отношением учащихся, конфликтов.

Литература

1. Иванова Е.В., Филипская Т.А. Интенсификация процесса обучения иностранных учащихся русскому языку на этапе довузовской подготовки с помощью балльно-рейтинговой системы // *Международное образование и сотрудничество. Сб. научных трудов.* Москва, 2018. С. 51–55
2. Иванова Е.В. Балльно-рейтинговая система как способ интенсификации процесса обучения русскому языку учащихся из Китая // *Современное педагогическое образование.* Москва, 2018. № 5 С. 83–87
3. Касарова В.Г. К вопросу о мотивации иностранных учащихся (на примере преподавания русского языка как иностранного) // *Тенденции развития науки и образования.* 2022. № 88–3. С 62–64
4. Кременецкая Л.С. Дополнительные требования к преподавателям, работающим с иностранными учащимися из стран СНГ на этапе довузовской подготовки // *Международное образование и сотрудничество. Сб. научных трудов.* Москва, 2012. С. 51–55

TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF A TEACHER IN A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS.

Kremenetskaya L.S., Ivanova E.V.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

Nowadays, the image of a modern high school teacher is one of the urgent problems. In connection with the transition to new standards in the educational sphere, completely different requirements are imposed on the image and role of a teacher, including at the stage of pre-university training of foreign students. This article examines the professional image of a teacher of Russian as a foreign language in modern society, as well as emerging problems related to working conditions, age, national and cultural (ethnic) characteristics of the contingent studying at the Preparatory Faculty today. The article also attempts to find a compromise in order to create comfortable con-

ditions for both students and teachers, in which the teacher has the opportunity to do his job efficiently, and students are fully satisfied with the process, and, most importantly, the result of their training.

Keywords: pre-university education, foreign students, teacher's image, comfortable learning conditions.

References

1. Ivanova E.V., Filipkaya T.A. Intensification of the process of teaching Russian to foreign students at the stage of pre-university training using a point-rating system //International education and cooperation. Moscow, 2018. pp.51–55
2. Ivanova E.V. The point-rating system as a way to intensify the process of teaching Russian to students from China //Modern pedagogical education. Moscow, 2018.No.5 pp. 83–87
3. Kasarova V.G. On the issue of motivation of foreign students (on the example of teaching Russian as a foreign language) // Trends in the development of science and education. 2022. No. 88–3. From
4. Kremenetskaya L.S. Additional requirements for teachers working with foreign students from CIS countries at the stage of pre-university training // International education and cooperation. Moscow, 2012. pp.51–55

Реализация педагогического потенциала аутентичных художественных видеофильмов при формировании аудитивной компетенции: на примере магистратуры языкового направления

Курагина Алла Аркадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

E-mail: alanta17@hotmail.com

В данной статье рассматривается проблема развития аудитивной компетенции в целом и аудитивных умений студентов-магистрантов как ведущих речевых умений, необходимых для профессиональной деятельности магистрантов – выпускников языковой программы педагогического направления. Автор анализирует понятие «аудитивная компетенция», ее составные части и критерии сформированности. Знакомит с приемами и методами работы с аутентичным художественным фильмом с целью развития аудитивных умений, обосновывает алгоритм работы с художественным фильмом для аудиторной и самостоятельной работы студентов-магистрантов.

Опыт по внедрению комплекса упражнений, основанного на материале аутентичных художественных фильмов, в аудиторную и самостоятельную работу студентов языковой магистерской программы, подтверждает эффективность использования данного комплекса для развития и совершенствования умений аудирования англоязычной речи до уровня B2- C1 по шкале CEFR.

Ключевые слова: аудирование; аудитивная компетенция; аудитивный навык; аудитивные умения, аутентичный художественный фильм.

Введение

Обучение в магистратуре по профилю «Иноязычное образование» педагогического направления предполагает реализацию задач, связанных с дальнейшим развитием компетенций, прописанных в Федеральном государственном образовательном стандарте 3++. Среди «языковых» универсальных компетенций – требований ФГОС следует выделить УК-4 («способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»), что предполагает дальнейшее овладение аудитивной компетенцией как составной части коммуникативной компетенции магистрантов [11]. К настоящему времени не выработано четких критериев сформированности аудитивной компетенции студентов магистерских программ, поэтому определение компонентов и показателей данной компетенции стало одной из задач нашего исследования.

Еще одним вопросом, требующим рассмотрения, является выбор адекватных методов, приемов и технологий развития аудитивных умений, без которых невозможна эффективная коммуникация как в социальной, так и профессиональной среде. Мы выдвинули предположение, что использование аутентичных художественных фильмов на занятиях по английскому языку у студентов-магистрантов будет способствовать эффективному развитию аудитивных умений при условии соблюдения алгоритма работы с фильмом и применения определенных методов и приемов работы.

Литературный обзор

Аудирование бесспорно является одним из наиболее значимых для коммуникации и, одновременно, одним из наиболее трудных для овладения видом речевой деятельности. Умение понимать речь на слух составляет одну из сторон общения. Отсутствие или недостаток навыка восприятия и понимания речи собеседника ведет к нарушению коммуникации и препятствует построению полноценного диалога. Затруднения при аудировании связаны как с объективными трудностями самого процесса прослушивания (сложность информации, скорость речи, утомляемость), так и с условиями прослушивания (однократное изложение материала, отсутствие возможности переспроса, наличие шумов) [3, с. 10]. Нивелировать подобные сложности восприятия может целенаправленная работа по развитию аудитивных умений.

Аудитивное умение – (от лат. *audire* – слышать) речевое умение, обеспечивающее возможность понимать смысл воспринимаемых на слух иноязычных текстов [1, с. 26]. Мы согласны с Е.С. Каптуровой, что на каждой ступени в языковом вузе происходит расширение содержания обучения аудированию за счет накопления опыта, в том числе, формирования более сложных по структуре умений [5]. На старшей ступени вуза наибольшую значимость приобретают такие аудитивные умения как:

- умение определять основной объект высказывания среди нескольких;
- умение определять имплицитный объект высказывания;
- умение оценивать порядок характеристик объекта в прослушиваемом высказывании, а также определять их оптимальную последовательность с учетом особенностей объекта высказывания, коммуникативного намерения и точки зрения говорящего;
- умение прогнозировать появление новых деталей в случае изменения коммуникативного намерения говорящего [5].

Данные умения, наряду со знаниями и навыками, составляют аудитивную компетенцию, которая определяется как «способности к применению знаний, навыков и умений аудирования, способность эффективно осуществлять процесс аудирования» [6].

Следует отметить, что среди методистов нет единой точки зрения на показатели сформированности аудитивной компетенции. Одни исследователи называют в качестве критериев эффективность, успешность и адекватность (Е.С. Каптурова), другие отмечают темп восприятия и обработки информации, гибкость (С.К. Фоломкина), а также объем извлеченной информации, полноту, точность и глубину понимания (Н.В. Елухина). Принимая во внимание выше названные критерии и формируемые аудитивные умения, нам показалось правомерным соотнести показатели сформированности аудитивной компетенции со шкалой Общеввропейских компетенций владения иностранным языком CEFR в части аудирования. Данная шкала четко описывает, что должны научиться делать изучающие язык, чтобы использовать иностранный язык для общения, и какими знаниями и навыками они должны обладать [10]. Еще одним преимуществом CEFR является наличие тестов, определяющих уровень подготовки студентов по видам речевой деятельности и позволяющих оценить компетенции в количественном плане и наметить пути коррекции ошибок и развития необходимых умений.

Шкала CEFR имеет 3 больших уровня: А – базовый, В – средний, С – продвинутый. Однако, для более четкого определения языковой компетенции, каждый из этих трех уровней делится на два подуровня – 1 и 2. Таким образом вся шкала насчитывает 6 уровней: А1, А2, В1, В2, С1, С2 [10]. Согласно шкале, к обучению в высшей школе сту-

денты должны подойти с уровнем владения иностранным языком как минимум А2, который называют «предпороговым», а закончить языковой факультет с уровнем В2 (пороговый продвинутый уровень) или С1, т.е. уровнем профессионального владения иностранным языком [10].

Единый государственный экзамен по иностранному языку, обязательный для абитуриентов языковых факультетов вузов, включает задания уровней А2 – В2. Считается, что обучающиеся, написавшие ЕГЭ на 80–100 баллов, обладают уровнем В2. Данная предпосылка верна лишь отчасти, особенно для уровня сформированности аудитивных умений, которые, согласно статистике, не однородны из года в год. В 2022 году итоги экзамена позволили выделить группу обучающихся, которая не продемонстрировала требуемый уровень владения иностранным языком ни в одном из видов речевой деятельности [2]. Задания на понимание запрашиваемой информации и полное понимание текста вызывают затруднения у обучающихся. Следует отметить, что подобная тенденция сохраняется на уровне вузовской подготовки студентов, в том числе на уровне магистратуры. Как уже было отмечено, аудитивные умения расширяются, обогащая содержание умений. Развитие таких умений требует поиска новых эффективных приемов и методов работы. К ним можно отнести использование аутентичных художественных фильмов.

Изучение работ отечественных и зарубежных исследователей [4; 9; 13] позволило нам выделить следующие преимущества использования аутентичных художественных фильмов:

- наличие нескольких спикеров (героев фильма), что позволяет заслушивать разные стилевые и акцентные варианты речи [4];
- наличие эмоциональной составляющей просмотра фильма, включая процесс сопереживания героям, что активизирует процесс запоминания [9, с. 203];
- наличие «эффекта присутствия», при котором создается некая условно-речевая ситуация, и студент может почувствовать себя участником этой ситуации [9, с. 205];
- наличие социокультурного аспекта, позволяющего видеть и понимать ценности, историю и социальные обычаи страны изучаемого языка, которые могут быть узко представлены в учебной литературе [13, с. 172]

Эффективность работы с художественными иноязычными фильмами зависит как от адекватного выбора фильма в соответствии с поставленными целями и задачами, так и от организации работы студентов в аудитории и для самостоятельного просмотра.

Обсуждение и результаты

В ходе преподавания курса «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» студентам педагогического направления профиля

«Иноязычное образование» было проведено анкетирование с целью выявления интереса к предмету, уровня мотивированности и самооценки студентов языковых и речевых умений. Результаты показали, что абсолютное большинство (82%) магистрантов поставили аудитивные навыки на последнее место по степени сформированности и указали, что хотели бы целенаправленно развивать их. Тестирование в формате EF SET [8] показало, что студенты адекватно оценивают уровень развития своих аудитивных умений. Результаты теста отражены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни развития аудитивных умений магистрантов по CEFR на констатирующем этапе опытного обучения

Студент	Количество баллов	Уровень по CEFR
Алёна А.	49	B1
Гулмира В.	38	A2
Кристина Г.	34	A2
Светлана З.	31	A2
Диля И.	43	B1
Полина К.	59	B2
Дмитрий К.	32	A2
Любовь М.	58	B2
Любовь О.	49	B1
Марина С.	44	B1
Алия Ш.	32	A2

Как видно из таблицы, у 5 студентов (46%) аудитивные навыки находятся на предпороговом уровне. 4 магистранта (36%) продемонстрировали пороговый уровень навыков аудирования, и лишь 2 студента (18%) выполнили тест на пороговый продвинутый уровень. Ни один студент не показал умения профессионального уровня.

Таблица 2. Алгоритм работы с аутентичным художественным фильмом для развития аудитивных умений

Аудиторная работа Преддемонстрационный этап Задания дискуссионного прогностического характера Задания на снятие языковых трудностей	Самостоятельная работа Знакомство с информацией о фильме
Демонстрационный этап Приемы активизации аудитивных умений Задания по поиску языковой, смысловой и содержательной информации	Работа по сегментам
Последемонстрационный этап Дискуссионные задания Контроль понимания содержания фильма	Письменные задания

Результаты теста, наличие мотива и выделение просмотра видеофильмов как варианта улучшения аудитивных умений позволили нам предло-

жить магистрантам алгоритм работы с аутентичным художественным фильмом для аудиторной и самостоятельной работы (табл. 2).

Этапы работы над фильмом, входящие в алгоритм, традиционны и одинаковы как для работы в классе, так и для самостоятельного просмотра, однако содержание заданий, несмотря на единство целей отличается. Среди целей преддемонстрационного этапа (pre-viewing stage) можно обозначить проработку незнакомых языковых явлений, которые могут представлять сложность для восприятия и понимания, а также знакомство с эмоционально-смысловой атмосферой фильма [7]. Для аудиторной работы можно предложить задания дискуссионного прогностического характера, например, дать предположение, о чем будет фильм по его названию, актерам, по первому фрагменту, по ключевым словам. Для самостоятельной работы можно подготовить текстовую информацию о режиссере, актерам и съемках фильма. Обе формы работы предполагают задания на знакомство и отработку ключевой лексики.

Демонстрационный этап (viewing stage) нацелен на дальнейшее развитие языковой, речевой и социокультурной компетенций студентов с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. Именно на этом этапе происходит активизация аудитивных умений магистрантов, что должно найти отражение в заданиях и упражнениях. И самостоятельная и аудиторная работа предусматривают выполнение заданий на поиск как языковой, так и смысловой и содержательной информации. Мы предлагаем деление фильма на смысловые сегменты и выполнение разноплановых заданий во время самостоятельного просмотра. Просмотр фильма в классе позволяет применять такие приемы как «молчаливый просмотр», «остановка на паузу», «только звук».

На последемонстрационном этапе проводится контроль понимания содержания фильма, а также творческое осмысление основных идей фильма в интерпретации студентов на основе изученного языкового материала. Самостоятельная работа предполагает выполнение письменных работ типа эссе, обзора и рецензии. Аудиторная работа включает дискуссии, ролевые игры, решение проблемных кейсов и проектные задания. Для контроля понимания задействуются тесты с разными типами заданий.

Результаты систематической работы по развитию аудитивных умений нашли отражение в итогах тестирования в формате EF SET на промежуточном и контрольном этапах (табл. 3).

Как видно из таблицы, на промежуточном этапе (длительность самостоятельной работы при опытном обучении – 3 месяца) аудитивные умения у большинства студентов (90%) остались на прежнем уровне, согласно стандарту экзамена EF SET. Однако количество правильных ответов увеличилось. У 5 магистрантов (45%) количество баллов приблизилось к пороговому уровню следующей ступени. Одна студентка (10%) достигла профес-

сионального уровня владения аудитивными умениями. Опытное обучение продолжалось на протяжении следующих трех месяцев. По окончании этого периода был проведен контрольный срез умений в форме EF SET, который продемонстрировал значительное увеличение правильных ответов. 7 магистрантов (64%) достигли более высокого уровня по стандарту CEFR. 4 студента (36%) повысили показатели в рамках прежнего уровня. Отрадно, что еще одна магистрантка достигла профессионального уровня владения умениями аудирования.

Таблица 3. Уровни развития аудитивных умений магистрантов по CEFR на промежуточном и контрольном этапах опытного обучения

Студент	Промежуточный этап	Контрольный этап
	Количество баллов / Уровень по CEFR	Количество баллов / Уровень по CEFR
Алёна А.	50/B1	54/C1
Гулмира В.	40/A2	42/B1
Кристина Г.	38/A2	41/B1
Светлана З.	32/A2	36/A2
Диля И.	49/B1	53/B2
Полина К.	62/C1	65/C1
Дмитрий К.	35/A2	39/A2
Любовь М.	60/B2	62/C1
Любовь О.	50/B1	57/B2
Марина С.	46/B1	49/B1
Алия Ш.	34/A2	38/A2

Заключение

Анализ методической литературы, проведение опытной работы показали, что проблема развития аудитивных навыков и аудивной компетенции в целом должно уделяться пристальное внимание со стороны методистов, преподавателей и авторов языковых учебников магистерских программ, поскольку аудитивная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции, и, следовательно, входит в круг профессиональных компетенций будущих магистров. Среди приемов и методов, направленных на развитие аудитивных умений работа с аутентичными художественными фильмами имеет особый потенциал, позволяя создавать аутентичную языковую среду, погружение в социокультурные реалии страны изучаемого языка. Систематическое обращение к иноязычным художественным фильмам в практике преподавания иностранного языка аудиторно и в рамках самостоятельной работы, выполнение заданий различного плана на основе определенного алгоритма позволять организовать условия для развития речевых и язы-

ковых умений и создания подлинной мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года по иностранному языкам (английский, немецкий, французский, испанский, китайский языки) / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, А.Е. Бажанов, Е.В. Кузьмина, Е.И. Ратникова, Л.Ш. Рахимбекова – Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ФГБНУ Федеральный институт педагогических измерений Москва, 2023. – 162 с. <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!/tab/173737686-11>
3. Елухина, Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления/ Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 8–14.
4. Жданов С.С. Видео как средство наглядности при представлении иноязычного лингвострановедческого материала / С.С. Жданов // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2015. – № 2 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnostipri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (дата обращения: 05.04.2021).
5. Каптурова Е.С. Иноязычная аудитивная компетенция и пути ее формирования на старшей ступени обучения в языковом вузе / Е.С. Каптурова. – Киберленинка, 2013 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-audirovaniyu-inoazychnoy-rechi-v-yazykovom-vuze/> (дата обращения: 09.10.2023).
6. Мещерякова Е.В. Развитие аудитивной компетенции с использованием информационно коммуникативных технологий / Е.В. Мещерякова, Ю.В. Мещерякова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики – 2016. – № 3 – URL: <file:///razvitie-auditivnoy-kompetentsii-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikativnyh-tehnologiy.pdf> (дата обращение: 12.10.2023).
7. Панина Е.Ю. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроках немецкого языка в старших классах / Е.Ю. Панина, С.М. Левчегова // Форум молодых ученых – 2017 – № 5 (9) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-obucheniiaudirovaniyu-na-urokah-nemetskogo-yazyka-v-starshih-klassah/viewer> (дата обращение: 12.10.2023).
8. Стандартизированный онлайн тест EF SET – URL: <https://www.efset.org.ru/> (дата обращения: 12.10.2022).

9. Тюрина Г.А. Аутентичные видеоматериалы как средство оптимизации процесса обучения английскому языку в школе / Г.А. Тюрина // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. – 2018. – № 16. – С. 200–205.
10. Уровни согласно CEFR: основные моменты – URL: <https://www.wallstreetenglish.ru/english-courses/english-levels-cefr/>(дата обращения: 12.10.2023).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. – URL: <https://base.garant.ru/71897874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>(дата обращения: 12.11.2023).
12. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. / С.К. Фоломкина – М.: Высшая школа, 2005. 255 с
13. Abbas, I. The Power of Video Materials in EFL Classroom from the Perspectives of Teachers and Students / I. Abbas // Journal of Applied Linguistics and Language Research. – 2018. – N 5(5). – P. 161–181.

REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF AUTHENTIC FEATURE VIDEOS IN THE FORMATION OF AUDITING COMPETENCE: USING THE EXAMPLE OF A MASTER'S DEGREE IN LINGUISTICS

Kuragina A.A.

Mari State University

This article examines the problem of developing auditing competence in general and auditing skills of master's students as the leading speech skills necessary for the professional activities of master's students – graduates of a language program in the pedagogical direction. The author analyzes the concept of "auditing competence", its components and formation criteria. Introduces the techniques and methods of working with an authentic feature film in order to develop auditing skills, substantiates the algorithm for working with a feature film for classroom and independent work of master's students.

The experience of introducing a set of exercises based on the material of authentic feature films into the classroom and independent work of students of a language master's program confirms the effectiveness of using this complex for the development and improvement of English listening skills to levels B2-C1 on the CEFR scale.

Keywords: listening; auditing competence; auditing skill; auditing skills, authentic feature film.

3References

1. Azimov, E.G. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching) / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. – М.: IKAR Publishing House, 2009. – 448 p.
2. Verbitskaya M.V. Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of an analysis of typical mistakes of participants in the 2022 Unified State Exam in foreign languages (English, German, French, Spanish, Chinese) / M.V. Verbitskaya, K.S. Makhmuryan, A.E. Bazhanov, E.V. Kuzmina, E.I. Ratnikova, L. Sh. Rakhimbekova – Federal Service for Supervision in Education and Science, Federal State Budgetary Institution Federal Institute of Pedagogical Measurements Moscow, 2023. – 162 p. <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!tab/173737686-11>
3. Elukhina, N.V. The main difficulties of listening and ways to overcome them / N.V. Elukhina // Foreign languages at school. – 1995. – No. 2. –S. 8–14.
4. Zhdanov S.S. Video as a means of clarity when presenting foreign language linguistic and cultural material / S.S. Zhdanov // Interexpo Geo-Siberia. – 2015. – No. 2 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/video-kak-sredstvo-naglyadnostipri-predstavlenii-inoazychnogo-lingvostranovedcheskogo-materiala> (date of access: 04/05/2021).
5. Kapturova E.S. Foreign language auditing competence and ways of its formation at the senior level of education at a language university / E.S. Kapturova. – Cyberleninka, 2013 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-obucheniya-audirovaniyu-inoazychnoy-rechi-v-yazykovom-vuze/> (access date: 10/09/2023).
6. Meshcheryakova E.V. Development of auditing competence using information and communication technologies / E.V. Meshcheryakova, Yu.V. Meshcheryakova // Bulletin of PNIU. Problems of linguistics and pedagogy – 2016. – No. 3 – URL: <file://razvitiie-auditivnoy-kompetentsii-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikativnyh-tehnologiy.pdf> (date accessed: 10/12/2023).
7. Panina E. Yu. The use of video materials in teaching listening in German lessons in high school / E. Yu. Panina, S.M. Levchegova // Forum of young scientists – 2017 – No. 5 (9) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-obuchanii-audirovaniyu-na-urokah-nemetskogo-yazyka-v-starshih-klassah/viewer> (date of access: 10/12/2023).
8. Standardized online test EF SET – URL: <https://www.efset.org.ru/> (access date: 10/12/2022).
9. Tyurina G.A. Authentic video materials as a means of optimizing the process of teaching English at school / G.A. Tyurina // Current problems of English linguistics and linguodidactics. – 2018. – No. 16. – P. 200–205.
10. Levels according to CEFR: main points – URL: <https://www.wallstreetenglish.ru/english-courses/english-levels-cefr/> (date accessed: 10/12/2023).
11. Federal state educational standard of higher education – master's degree in the field of preparation 44.04.01 Pedagogical education. – URL: <https://base.garant.ru/71897874/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>(access date: 11/12/2023).
12. Folomkina S.K. Teaching reading in a foreign language at a non-linguistic university. / S.K. Folomkina – М.: Higher School, 2005. 255 p.
13. Abbas, I. The Power of Video Materials in EFL Classroom from the Perspectives of Teachers and Students / I. Abbas // Journal of Applied Linguistics and Language Research. – 2018. – N 5(5). – P. 161–181.

Использование искусственного интеллекта при обучении иностранному языку студентов инженерных специальностей

Лалова Татьяна Ивановна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранный язык» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта (РУТ (МИИТ))
E-mail: t_lalova@mail.ru

Симонова Светлана Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранный язык» Академии базовой подготовки Российского университета транспорта (РУТ (МИИТ))
E-mail: sw-simonowa@mail.ru

В статье рассматривается проблема значимости владения иностранными языками. Исследуется возрастающая популярность применения искусственного интеллекта при их изучении. Описываются основные функции и возможности чат-ботов GPT: улучшение навыков общения, ведение диалогов, расширение словарного запаса, освоение грамматических правил и структур. Указывается вероятность получения обратной связи, а также исправления ошибок обучаемых. Подчеркивается возможность персонализации обучения с помощью чат-ботов путем адаптации материалов и рекомендаций в соответствии с потребностями каждого. Приводятся примеры составленных для студентов РУТ (МИИТ) чат-ботов GPT. Отмечается, что чат-боты, однако, не заменяют живого общения. Обсуждаются ограничения и недостатки обращения к чат-ботам при изучении иностранных языков. В заключение подводятся итоги и обобщаются основные пункты статьи. Предлагается перечень приложений, платформ и сервисов для использования в самостоятельной и аудиторной работе студентов.

Ключевые слова: владение иностранными языками, искусственный интеллект, чат-боты GPT, обучение иностранным языкам студентов инженерных специальностей, работа над лексикой, грамматикой, устной речью, персонализация обучения.

Постановка проблемы

Иностранные языки, как и страны, в которых на них говорят, окружают нас. Изучая иностранные языки, мы совершаем своего рода путешествие в эти страны, знакомимся с их жителями, их культурой и историей. В цитатах мудрецов и знаменитостей, в пословицах и поговорках той или иной страны легко найти примеры того большого значения, которое придают владению иностранными языками. «Учить язык – значит открыть новое окно в мир» – гласит китайская поговорка. «С каждым новым языком вы проживаете новую жизнь. Если вы знаете только один язык, вы живете всего один раз» – говорится в чешской пословице. «Другой язык – это другое видение жизни» – отмечал Федерико Феллини. «Измените свой язык, и вы измените свои мысли» – говорил Карл Альбрехт. «Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку» – писал Вольтер [12].

Анализ литературы

В современном мире знание иностранных языков предоставляет множество преимуществ как для отдельного человека, так и для общества в целом, о чем написано большое количество работ [3, 4, 6, 8, 11], мнения авторов которых можно свести к следующему:

1. Знание иностранных языков позволяет лучше понимать культуру и традиции других народов, что расширяет кругозор и делает людей более открытыми к новым идеям и взглядам.
2. Владение иностранными языками может значительно увеличить шансы на успешное трудоустройство. Многие компании ценят сотрудников, владеющих иностранными языками, и готовы предложить им более высокие должности и зарплаты.
3. Знание иностранного языка делает возможным общение с людьми из других стран, что может привести к новым дружеским связям и профессиональным контактам. Это также способствует обмену опытом и знаниями между культурами; это способствует развитию международных отношений.
4. Владение иностранным языком открывает доступ к широкому кругу информации, не всегда доступной на родном языке. Это касается научных статей, книг, фильмов, музыки и многих других областей. Знание иностранного языка также позволяет получить образование за рубежом, что может быть очень полезным для карьерного роста и личностного развития.

5. Изучение иностранного языка требует постоянного напряжения памяти, внимания и логического мышления, которые улучшают когнитивные функции мозга. Кроме того, изучение нового языка может замедлить процесс старения мозга и снизить риск развития деменции.
6. Владение несколькими иностранными языками помогает лучше понимать и уважать различия между культурами. Это способствует развитию межкультурной компетентности и толерантности, что является важным качеством в современном обществе.
7. Знание нескольких иностранных языков дает возможность работать в различных международных организациях.

Принимая во внимание вышесказанное и понимая роль, которую играет знание иностранных языков, преподаватели всех уровней обучения данному предмету постоянно применяют новые, более продуктивные методы работы. Одним из наиболее современных и эффективных методов в последнее время стало использование искусственного интеллекта, а именно чат-ботов GPT [7, 9, 10]. **Цель данной работы** состоит в описании применения этих элементов искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка (французского) студентам технических специальностей РУТ (МИИТ).

Изложение основного материала

Чат-боты GPT могут играть важную роль в преподавании иностранных языков людям любого возраста с различным уровнем знаний в различных аудиториях, предоставляя большое количество возможностей и преимуществ [2, 5]. Так, например, при обучении **разговорной речи** чат-боты GPT могут быть запрограммированы для ведения беседы на иностранном языке. Они могут задавать вопросы, слушать ответы и давать обратную связь, исправляя ошибки. Такая практика позволяет улучшить навыки понимания и говорения на иностранном языке, повысить уверенность говорящего в ситуации устного высказывания и попрактиковаться в типичных ситуациях общения.

Чат-боты GPT способны оказать помощь при изучении **грамматических правил и структур** изучаемого языка. Они могут предложить объяснения и примеры использования грамматических конструкций, а также упражнения для закрепления изучаемого материала. Это особенно полезно для обучающихся начального уровня, но также может служить целям повторения и углубления знаний грамматики на любом этапе обучения.

Важную роль Чат-боты GPT играют при овладении иноязычной **лексикой** [1]. Они могут помочь увеличить словарный запас на иностранном языке, приводя определения слов, их синонимы, антонимы и контексты их использования. Некоторые чаты GPT также предлагают общеупотребительные слова или фразы для изучения, чтобы обучающиеся могли постепенно расширять свой словарный запас.

Кроме того, чат-боты GPT могут анализировать и **исправлять ошибки** в написании или произношении, оценивать прогресс в обучении, показывать статистику и давать рекомендации для дальнейшего повышения уровня знаний.

При этом, чаты GPT могут предоставлять **доступ к различным учебным материалам**, таким как учебники, словари, грамматические правила и примеры предложений.

Очень ценны их **доступность и удобство** использования: на различных устройствах, таких как смартфоны, планшеты или компьютеры. Чат-боты могут помочь изучать иностранный язык в любом темпе и в любое удобное для обучающихся время.

Важным представляется предлагаемый некоторыми чат-ботами GPT **персонализированный подход** к обучению, адаптируя материалы и упражнения под уровень и потребности каждого человека [13]. Оценив результаты обучения, они способны рекомендовать упражнения или материалы, которые помогут каждому наиболее эффективно изучать язык.

Однако, хотя чат-боты GPT представляют собой полезный инструмент для изучения иностранного языка, их использование в качестве единственного средства обучения должно иметь ограничения. Вот несколько причин, почему полагаться исключительно на чаты GPT может быть недостаточно.

1. Отсутствие живого общения. Чаты GPT не могут полностью заменить реальное общение с носителем языка или преподавателем. Они не обладают теми же нюансами, интонациями и непредсказуемостью, которые присутствуют в реальном разговоре. Беседа с людьми позволяет улучшить навыки понимания на слух, адаптироваться к различным стилям речи и развивать навыки реального общения.
2. Ограничения в контексте. Чат-боты могут быть ограничены в том, как они представляют реальный контекст использования языка. Они могут предлагать общепринятые фразы или диалоги, но не всегда могут адаптироваться к новым ситуациям или нестандартным вопросам. Реальное общение помогает понять, как применять язык в различных, порой неожиданных или особых контекстах и ситуациях.
3. Ограничения в знании культуры страны изучаемого языка. Язык тесно связан с культурой и обычаями страны, где он используется. Чаты GPT могут предоставлять только ограниченное представление о культуре и связанных с ней нюансах языка. Реальное общение с носителями языка или преподавателями позволяет лучше понять культурные особенности и контекст, в котором используется язык.
4. Ограничения в творческом мышлении. Чаты GPT могут быть ограничены в своей способности стимулировать творческое мышление и выражение на иностранном языке. Реальное общение с другими людьми позволяет развивать способность мыслить и выражать себя свободно и оригинально.

Таким образом, чаты GPT не заменяют живого общения и взаимодействия с преподавателями или носителями языка, но они могут быть полезным дополнением и инструментом в процессе обучения. Рекомендуется комбинировать использование чат-ботов с другими методами, такими как чтение, просмотр фильмов, беседа с преподавателем, другими обучающимися, общение с носителями языка и прочие практические задания.

Именно так – поочередно используя элементы искусственного интеллекта и работу с заданиями по учебным материалам дома и в аудитории под руководством преподавателя, – организованы занятия по иностранным языкам со студентами технических специальностей в РУТ (МИИТ). Будущим инженерам особенно интересно всестороннее использование искусственного интеллекта на занятиях, а также оптимизация многих элементов работы над предметом, мотивация к изучению которого у них не всегда очень высока, а количество ответвленных на предмет учебных занятий невелико.

Рассмотрим несколько примеров обращения к чат-ботам при работе над различными аспектами французского языка. Ниже представлен диалог обучающегося (О) с чат-ботом (Ч) на обиходную тему, в котором повторяются изученные грамматические темы:

О – *Bonjour! Comment vas-tu? (Привет! Как дела?)*

Ч – *Salut! Je vais bien, merci. Et toi? (Привет! Все хорошо, спасибо. А у тебя как дела?)*

О – *Très bien, merci. (Очень хорошо, спасибо.)*

Ч – *Parle-moi de ta journée d'hier. (Расскажи мне о своем вчерашнем дне.)*

О – *Hier, j'étais fatigué et je n'ai pas fait beaucoup de choses. (Вчера я был уставшим и мало чего сделал)*

Ч – *Ah, dommage! Et qu'est-ce que tu as fait quand même? (Жаль! И что ты все-таки делал?)*

О – *J'ai lu un livre et j'ai regardé un film. (Я читал книгу и смотрел фильм.)*

Ч – *C'est bien. Tu aimes lire et regarder des films en français? (Это хорошо. Ты любишь читать и смотреть фильмы на французском?)*

О – *Oui, bien sûr. C'est important pour moi de parler français correctement. (Да, конечно. Для меня важно говорить по-французски правильно.)*

Ч – *Très bien! (Очень хорошо!)*

Для работы с данным чат-ботом студенту предлагается написать ему сообщение на французском языке, а затем ответить на его вопросы. Например, можно написать: *Bonjour! Comment vas-tu? (Добрый день! Как твои дела?)* Затем бот ответит на вопрос и задаст свой, и так далее. Работа с чат-ботом помогает улучшить навыки общения на французском языке и закрепить знания грамматики. Чат-боты активно помогают расширять словарный запас в изучаемом языке. Так, для уровня А0 предлагаются простые задания на запоминание слов и выражений:

1. *Как называется художник, рисующий портреты?*

- a. *Un musicien*
- b. *Un acteur*
- c. *Un portraitiste*
- d. *Un écrivain*

2. *Как сказать по-французски «лицо»?*

- a. *Face (f)*
- b. *Tête (f)*
- c. *Bras (m)*
- d. *Jambe (f)*

3. *Какое слово описывает человека с волосами светлого цвета?*

- a. *Brun (m)*
- b. *Noir (m)*
- c. *Blond (m)*
- d. *Gris (m), и т.п.*

Для студентов среднего или продвинутого уровня владения языком составляется чат-бот с более сложными заданиями:

Reliez le mot avec son sens (Соедините слово с его значением):

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. <i>Lubrifiant (m).</i> | a. <i>Engin de traction de faible puissance fonctionnant sur rail ou sur route.</i> |
| 2. <i>Locotracteur (m)</i> | b. <i>Manque (total ou presque total) de quelque chose de nécessaire.</i> |
| 3. <i>Carburant (m)</i> | c. <i>Agent des chemins de fer.</i> |
| 4. <i>Cheminois (m)</i> | d. <i>Ce qui arrête ou ralentit le mouvement, la progression, le passage de quelqu'un ou de quelque chose.</i> |
| 5. <i>Convoi (m)</i> | e. <i>Substance, matière onctueuse servant à atténuer les frottements.</i> |
| 6. <i>Pénurie (f)</i> | f. <i>Ouvrage voûté à une seule arche, ordinairement en maçonnerie, construit sur des ravins étroits, des fossés, des ruisseaux.</i> |
| 7. <i>Ponceau (m)</i> | g. <i>Suite de voitures, de wagons tirés par la même locomotive.</i> |
| 8. <i>Obstacle (m)</i> | h. <i>Hydrocarbure liquide ou gazeux, susceptible de former avec l'air un mélange détonant inflammable.</i> |

При этом чат-бот анализирует ответы и выявляет ошибки, предлагая исправления. Также чат-бот может использовать словари и базы данных с правилами правописания для проверки текста на ошибки. Если нужна помощь в произношении, чат-бот запишет предложенное и сравнит его с правильным вариантом.

Составленные преподавателем обучающие чат-боты, отвечают конкретным задачам процесса обучения на том или ином этапе и используются наравне со множеством уже готовых платформ и приложений, которые также помогают оптимизировать работу в студенческой аудитории, повышая интерес будущих инженеров к изучению иностранных языков. Необходимо отметить, что последние рекомендуется использовать преимущественно в ходе самостоятельной работы обучающихся ввиду ограниченного количества аудиторных учебных занятий.

Приведем несколько примеров платформ, приложений и чат-ботов для изучения французского языка, основанных на использовании искусствен-

ного интеллекта. Все они находятся в открытом доступе в интернете.

1. Duolingo – приложение для изучения французского языка, которое содержит уроки, тесты и задания для улучшения навыков владения языком, а также помогает изучать французскую лексику, предлагая упражнения на перевод и произношение слов.
2. Babbel Французский – онлайн-курс французского языка, который предлагает уроки и задания для изучения грамматики, лексики и произношения.
3. FluentU Французский – платформа для изучения французского языка, которая использует видео, аудио и тексты для обучения языку.
4. Memrise Французский – приложение для изучения французского языка с использованием карточек и игр для запоминания слов и фраз.
5. Rosetta Stone Французский – программа для изучения французского языка, использующая интерактивные уроки и диалоги для обучения языку.
6. Mondly Французский – курс французского языка, который помогает изучать язык с помощью интерактивных уроков и упражнений.
7. French Touch – приложение для изучения французского языка, предлагающее уроки, тесты и упражнения для улучшения навыков чтения, письма, говорения и понимания на слух.
8. LinguaLeo – предлагает пользователям изучать французскую лексику с помощью различных игр и заданий.

Для изучения французской грамматики хорошую помощь могут оказать:

1. ChatBot French Grammar. Этот чат-бот помогает в изучении французской грамматики, предоставляя объяснения и примеры использования правил.
2. French Grammar Rules. Этот чат-бот предоставляет информацию о правилах французской грамматики и примеры их использования.
3. French Language Academy. Этот чат-бот предлагает упражнения по французской грамматике и лексике.

Кроме оказания помощи в усвоении изучаемого материала, использование элементов искусственного интеллекта помогает решать еще одну очень важную задачу: студентам предлагается персонализированный подход в обучении, с учетом их сильных и слабых сторон. Они могут предоставлять дополнительные материалы и упражнения для тех областей, в которых студентам нужно больше практики, и уменьшать акцент на уже усвоенных знаниях. Студенты могут учиться в своем собственном темпе и выбирать удобное для них время для занятий. Тот факт, что чат-боты могут отслеживать прогресс студента и предлагать регулярную обратную связь о его достижениях, помогает студентам видеть свой прогресс и мотивирует их учиться лучше.

Выводы

В заключение хотелось бы ещё раз отметить, что изучение иностранных языков важно не только

для личностного развития и расширения кругозора, но и для успешной карьеры, общения с людьми из разных культур и доступа к знаниям и образованию. Надежными помощниками в этом процессе служат специализированные сервисы с использованием искусственного интеллекта, применение которых на занятиях по иностранному языку со студентами технических специальностей РУТ(МИИТ) показало возрастание мотивации обучающихся к изучаемому предмету, более глубокое усвоение учебного материала, повышение интереса к предмету «иностранному языку».

Литература

1. Аймалетдинов Р.Т. Потенциал использования чат-бота в изучении иноязычной лексики (английский язык, словообразование). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-19/philological-science/potential-chatbot-usage.html> (дата обращения: 13.11.2023).
2. Будникова А. С., Бабенкова О.С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3 (55). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/> (дата обращения: 10.11.2023).
3. Важность изучения иностранных языков в современном мире. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://истсайд.рф/vajnost_izucheniya_yazykov_v_sovremennom_mire/ (дата обращения: 10.11.2023).
4. 10 причин, почему важно изучать иностранные языки. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://esquire.kz/10-prichin-pochemu-vazhno-izuchat-inostrannye-jazyki/> (дата обращения: 10.11.2023).
5. Дукальская И. В., Аликберова Е.О. Чат-боты в приложении Telegram как средство изучения английского языка // Преподаватель XXI век. 2023. № 2. Часть 2. С. 434–442. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/434442.pdf> (дата обращения: 15.11.2023).
6. Когтева И.В. Роль английского языка для современной молодежи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/rol_anghliiskogho_jazyka_dlia_sovremennoi_molodiezhi/ (дата обращения: 10.11.2023).
7. Лавриненко И.Ю. Использование чат-ботов GPT в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе: теоретический аспект. // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2023; 12 (2). С. 18–25. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sano.elpub.ru/jour/article/view/549/> (дата обращения: 13.11.2023).

8. Моисеева Д.В. Роль иностранных языков в жизни современной молодежи. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://yarkk.edu.yar.ru/studencheskie_issledovaniya_31/10/moiseeva_d_v_.pdf (дата обращения: 10.11.2023).
9. Патрушева Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки. Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». Том 32 № 4 (2022). С. 848–853. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.udsu.ru/history-philology/article/view/7111/> (дата обращения: 15.11.2023).
10. Сысоев В. П., Филатов Е.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы. // Вестник ТГУ. 2023. № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-boty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-preimuschestva-i-spornye-voprosy/> (дата обращения: 11.11.2023).
11. Хобби или лекарство: как изучение языков влияет на мозг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://advance.ru/knowledge/articles/kak_izuchenie_jazykov_vlijaet_na_mozg/ (дата обращения: 10.11.2023).
12. Цитаты и афоризмы про иностранные языки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://expertperevod.com/news/tsitatyi-i-aforizmyi-vdohnovlyayushhie-na-izuchenie-inostrannyih-yazykov/> (дата обращения: 10.11.2023).
13. Шилова С.А. Чат-бот как средство контекстного обучения. // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, 25 мая 2021 года / Под редакцией Г.А. Никитиной, Е.А. Максимовой. Том Выпуск 14. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 232–238.

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ENGINEERING STUDENTS

Lalova T.I., Simonova S.V.

Academy of Basic Training of the Russian University of Transport (RUT (MIIT))

The article deals with the problem of the importance of foreign language proficiency. The increasing popularity of the use of artificial intelligence in their study is investigated. The main functions and capabilities of GPT chatbots are described: improving communication skills, conducting dialogues, expanding vocabulary, mastering grammatical rules and structures. The probability of receiving feedback is indicated, as well as correcting the mistakes of the trainees. The possibility of personalizing training with the help of chatbots is emphasized by adapting materials and recommendations in accordance with the needs of everyone. Examples of GPT chatbots compiled for students of RUT (MIIT) are given. It is noted that chatbots, however, do not replace live communication. The limitations and disadvantages of using chatbots when learning foreign languages are discussed. Finally, a conclusion is drawn and the main points of the article are summarized. The list of applications, platforms and

services for use in students' individual and classroom work is proposed.

Keywords: foreign language proficiency, artificial intelligence, GPT chatbots, teaching foreign languages to engineering students, working on vocabulary, grammar, oral speech, personalization of learning.

References

1. Aimaltdinov R.T. The potential of using a chatbot in the study of foreign language vocabulary (English, word formation). [Electronic resource]. – Access mode: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-19/philological-science/potential-chatbot-usage.html> (access date: 11/13/2023).
2. Budnikova A. S., Babenkova O.S. Using chat bots in learning a foreign language. // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2020. No. 3 (55). [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka/> (date of access: 11/10/2023).
3. The importance of learning foreign languages in the modern world. [Electronic resource]. – Access mode: https://listsiderf/vajnost_izucheniya_yazykov_v_sovremennom_mire/ (access date: 11/10/2023).
4. 10 reasons why it is important to study foreign languages. [Electronic resource]. – Access mode: <https://esquire.kz/10-prichin-pochemu-vazhno-izuchat-inostrannye-jazyki/> (access date: 11/10/2023).
5. Dukalskaya I.V., Alikberova E.O. Chatbots in the Telegram application as a means of learning English // Teacher of the XXI century. 2023. No. 2. Part 2. pp. 434–442. [Electronic resource]. – Access mode: <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/434442.pdf> (access date: 11/15/2023).
6. Kogteva I.V. The role of the English language for modern youth. [Electronic resource]. – Access mode: https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/rol_anghliiskogho_jazyka_dlia_sovremennoi_molodiezhi/ (access date: 11/10/2023).
7. Lavrinenko I. Yu. The use of GPT chat bots in the process of teaching English at a non-linguistic university: a theoretical aspect. // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technologies. 2023; 12(2). pp. 18–25. [Electronic resource]. – Access mode: <https://sano.elpub.ru/jour/article/view/549/> (access date: 11/13/2023).
8. Moiseeva D.V. The role of foreign languages in the life of modern youth. [Electronic resource]. – Access mode: https://yarkk.edu.yar.ru/studencheskie_issledovaniya_31/10/moiseeva_d_v_.pdf (access date: 11/10/2023).
9. Patrusheva L.S. Using chatbot technology in teaching Russian as a foreign language at the elementary level: from development experience. Bulletin of Udmurt University. Series “History and Philology”. Vol. 32 No. 4 (2022). pp. 848–853. [Electronic resource]. – Access mode: <https://journals.udsu.ru/history-philology/article/view/7111/> (access date: 11/15/2023).
10. Sysoev V.P., Filatov E.V. Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. // Bulletin of TSU. 2023. No. 1. [Electronic resource]. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/chat-boty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-preimuschestva-i-spornye-voprosy/> (date of access: 11/11/2023).
11. Hobby or medicine: how learning languages affects the brain. [Electronic resource]. – Access mode: https://advance.ru/knowledge/articles/kak_izuchenie_jazykov_vlijaet_na_mozg/ (access date: 11/10/2023).
12. Quotes and aphorisms about foreign languages [Electronic resource]. – Access mode: <https://expertperevod.com/news/tsitatyi-i-aforizmyi-vdohnovlyayushhie-na-izuchenie-inostrannyih-yazykov/> (date of access: 11/10/2023).
13. Shilova S.A. Chat bot as a means of contextual learning. // Foreign languages: problems of teaching and risks of communication: Scientific research of teachers and students of the Faculty of Foreign Languages and Linguistics of SSU named after N.G. Chernyshevsky, Saratov, May 25, 2021 / Edited by G.A. Nikitina, E.A. Maximova. Volume Issue 14. – Saratov: Publishing House «Saratov Source», 2021. – P. 232–238.

Ли Цзяхуэй,

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена

В данной статье проводится анализ традиционных и новейших способов звукоизвлечения на деревянном духовом инструменте кларнет. Для того, чтобы исполнять музыку на любом из инструментов, очень важно знать основы методов, техник и приемов игры на инструментах. Несмотря на то, что в мировой научной и исполнительской практике накоплена достаточно большая база знаний о методах и приемах игры на кларнете, большинство из них требует переосмысления в соответствии с потребностями обучающихся. В нашем исследовании внимание уделяется таким методам и приемам игры на кларнете, как: «пощечины» (от англ. «slap-tongue»), мультифоника, круговое дыхание, микротоны, регистр альтиссимо. Эффективность применения предлагаемых методов и приемов обучения игры на кларнете показана в результатах опроса детей частной музыкальной школы в Китае, обучающихся приемам и техникам игры на кларнете.

Ключевые слова: кларнет, методы и приемы обучения, музыкальное искусство кларнета, музыкальная акустика, техники кларнета, исполнительские приемы.

Введение

Музыка, будучи одной из форм художественного искусства, имеет множество коннотаций и исследуется с разных ракурсов научного познания. Методы и приемы звукоизвлечения из музыкальных инструментов интересуют многих исследователей. [1;7]. Дело в том, что звуки представляют собой результат распространения волн давления в среде. Следовательно, звук, создаваемый разными музыкальными инструментами, является одновременно и музыкой, и результатом слуховых восприятий.

На современном этапе развития общества, музыкальная акустика, как исследование взаимодействия физики и музыки, представляет интерес не только для специалистов в области физики, но также и для музыкантов-исполнителей, создателей музыкальных инструментов. В том числе, музыкантов-кларнетистов. «Музыкальная акустика является одним из направлений акустики и занимается комплексом проблем, связанных с созданием звуков, используемых в музыке и в пении, передачей их слушателю и их слуховым восприятием» [1, с. 15].

В обучении детей большое значение имеет музыкальная акустика, так как слуховые восприятия определяют способности детей и влияют на умение использовать звуки в процессе освоения основных приемов и техник игры на кларнете. Поэтому цель статьи заключается в изучении разных методов и техники игры на кларнете посредством измерения давления в мундштуке инструмента, а также приемов, с помощью которых кларнетисты осуществляют переход от одной ноты к другой, называемые артикуляцией с использованием музыкальной акустики.

Результаты и обсуждение

Научные исследования приемов игры на кларнете, как свидетельствует история музыкального искусства, начались в середине XX века. [15]. С того времени музыковеды-исследователи ставили перед собой целый ряд уникальных задач, направленных в первую очередь на изучение акустических свойств кларнета. В числе наиболее распространенных проблем, с которыми им приходилось сталкиваться, была и остается проблема того, что кларнетист для воспроизведения звука, в отличие от, например, скрипача, извлекает мелодию внутри своего рта, с помощью мундштука, поэтому достоверно проследить особенности его движений и технику достаточно сложно. Еще одной трудностью является то, что изготовлением музыкальных инструментов занимаются не физики, а ремесленники, поэтому многие важные нюансы ими могли не учитываться.

Однако, в современных условиях, благодаря развитию науки и техники, за счет междисциплинарного характера предмета, акустика кларнета может представить очень ценную информацию, как для физиков, так и для музыкантов-кларнетистов.

Кларнет является одним из популярных инструментов в западной музыкальной культуре начиная с конца XVIII века и по настоящее время. В Китае искусство кларнета получило распространение в первой половине XX века и широко применяется в современном музыкальном искусстве. [13;15]. Что может быть объяснимо не только тем, что с помощью него создается уникальная по своему звучанию музыка, но также и тем, что кларнет, как духовой деревянный инструмент, склонен к расширению и развитию своей техники в содружестве с другими музыкальными инструментами. Обладая рабочим диапазоном более пяти октав и звуковой палитрой, включающей перкуссионные и артикуляционные эффекты, изменения цвета и тона, сложные звучания, известные как мультифоника, кларнет широко используется в произведениях композиторов и в исполнении музыкантов, как универсальный инструмент.

Исторически сложилось так, что в учебных материалах «правила использования кларнета были недостаточно ясными и часто противоречащими друг другу» [2;14]. Нотация и транспозиция, к примеру, были и остаются темами постоянных дискуссий. [9;11;14]. К тому же, несмотря на постоянно растущий репертуар, появление множества новых техник игры, в музыковедческих кругах на сегодняшний день представлено достаточно мало разъяснений о приемах звукоизвлечения на кларнете. [1]. Ресурсы, посвященные техникам игры на кларнете, хотя и созданы для консолидации знаний о практике исполнения, также во многом содержат противоречивую информацию.

В современных музыкальных кругах принято считать, что наиболее популярными приемами игры на кларнете являются такие, как: «пощечины» (от англ. «slap-tongue»), мультифоника, круговое дыхание, микротоны, регистр альтиссимо [3;6;8;12]. Детализируем каждый из них.

«Пощечины» или «slap-tongue» – прием игры на кларнете позволяющий создать перкуссионный эффект, состоящий из относительно громкой атаки звука, быстрого затухания. С точки зрения техники данный прием воспроизводится посредством манипуляции языком, когда музыкант отрывает трость от мундштука, внезапно высвобождая звук, что приводит к звуку, напоминающему «шлепок» или «глухой удар». Для детей необходимо строго соблюдать прием «пощечины», так как в дальнейшем неправильно поставленная техника может мешать совершенствованию мастерства кларнетиста.

Современные композиторы и музыканты, играющие на кларнете, рекомендуют использовать «прием «пощечины», когда инструмент играет в самом низком регистре или на нотах с «длинной» аппликатурой» [3, с. 190–191]. Однако, в реальности же данный прием может быть эффективен при

любом регистре. Единственным примечанием является то, что из-за изменений, которые следует осуществить в ротовой полости музыканту, ему будет достаточно затруднительно произвести прием «пощечины» и сохранить при этом правильное звучание высоты тона в верхнем регистре.

В обучении детей приемам мультифоники существует множество проблем, связанных с трудоемким освоением сложной техники исполнения. Мультифоника является, пожалуй, самым востребованным приемом игры на кларнете среди современных музыкантов. При этом, данная техника относится и к числу самых сложных, поскольку «в рамках общего термина «мультифоника» существует множество разных групп или категорий звуков» [6, с. 54–56]. Разберем детальнее.

С помощью техники мультифоники музыкант имеет возможность создавать звук, который состоит из совершенно разных по своему звучанию тонов (звуки разной амплитуды). Многие композиторы за счет этого называют данный прием «многоголосым» или техникой «сложной звучности» [8].

Мультифоника, как прием игры на кларнете, может иметь такие основные вариации:

- 1) Использование амбушюра и воздушного потока для подчеркивания отдельных деталей;
- 2) Использование нестандартной аппликатуры для достижения сложной звучности (пальчиковая многоголосность);
- 3) Быстрое чередование двух аппликатур, приводящее к сложной звучности (многоголосые трели).

Данная техника достаточно сложна для обучения детей, так как они еще плохо знакомы с базовыми приемами игры на кларнете и с современной музыкой кларнетного искусства. Помимо всех технических соображений, исполнитель должен играть достаточно расслабленно, чтобы иметь возможность «отключить» использование своих голосовых связок от обычного воспроизведения звука.

Так, например, первая вариация приема мультифоники для игры на кларнете предполагает, что результирующий звук может быть довольно сложным, в зависимости от близости частот двух тонов. Если тоны находятся в определенном диапазоне друг от друга, различие или суммирование тонов может быть воспринято в виде хриплости или искажения качества звука (насыщенности) или даже третьего тона звучания.

В свою очередь успешное исполнение с помощью пальчиковой многоголосности на кларнете приводит к двум или более четко различимым звукам: основному и одному или нескольким звукам из его гармонического ряда. Вариации этой техники включают плавное перемещение (глиссандо или портаменто) от одной части к другой при сохранении той же амплитуды. Некоторые композиторы называют это гармоническим глиссандо или спектральным глиссандо. [8;12]. Слышимость подчеркнутых обертонов выше этой высоты достигается регулировкой амбушюра и воздушного столба (скорость и направление). Чаще всего эти изменения связаны с расслаблением нижней че-

люсти и перемещением нижней губы ближе к основанию трости.

«Быстрое чередование двух пальцев для воспроизведения музыки на кларнете, менее распространенный прием в современном репертуаре для кларнета, чем два вышеупомянутых рода многоголосия». [5, с. 92–94]. Возможно, исполнители не решаются исследовать их, поскольку эти техники могут показаться более сложными, чем они есть на самом деле, или композиторы не понимают, каков реальный звуковой результат.

В современной исполнительской практике различают три подрода или вида многоголосых трелей: чередование двух согласных тонов; чередование одной согласной высоты звука и сложной аппликатуры (NSF); чередование двух NSF. [9]. Следует отметить, что все три вида приводят к звучности, включающей «третий» звук – не обязательно суммирующий тон или разностный тон, а другую сложную звучность, возникающую в силу обстоятельств.

В музыкальных школах дети, обучающиеся игре на духовых инструментах, учатся технике «круговое дыхание» [4]. В современной музыкальной литературе существует достаточно много ресурсов, предназначенных для воссоздания этой техники [12]. При этом лишь меньшая часть из них посвящена интеграции данной техники в игру на кларнете. Большинство работ на эту тему представляют собой объяснение того, как должна выполняться техника, но это только первое препятствие в обучении круговому дыханию кларнетистов. Что необходимо после этого пункта, так это совет о том, где размещать эти вдохи, как практиковать их плавную интеграцию в игру и как «отключить» дыхание от действий пальцев.

В обучении детей игре на кларнете важно знать, что сам «термин «круговое дыхание» или «циркуляционное дыхание» несколько вводит в заблуждение начинающих исполнителей» [4]. Эту технику можно было бы более точно описать как «цикл» или «циклическое дыхание», однако эти альтернативы могут вызвать столько же путаницы.

Прием кругового дыхания как необходимая техника в обучении будущего кларнетиста предполагает выполнение одновременных действий «выдоха и вдоха» [10, с. 134]. Когда воздух выталкивается через рот, воздух одновременно вдыхается через нос. Воздух поступает в легкие как обычно, и исполнитель играет как обычно. Ближе к концу вдоха игрок должен передать, а точнее, задержать часть воздуха в щеках – надуть их. В определенный момент основание языка перемещается назад к горлу и вверх к небу, блокируя проход воздуха между горлом и ртом. Затем действие «выталкивания» воздуха передается на щечные мышцы; сокращая их, чтобы вытолкнуть воздух изо рта мимо губ. При этом делается вдох через нос.

Важнейшей частью данной техники является перезапуск воздуха легкими. Все действия должны быть скоординированы и выполняться быстро, чтобы вся техника была максимально цельной. Необходимо очень быстро вдохнуть достаточное количество воздуха через нос, и необходим большой контроль над щечными мышцами, чтобы вытолкнуть имеющийся воздух через рот в одно мгновение. После того, как воздух будет вытолкнут изо рта и легкие снова наполнятся воздухом, координируйте вновь поданное давление воздуха из легких с постепенным удалением языка из дыхательных путей обратно в его нормальное игровое положение.

Таблица 1. Результаты освоения техник игры на кларнете

Приемы и техники игры на кларнете	Количество учеников, освоивших технику	Количество учеников, желающих продолжить обучение по данной технике	Количество учеников, усовершенствовавших игру на кларнете	Количество учеников, не освоивших технику
«пощечины» (от англ. «slap-tongue»)	18	29	1	0
мультифоника	16	29	2	1
круговое дыхание	29	29	3	0
микротоны	28	29	5	1
регистр альтиссимо	0	29	0	29

Также дети в процессе освоения игры на кларнете должны изучить прием микротонов – еще одна техника, которая была частью создания духовой музыки еще до появления самого инструмента кларнета. [12]. Акустически, как и любой инструмент, кларнет имеет в своем распоряжении естественные гармоник, которые по своей природе выходят за пределы равно-темперированной гаммы. Использование этих естественных гармонических тонов с успехом использовалось многими композиторами (Ж. Гризи, Ф. Манури, Т. Мюррей и т.д.) [1], поскольку они естественным образом

встречаются как часть гармонического спектра. Однако, как заявляют большинство авторов, исполнителю довольно просто немного отрегулировать амбушюр и аппликатуры, чтобы манипулировать микротонном, чтобы он был «в гармонии».

Для проверки необходимости применения описанных методов и приемов игры на кларнете был проведен опрос, в котором приняли участие ученики 2 класса частной музыкальной школы, обучающихся игре на кларнете в Китае в количестве 29 человек. Цель заключалась в выявлении эффективности методов и приемов игры на кларне-

те, влияющих на совершенствовании профессионального мастерства.

Заключение

При анализе полученных результатов мы приходим к выводу, что все методы и приемы носят рекомендательный характер, так как на основе индивидуального подхода педагог самостоятельно определяет процесс обучения и необходимость применения технических приемов, улучшающих мастерство кларнетиста.

Таким образом, анализируя методы и приемы игры на кларнете мы выделили основные техники, которые используются в обучении детей китайской музыкальной школы. Применяемые техники и способы игры на инструменте могут представлять высокую ценность и большой интерес для совершенствования взаимодействия в системе «кларнет-исполнитель», а также быть задействованы в качестве материала для профессионального обучения кларнетистов.

Литература

1. Алдошина И.А., Притс Р. Музыкальная акустика. Учебник. СПб.: Композитор, 2006. 720 с.: ил.
2. Ван Тао. Размышления о текущей ситуации с кларнетовым исполнительством и образованием в Китае. Музыкальные инструменты. 2017 (12). С. 64–65.
3. Го Лисинь. Исследование современного любительского обучения духовой музыке в Китае. На примере обучения игре на кларнете. Северная музыка. 2015 (15). С. 190–191.
4. Донг Х. Исследование преподавания кларнета во втором классе музыкальной школы в начальной и средней школе. Хэбэйский нормальный университет. 2015 (06).
5. Дун Дэцзюнь. Пальцевые техники игры на кларнете и их обучение. Журнал Академии искусств PLA. 2003 (04). С. 92–94.
6. Панг Лян. Исследование содержания основных упражнений для кларнета и методов их обучения. Журнал Шеньянской консерватории музыки. 2004 (02). С. 54–56.
7. Порвенков В.Г. Акустика и настройка музыкальных инструментов. М.: Музыка, 1990. 189 с.: нот. ил.
8. Сюй Цзя. Краткое описание основных приемов игры на кларнете. Журнал Чанчуньского педагогического колледжа. 2013(24). С. 55–56.
9. Ху Пэнчэн. Обсуждение методов обучения для начинающих кларнетистов. Северная музыка. 2016 (17). 129 с.
10. Цао Цзяншань. Краткое введение в обучение базовой технике игры на кларнете. Музыкальное время и пространство. 2015 (06). С. 134.
11. Цзин Чжаоин. Анализ основных приемов игры на кларнете и методов практики. Драматический дом. 2021 (21). С. 68–69.

12. Цзэн Гуан. Методы и преподавание игры на кларнете. Дом драмы. 2015 (10). С. 215–216.
13. Цзя Инь. Исследование распространения и развития кларнетного искусства в Китае. Северная музыка. 2018(19). С. 12.
14. Чжао Ян. Анализ трудностей и контрмер при обучении игре на кларнете на начальном уровне. Северная музыка. 2018 (05). С. 146–147.
15. Ян Гуаньхуа. Обзор развития кларнета в Китае. Дом драмы. 2020 (23) 116 с.

METHODS AND BASIC TECHNIQUES OF PLAYING THE CLARINET IN TEACHING CHILDREN

Li Jiahui

Russian State Pedagogical University them. A.I. Herzen

This article analyzes traditional and new ways of producing sound on the woodwind instrument clarinet. In order to play music on any instrument, it is very important to know the basic methods, techniques and techniques of playing the instruments. Despite the fact that in world scientific and performing practice a fairly large knowledge base has been accumulated about the methods and techniques of playing the clarinet, most of them require rethinking in accordance with the needs of students. In our study, attention is paid to such methods and techniques of playing the clarinet as: “slap-tongue”, multiphonics, circular breathing, microtones, altissimo register. The effectiveness of using the proposed methods and techniques for teaching clarinet playing is shown in the results of a survey of children from a private music school in China learning techniques and techniques for playing the clarinet.

Keywords: clarinet, teaching methods and techniques, musical art of the clarinet, musical acoustics, clarinet techniques, performing techniques.

References

1. Aldoshina I.A., Prits R. Musical acoustics. Textbook. St. Petersburg: Composer, 2006. 720 pp.: ill.
2. Wang Tao. Reflections on the current situation of clarinet performance and education in China. Musical instruments. 2017 (12). pp. 64–65.
3. Guo Lixin. A Study of Contemporary Amateur Brass Music Training in China. Using the example of learning to play the clarinet. Northern music. 2015 (15). pp. 190–191.
4. Dong X. Research on clarinet teaching in second grade music school in primary and secondary schools. Hebei Normal University. 2015 (06).
5. Dong Dejun. Finger techniques for playing the clarinet and their training. Magazine of the PLA Academy of Arts. 2003 (04). pp. 92–94.
6. Pang Liang. A study of the content of basic clarinet exercises and methods of teaching them. Journal of Shenyang Conservatory of Music. 2004 (02). pp. 54–56.
7. Porvenkov V.G. Acoustics and tuning of musical instruments. M.: Muzyka, 1990. 189 pp.: notes. ill.
8. Xu Jia. A brief description of the basic techniques of playing the clarinet. Journal of Changchun Normal College. 2013(24). pp. 55–56.
9. Hu Pengcheng. Discussion of teaching methods for beginning clarinetists. Northern music. 2016 (17). 129 p.
10. Cao Jiangshan. A brief introduction to learning basic clarinet technique. Musical time and space. 2015 (06). P. 134.
11. Jing Zhaoming. Analysis of basic clarinet techniques and practice methods. Dramatic house. 2021 (21). pp. 68–69.
12. Zeng Guang. Methods and teaching of playing the clarinet. House of Drama. 2015 (10). pp. 215–216.
13. Jia Yin. A study of the spread and development of clarinet art in China. Northern music. 2018(19). P. 12.
14. Zhao Yang. An analysis of difficulties and countermeasures in learning the clarinet at the beginning level. Northern music. 2018 (05). pp. 146–147.
15. Yang Guanhua. Overview of the development of the clarinet in China. House of Drama. 2020 (23) 116 p.

Категория «стилистическая компетенция» как элемент терминологического аппарата методики преподавания русского языка: аспекты лингвистического развития учеников профильных классов

Максина Ольга Сергеевна,

аспирант, кафедра методики преподавания русского языка, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет
E-mail: ms.cinik@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы актуальности нового методического осмысления стилистической компетенции, формулируется актуальность введения понятия «стилистическая компетенция» в терминологический аппарат методики преподавания русского языка, предлагается определение сущности указанной компетенции. Обозначаются проблемы, связанные с методикой преподавания стилистики в школе: нечеткая классификация стилистических ошибок, размытые требования к знаниям стилистики, недостаточное осмысление в современной методике стилистических ресурсов русского языка как предмета изучения в составе формирования четырех ключевых компетенций школьников. Проанализирована связь знаний стилистики русского языка с теми результатами, которые сформулированы в целях развития языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Определяется компонентный состав стилистической компетенции и примерные критерии оценки ее сформированности, связь стилистической компетенции с таким понятием, как «чувство языка». Обозначены методические условия успешного обучения практической стилистике в школе, в том числе работа не только с «эталонными» текстами, но и с теми, которые отражают реальный языковой процесс в современном обществе.

Ключевые слова: стилистика русского языка, стилистическая компетенция, профильные классы, лингвистическое развитие

Современная методика преподавания русского языка все чаще сталкивается с феноменом социального заказа в сфере образования. Результатом такого социального заказа является появление все большего количества профильных классов, добавление в учебный план новых дисциплин, увеличение количества учебных часов, которые отводятся на предметы.

Эти процессы формируют определенный вызов перед учеными-методистами и учителями-словесниками: сегодня, получая аттестат о среднем общем образовании, вчерашний школьник должен обладать глубокими знаниями о системе русского языка, часто – достаточными не только для успешного прохождения Государственной итоговой аттестации, но и для продуктивной предпрофессиональной деятельности, профессионального определения.

Школьник сегодня – активный участник социальной жизни. По данным РИА Новости, летом 2022 года 57% школьников подросткового возраста подрабатывали, внушительная часть из них старалась найти подработку в сфере своих будущих профессиональных интересов. Также с каждым годом растет интерес учеников профильных классов к таким проектам, как Профессиональное обучение без границ, которые позволяют освоить профессию во время учебы в 10–11 классах. Подобное положение дел, на наш взгляд, не должно игнорироваться школой: необходимо дать ученикам инструменты для их предпрофессионального развития. Конечно, одним из главных таких инструментов должен быть язык, а точнее, глубокие знания функционирования современного языка в различных сферах современной жизни.

Одним из аспектов языка, незаслуженно отодвинутых на второй план, является стилистика. Конечно, ситуация меняется, что отражается, например, в заданиях Единого государственного экзамена. Однако как подступиться к этой дисциплине, какие задания давать ученикам профильных классов, какие тексты отбирать в процессе изучения стилистики – вопросы, которые являются актуальными для учителей. Значительное количество трудов ученых-методистов направлено на решение указанных вопросов в области преподавания иностранных языков на русском (Н.А. Тарасюк, Е.Л. Черникова и др.). Также необходимо отметить большой вклад Т.И. Чижовой [12], чья докторская диссертация, посвященная преподаванию стилистики в средней школе, не теряет своей актуальности с 1982 года. Учителя, работаю-

щие в профильных классах, занимающиеся обучением будущих журналистов, врачей, педагогов, физиков и так далее, нуждаются в пособиях, которые отвечали бы современной языковой ситуации и помогли бы школьникам сознательно применять русский язык как инструмент в том числе профессионального общения. Конечно, это требует методического осмысления.

В рамках преподавания стилистики в профильных классах мы предлагаем остановиться на ее практическом аспекте. Целями методики преподавания русского языка являются формирование языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенции: отражение данного положения мы видим в обновленном ФГОС СОО. В связи с тенденцией к все большему внедрению компетентностного подхода в практику обучения школьников мы считаем необходимым уточнять цели преподавания стилистики, углублять понимание учителями-словесниками целей и задач преподавания русского языка, предлагать практические способы достижения этих целей.

Необходимо отметить, что элементы знаний стилистики мы встречаем в описании результатов формирования каждой из компетенций, входящих в классическую «четверку». Некая путаница усугубляется еще больше, если проанализировать списки типичных стилистических ошибок, которые приведены в различных пособиях. Например, Д.Э. Розенталь в работе «Практическая стилистика русского языка» [9] помимо таких ошибок, которые однозначно связаны с коммуникативной компетенцией (к ним относятся, например, речевая недостаточность или речевая избыточность, нарушение лексической сочетаемости и др.), приводит примеры стилистических ошибок на уровне синтаксиса или морфологии, отсутствие которых расходится с целями формирования лингвистической компетенции, а также примеры ошибок в употреблении историзмов, архаизмов, заимствованных слов и др., что, по логике компетентностного подхода, должно устраняться в рамках формирования культуроведческой компетенции.

Таким образом, можно сказать, что прослеживается прочная связь практически значимых навыков стилистического анализа текста-предложения-слова и достижением высокого уровня тех четырех компетенций, которые ставятся во главу угла в обновленном ФГОС. На наш взгляд, формирование стилистической компетенции может решить одну из важнейших задач, которые стоят в условиях современного образования перед учителями-словесниками – осуществление полноценного лингвистического развития школьников. Опросы среди учащихся старшей школы позволяют вывести связь между осознанием школьниками языка как сложной культурно значимой развивающейся системы и более бережным отношением к нему, более тщательным отбором речевых средств и во время написания учебных тестов, и при повседневном общении.

Еще одним важным аргументом в пользу целенаправленного и последовательного формирования стилистической компетенции в профильных классах является тот факт, что изучение школьниками стилистики русского языка помогает формировать их нравственный стержень. К сожалению, специфика общения в киберпространстве приводит к снижению уровня ответственности человека за свои слова. Как пишут исследователи современного права, все чаще возникают юридические вопросы, связанные с оскорблением человеческого достоинства в интернете, которые фиксируются в судебной практике [1]. На наш взгляд, сегодняшнему учителю русского языка необходимо принимать во внимание эту «теневую» сторону общения школьников и строить уроки таким образом, чтобы в них достаточное количество времени уделялось формированию умения анализировать стилистическую окраску слов и осуществлять отбор языковых средств для успешной, продуктивной и отвечающей букве закона коммуникации.

Школьник, у которого стилистическая компетенция развита в должной мере, не «сбрасывает» с себя языковые приличия, выйдя за порог класса. Его языковое чутье и чувство языковой ответственности развиты достаточно, чтобы, вступая в любой тип коммуникации, ученик использовал языковые средства сознательно.

Чтобы указанные выше цели формирования стилистической компетенции были достижимы, необходимо определить компонентный состав стилистической компетенции. На наш взгляд, ее составляющие таковы:

1. Владение нормами русского языка, умение оценивать языковые единицы с позиции соответствия или несоответствия норме;
2. Умение определять стилистическую принадлежность любого текста и осуществлять его стилистический анализ;
3. Знание критериев отбора языковых единиц в соответствии с возможными речевыми ситуациями как в бытовом общении, так и в деятельности профессиональной направленности;
4. Умение идентифицировать языковые явления, с которыми ученик встречается в различных сферах своей деятельности;
5. Навык «любования» текстами и отдельными языковыми единицами, умение оценить эстетическую и этическую составляющую текстов;
6. Понимание языка как системы постоянно изменяющихся и сменяющих друг друга языковых единиц, умение видеть «актуальность» или «неактуальность» слова, видеть его историческую подоплеку;
7. Развитое чувство языка.

Определение понятия *чувство языка* требует уточнения. Сущность этого понятия определяется учеными-методистами по-разному [7]. На наш взгляд, большая часть определений термина «чувство языка» имеет излишне формальный характер. Так, многие исследователи под чувством языка понимают умение ориентироваться в речевой

ситуации на основе предыдущего опыта (Т.М. Колесникова) или умение следовать нормам речи (Т.К. Донская). Однако мы хотим подчеркнуть, что в нашей работе мы будем рассматривать чувство языка не только как механизм саморегуляции языковой личности. О.Е. Дроздова в своей докторской диссертации связывает понимание *языкового чутья* с процессом лингвистического развития школьников в рамках преподавания русского языка как метапредметной дисциплины [4]. Понятие чувства языка ближе к пониманию чувства прекрасного и должно рассматриваться не только в русле прикладных знаний, но и в эстетическом, этическом, общенаучном ключе.

Отметим, что мы не считаем такой подход излишне оторванным от реальной методики: наоборот, важность включения понятия чувство языка в методический обиход и наделение его эстетически значимой функцией подчеркивали многие великие ученые-языковеды. Так, Вильгельм фон Гумбольдт писал об особой «духовной силе, которая неразрывно сопряжена с изучением языка. Продолжал его идеи Потебня, который также связывал процесс овладения языком с «участием души».

Очень много о понятии чувство языка написала в своих трудах психолог Божович [2]. По ее словам, существует необходимость в ограничении содержания понятия чувство языка, так как многие ученые-методисты вкладывают в него разный смысл. Также Божович предложила использовать термин чувство языка при работе на высших уровнях языка: синтаксическом, лексико-фразеологическом и стилистическом, что согласуется с целями формирования стилистической компетенции. В упомянутом ранее труде Т.И. Чижовой также большое внимание уделяется чувству языка [12].

М.Р. Львов определяет *чувство языка*, устанавливая тождество между этим понятием и термином *языковое чутье*, как неосознанное владение закономерностями языка. [8] На наш взгляд, такое толкование расширяет понимание исследуемого нами термина и отражает его психолингвистическую природу. Стоит отметить, что многие исследователи все же разграничивают понятия чувство и чутье [6], подчеркивая «бессознательность» чутья и сознательную природу чувства. На наш взгляд, в русле развития стилистической компетенции старших школьников необходимо подчеркивать осознаемость этого процесса самими учениками, поэтому мы остановимся на термине чувство языка и будем рассматривать его как один из ключевых.

Считаем методически оправданным в процессе формирования стилистической компетенции у учеников профильных классов следовать принципу прозрачности для учащихся целей и задач обучения, проговаривания учителем целей, которые учащиеся должны достичь. Результатом такого подхода будет осознание факта «я развиваю свое чувство языка» не только как «я познаю язы-

ковые нормы и все меньше рискую использовать язык неправильно», но и как «я вижу гармонию и многообразие языка, чувствую сопричастность к его постоянному развитию, ощущаю связь своей речи с языковой картиной мира русского народа».

Необходимо обозначить, возможно, главную методическую сложность, неминуемо возникающую при обучении школьников стилистике, – это вопрос оценки должного уровня сформированности стилистической компетенции. Как писал М.Н. Вятютнев, среди всех носителей языка «нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией» [3]. В связи с этим утверждением, от которого мы будем отталкиваться, можно выделить ряд сложностей в критериях оценки знаний школьниками стилистики русского языка.

Безусловно, одним из главных критериев оценки будет минимизация стилистических ошибок в устной и письменной речи старших школьников. Мы используем термин «минимизация», а не «отсутствие» неслучайно: вряд ли даже самый мотивированный к изучению филологических дисциплин школьник может иметь безупречную речь: сложность обнаружения и предупреждения стилистических ошибок заключается в их многообразии и сопряжении со всеми уровнями языка, что было сказано ранее.

Еще одним важным показателем высоко развитой стилистической компетенции будет широкий словарный запас школьников, владение синонимами – лексическими и грамматическими, большой языковой опыт, связанный с анализом текстов различных стилей.

Учителя, преподающие в профильных классах, могут встречаться со сложностями, которые связаны с отбором языкового материала для уроков. Мы будем настаивать на том, что обучение стилистике не может проводиться только на «эталонных», проверенных временем текстах, так как игнорирование огромного пласта не прошедших «проверку временем» образцов русской речи приведет к деактуализации языкового материала и лишит школьников возможности в процессе обучения сопоставить те тексты, которые соответствуют нормам, с теми, которым лучше не подражать. В Концепции преподавания русского языка в редакции 2016 года одним из принципов изучения норм русского языка является «учет возрастных, гендерных, этнокультурных» особенностей школьников. Также в Концепции подчеркивается важность включения в образовательный процесс текстов различных функциональных стилей. Одной из главных задач для современной методики преподавания русского языка вообще и стилистики в частности мы видим не создание «банка текстов», а разработку понятных каждому учителю-словеснику алгоритмов, которые помогут подбирать образцы текстов в соответствии с задачами конкретного урока, профиля класса, интересами учеников.

Таким образом, одним из важнейших постулатов методики преподавания стилистики русского

языка в профильных классах мы считаем учет реального, ежедневного речевого опыта школьников в соответствии с их кругом общения и чтения, предпрофессиональными и личными интересами. Только в этом случае сам ученик будет рассматривать стилистические ресурсы языка как спектр возможностей, а стилистические нормы – как ориентиры, а не как искусственно созданные ограничения. Результатом обучения стилистике должно являться осознанное использование языка: отбор языковых средств, учет ситуации – не только речевой, но и политической, социальной, экономической. Русский язык в ключевых аспектах стилистической компетенции выступает как гиперподвижная система, которая отражает все социокультурные процессы в стране.

Неотъемлемой частью работы в рамках формирования стилистической компетенции мы видим чтение, анализ и сопоставление текстов, публикуемых современными СМИ и научно-популярными изданиями. Отметим большую важность такой работы для пополнения словарного запаса учеников и расширения их кругозора. Причем словарная работа по фиксации и усвоению незнакомых слов не должна стоять во главе угла: так уроки стилистики будут способствовать развитию чувства языка старших школьников, иначе учитель во время урока рискует углубиться в объяснение научных понятий вместо наблюдения за функционированием языковых средств в текстах публицистического и научного стиля. Как писала Л.П. Федоренко, чувство языка связано со способностью «понимать человеком такие слова родного языка, с которыми он раньше не встречался [10]. Таким образом, целью лексического анализа текстов разных стилей должно быть, с одной стороны, расширение словарного запаса школьников, но с другой – развитие речевой догадки. Важно не тратить излишне много времени на записывание новых слов и тем более составление неких словарей. Учитель должен понимать, что в условиях реальной жизни школьники постоянно встречаются с незнакомыми словами, и их первичное восприятие, понимание, анализ и дальнейшее использование – важный элемент развития языковой личности.

В современных источниках все чаще можно увидеть классификацию стилистических ошибок, в число которых входят и *собственно-стилистические*, и *стилистика-грамматические*, и *стилистика-синтаксические*, мы видим большое поле для переосмысления практической стилистики как отрасли научного знания о языке для преподавания в старших классах, которая суммировала бы знания и навыки, полученные в 5–9 классах. На наш взгляд, это еще одна причина, по которой надо выделить формирование стилистической компетенции как одну из задач учителя русского языка в старшей школе.

Подводя итог, нельзя не отметить социокультурную значимость стилистической компетенции. Стилистические навыки позволят ученикам

и выпускникам старшей школы быть активными и успешными гражданами своей страны, найти свое место в профессиональной среде, заявить о себе как о личности. Задача школы – подготовить ребенка к жизни, учесть реалии, с которыми он столкнется, выйдя из дверей родного класса. Поэтому так важно воспитывать людей, для которых владение русским языком будет честью.

Литература

1. Алавердов О.С. «Распространение компрометирующих сведений в глобальной сети Интернет: уголовно-правовой аспект» Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология, no. 3, 2009, pp. 179–182.
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М. – Воронеж, 2002
3. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). – М., 1984
4. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования, дис. ... д-ра пед. наук, 2017
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: на материале русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1989. 219с.
6. Кохичко Андрей Николаевич. «Чувство языка как актуальная проблема методики обучения младших школьников русскому языку» Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, no. 1, 2009, pp. 72–80.
7. Лебедева Ольга Александровна. «Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции (в аспекте соотношения понятий)» Вестник Томского государственного университета, no. 311, 2008, pp. 153–155.
8. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
9. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка. М.: Высш. шк., 1965
10. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку. Пособие для студентов педагогических институтов / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 256 с.
11. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской. – М.: Ин-т новых образовательных технологий, 2002.
12. Чижова Т.И. Научные основы методики обучения стилистике в средней общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1982

THE CATEGORY “STYLISTIC COMPETENCE” AS AN ELEMENT OF THE TERMINOLOGICAL APPARATUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY: ASPECTS OF THE LINGUISTIC DEVELOPMENT OF STUDENTS IN SPECIALIZED CLASSES

Maksina O.S.

Moscow Pedagogical State University

The article discusses the relevance of a new methodological understanding of stylistic competence, formulates the relevance of introducing the concept of “stylistic competence” into the terminological apparatus of Russian language teaching methods, and proposes a definition of the essence of this competence. The problems associated with the methodology of teaching stylistics at school are identified: unclear classification of stylistic errors, vague requirements for knowledge of stylistics, insufficient understanding in modern methods of stylistic resources of the Russian language as a subject of study as part of the formation of four key competencies of schoolchildren. The connection between knowledge of the stylistics of the Russian language and those results that are formulated in order to develop language, linguistic, communicative and cultural competencies is analyzed. The component composition of stylistic competence and approximate criteria for assessing its formation, the connection of stylistic competence with such a concept as “sense of language” are determined. The methodological conditions for successful teaching of practical stylistics at school are outlined, including work not only with “standard” texts, but also with those that reflect the real language process in modern society.

Keywords: stylistics of the Russian language, stylistic competence, specialized classes, linguistic development.

References

1. Alaverdov O.S. “Dissemination of compromising information on the global Internet: criminal legal aspect” Bulletin of the Adyge

- State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural studies, no. 3, 2009, pp. 179–182.
2. Bozhovich E.D. To the teacher about the student’s language competence. Psychological and pedagogical aspects of language education. M. – Voronezh, 2002
3. Vyatyutnev M.N. The theory of the textbook of Russian as a foreign language (methodological foundations). – M., 1984
4. Drozdova O.E. Meta-subject approach to teaching the Russian language in different subject areas of school education, dis. ... Dr. ped. Sciences, 2017
5. Zimnyaya I.A. Psychology of teaching a non-native language: on the material of the Russian language as a foreign language. M.: Russian language, 1989. 219 p.
6. Kokhichko Andrey Nikolaevich. “The sense of language as an urgent problem in the methodology of teaching Russian to junior schoolchildren” Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, no. 1, 2009, pp. 72–80.
7. Lebedeva Olga Aleksandrovna. “The sense of language as a component of communicative competence (in the aspect of the relationship of concepts)” Bulletin of Tomsk State University, no. 311, 2008, pp. 153–155.
8. Lvov, M.R. Dictionary-reference book on the methods of the Russian language: A textbook for students of pedagogical institutes on special topics. No. 2101 “Rus. language or T.” / M.R. Lvov. – M.: Education, 1988. – 240 p.
9. Rosenthal D.E. Practical stylistics of the Russian language. M.: Higher. school, 1965
10. Fedorenko, L.P. Principles and methods of teaching the Russian language. A manual for students of pedagogical institutes / L.P. Fedorenko. – M.: Education, 1964. – 256 p.
11. Khutorskoy A.V. General subject content of educational standards / A.V. Khutorskoy. – M.: Institute of New Educational Technologies, 2002.
12. Chizhova T.I. Scientific foundations of methods of teaching stylistics in secondary schools: dis. ... Dr. ped. Sci. L., 1982

Формирование глобальной компетенции как компонента функциональной грамотности будущих учителей иностранного языка

Деревянченко Елена Анатольевна,

кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации ФГБУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: barlen@yandex.ru.

Мартынова Юлия Викторовна,

кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедрой французского языка ФГБУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: julia79zavgorodneva@gmail.com

Мещерякова Лариса Валерьевна,

кандидат пед. наук, доцент кафедры французского языка ФГБУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: mescheryakovalarisa@gmail.com

Тебенькова Наталья Геннадьевна,

кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой восточных языков ФГБУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: limonovanatalia@yandex.ru

Петрова Наталья Валерьевна,

кандидат пед. наук, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике ФГБУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: wiki.admi@gmail.com

Статья нацелена на проведение анализа научно-педагогической, методической литературы по проблеме исследования, выделение структурных компонентов глобальных компетенций, а также выявления методических аспектов, способствующих формированию глобальных компетенций у студентов-педагогов старших курсов в процессе обучения иностранному языку.

Эффективность процесса формирования глобальных компетенций у студентов старших курсов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку определяется различными методическими аспектами: средства, условия и методы формирования глобальных компетенций.

К средствам формирования глобальных компетенций относятся разнообразные учебно-методические материалы, использование которых позволит наиболее успешно и рационально достигнуть поставленной цели обучения. К условиям формирования глобальных компетенций можно отнести совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности. Методы формирования глобальных компетенций определяют способы руководства педагогом познавательной деятельностью обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность, глобальная компетенция, компетентностный подход, условия формирования глобальной компетенции.

Введение

Сегодня мы наблюдаем глобальные трансформации, которые происходят во всех сферах общественной жизни, сфера образования не является исключением. Такие перемены связаны, главным образом, с изменениями, которые происходят в социокультурной жизни общества. Поэтому отмечаются явные расхождения, происходящие в сфере развития образования и уровнем культурного и технического окружения. Достижения современной науки и техники настолько быстро внедряются в жизнь общества, что часто приобретенные в ходе обучения профессиональные навыки утрачивают свою востребованность. Поэтому сегодня, чтобы избежать линейности в образовании, необходимо формировать у будущего специалиста не просто профессиональную компетентность, но прежде всего уделять внимание формированию функциональной грамотности. Функциональная грамотность демонстрирует способность обучающегося использовать полученные знания, умения и навыки в реальных жизненных ситуациях. Она показывает минимальный уровень готовности личности для реализации ее жизнедеятельности в конкретной культурной среде [3]. Отметим, что в образовательном процессе формирование функциональной грамотности осуществляется в контексте компетентностного подхода. Функциональная грамотность и компетенции не являются синонимичными понятиями. При формировании компетентности у конкретной личности нужно ориентироваться на получение конкретного результата, т.е. продукта, который необходим самому человеку и обществу. В процессе формирования функциональной грамотности происходит овладение инструментарием универсальных видов деятельности человека, которые не связаны с будущей областью применения. Исходя из этого, становится понятно, что целью компетентности является создание конкретного результата, а цель функциональной грамотности состоит в освоение инструмента, овладение которым поможет человеку достигнуть данного результата [5].

Сформировать функциональную грамотность означает «сформировать готовность жить в постоянно изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [1, с. 9].

В материалах Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment), которая является мониторинговым исследо-

ванием качества общего образования, представлены следующие составляющие функциональной грамотности: математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, креативное мышление, финансовая грамотность, читательская грамотность.

В современном мире на взросление молодых людей оказывают влияние многочисленные факторы: социокультурные, демографические, политические, религиозные, фактор цифровизации, а также в последнее время фактор глобальных эпидемий. Новая эпоха, создает глобальные вызовы и противоречия, с которыми молодые люди сталкиваются ежедневно, это порождает новые проблемы. В связи с этим появляется еще один компонент функциональной грамотности – глобальные компетенции.

Глобальные компетенции направлены на подготовку к жизни и профессиональной деятельности в условиях межкультурного разнообразия, формирование способности воспринимать новости глобального характера, понимать и критически анализировать глобальные проблемы и проблемы взаимодействия культур, организацию совместной работы учащихся-представителей разных культур.

Формирование глобальных компетенций у будущих учителей французского языка имеет определяющее значение – студенты должны быть готовы к организации межкультурного общения; решению проблем, возникающих в области межкультурных отношений в сфере образования; модифицировать собственное поведение с учетом ситуации межкультурного общения; правильно выбирать коммуникативные стратегии при общении с представителями иной культуры

Проблема формирования глобальных компетенций является достаточно актуальной, ей посвящены исследования таких ученых, как Н. Parkhouse, Т. Wagner [7], рассматривающих условия, направленные на формирование глобальных компетенций педагогов, Dr. Qutaiba A. Abukhadrah предложившие стратегии формирования глобальных компетенций у будущих учителей [7], Cobb, D., & Couch, D. [2], проводивших исследования по использованию различных видов учебной деятельности, способствующих формированию глобальных компетенций студентов и др. Несмотря на значительное количество существующих работ по проблеме исследования вопрос формирования глобальных компетенций у будущих учителей иностранного языка остается недостаточно изучен.

Цель исследования

Целью статьи является выделение методических аспектов, способствующих формированию глобальных компетенций студентов старших курсов педагогического вуза на занятиях по иностранному языку.

Методы исследования

К методам, использованным для проведения данного исследования, можно отнести изучение и ана-

лиз научной, учебно-методической и психолого-педагогической литературы, наблюдение, диагностику уровней сформированности глобальных компетенций у будущих учителей иностранного языка, обработку результатов педагогического эксперимента.

Результаты исследования

Принимая во внимание результаты сформированности функциональной грамотности у школьников, представленные PISA, становится очевидной необходимость учитывать данные результаты при подготовке будущих учителей.

В первую очередь функциональную грамотность нужно развивать у будущего учителя с тем, чтобы впоследствии он знал особенности формирования функциональной грамотности у российского школьника. Поскольку глобальные компетенции не так давно вошли в структуру функциональной грамотности, на сегодняшний день они остаются недостаточно изученными и будущий учитель не готов к формированию данных компетенций у школьников. Поэтому сегодня перед преподавателем педагогического вуза стоит задача, которая заключается в необходимости формирования глобальных компетенций у будущего учителя.

Перейдем к изучению понятия и сущности глобальных компетенций. В отчете PISA за 2018 год, представлено понятие «глобальные компетенции», под которым понимаются не конкретные навыки, а сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей, успешно применяемых при личном или виртуальном взаимодействии с людьми, которые принадлежат к другой культурной среде, и при участии отдельных лиц в решении глобальных проблем (т.е. в ситуациях, требующих от человека понимания проблем, которые не имеют национальных границ и оказывают влияние на жизнь нынешнего и будущих поколений) [4]. Суть данного определения состоит в том, что учащиеся не только должны знать о глобальных проблемах, но и владеть умениями для обеспечения индивидуального и коллективного благополучия. Юваль Ной Харари отмечает, что основными умениями глобальной компетентности являются: способность оценивать информацию; выявлять мнения, подходы, перспективы, анализировать их; формулировать аргументы; объяснять сложные ситуации и проблемы; оценивать действия и их последствия [6].

В отчете по результатам международного исследования PISA-2018 представлены компоненты и методика оценивания глобальных компетенций: – знания (осознание и понимание глобальных проблем; осознание и понимание культурного разнообразия, межкультурных различий). Оценка производится с помощью когнитивного теста, направленного на изучение вопросов местного, глобального и межкультурного значения; понимание и признание точек зрения и ми-

- ровоззрения других; содействие коллективному благополучию и устойчивому развитию
- познавательные умения (аналитическое и критическое мышление; способность уважительно и эффективно взаимодействовать; гибкость)
 - социальные умения и отношения (уважение к другим культурам; открытость к взаимодействию с другими культурами; широта взглядов, кругозор; ответственность)
 - ценности (человеческое достоинство; культурное разнообразие). Не оцениваются.

С помощью когнитивного теста и оцениваются знания и познавательные умения. Когнитивный тест направлен на изучение вопросов местного, глобального и межкультурного значения; понимание и признание точек зрения и мировоззрения других; содействие коллективному благополучию и устойчивому развитию. Анкета для учащихся проводится с целью получения информации о знаниях, познавательных и социальных умениях и отношениях учащихся, а также их участии в межкультурном взаимодействии.

Говоря о формировании глобальных компетенций у будущего учителя, мы считаем целесообразным представить компоненты, которые будут соотноситься с программой обучения студентов в педагогическом вузе:

- 1) **Познавательный компонент** заключается в способности рассматривать такие вопросы и ситуации местного, глобального и межкультурного значения как бедность, экономическая взаимозависимость, миграция, неравенство, экологические риски, конфликты, культурные различия и стереотипы.
- 2) **Ценностный компонент** состоит в способности понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения.
- 3) **Деятельностный компонент** представляет собой способность налаживать позитивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола, а также способность и склонность предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия.
- 4) **Рефлексивный компонент** понимается, как способность анализировать и оценивать собственные действия и действия других в ходе взаимодействия с людьми другой культуры.

Таким образом, человек со сформированной глобальной компетенцией обладает знаниями не только о том, что происходит в его регионе, но в стране и мире, может рассуждать о глобальных событиях, используя, полученные в ходе обучения в школе и вузе знания. Глобально компетентный человек ценит то, что способствует преодолению межкультурных различий, находит взаимопонимание с представителями других культур. Он способен признавать мнение другого и как следствие углублять свои взгляды и принимать обдуманные решения при общении с другими людьми, стремится к уважительному диалогу, выра-

жает желание понять других людей и общаться с ними, а также содействует улучшению условий жизни в своем сообществе, в построении более справедливого, мирного, инклюзивного и экологически устойчивого мира. Это позволяет говорить о том, что молодые люди должны иметь активную общественную позицию и быть готовы реагировать на региональные проблемы, проблемы страны и мирового сообщества.

Глобально компетентный человек способен задавать вопросы, анализировать и оценивать собственные действия и действия других в ходе взаимодействия с людьми другой культуры, объяснять и вырабатывать собственную позицию относительно местных, глобальных или межкультурных проблем. Он также демонстрирует медиаграмотность, т.е. способность находить, анализировать и критически оценивать сообщения СМИ, способен рассматривать глобальные проблемы, а также взгляды и поведение других людей всесторонне [4].

Помимо компонентов глобальной компетенции, представленных в материалах PISA-2018, мы считаем целесообразным выделить еще один компонент, связанный с рефлексией. Студенты, кроме того, что они обладают знаниями о том, что происходит в мире, умеют наладить взаимодействие с людьми другой культуры и ценить их мнение, должны уметь анализировать и оценивать собственные действия и действия других в ходе взаимодействия с людьми другой культуры.

Оценка уровня сформированности глобальной компетенции у студентов старших курсов факультета иностранных языков педагогического университета, на наш взгляд, может проводиться по следующим критериям: когнитивный, деятельностный, ценностный и рефлексивный. Показателями данных критериев выступают основные компоненты глобальной компетенции (Таблица 1).

Таблица 1. Критерии и показатели сформированности глобальной компетенции у студентов

Критерии сформированности глобальной компетенции	Показатели сформированности глобальной компетенции
Когнитивный	Знать контексты местного, глобального и межкультурного значения
Деятельностный	Уметь налаживать позитивное взаимодействие с людьми разного религиозного, этнического, национального или культурного происхождения или пола; Уметь предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия
Ценностный	Признавать ценность разных точек зрения и мировоззрения
Рефлексивный	Уметь анализировать и оценивать собственные действия и действия других в ходе взаимодействия с людьми другой культуры

Формирование вышерассмотренных компонентов глобальных компетенций наиболее результативно в рамках определенных условий – совокупности мер, направленных на повышение результативности их формирования. На основе анализа научно-педагогической и методической литературы мы выделили следующие условия.

1. Создание межкультурной среды обучения.

Социальные сети, виртуальные сетевые сообщества, совместные мероприятия (телемост) позволяют создать среду, необходимую для межкультурного общения будущих учителей иностранного языка. Участие в совместных проектах, форумах, дискуссиях, обсуждение событий, происходящих в мире, позволят развивать коммуникативные навыки, навыки командной работы, научиться ценить разнообразные точки зрения, быть осведомленными о ситуациях глобального значения, анализировать ход диалога с людьми другой культуры, тем самым способствуя формированию всех компонентов глобальных компетенций.

Для активизации коммуникации, деятельности будущих учителей иностранного языка внутри сетевых сообществ или социальных сетей необходимо включение в программу проектных заданий, направленных на межкультурное взаимодействие. Например, сообщество <https://franceducation.fr/app/main> предлагает интересные задания для совместного выполнения, обсуждения, обмена.

2. Интеграция в программу подготовки будущих учителей французского языка заданий, способствующих приобретению студентами опыта межкультурного взаимодействия.

В рамках тем, изучаемых на 4 и 5 курсах: «Новые информационные технологии», «Система образования в современном мире», «Молодежь в современном обществе», «Опасности современного общества», «Политика и государственное управление» и др., необходимо использовать стратегию «Обучение на текущих событиях» – обсуждение новостей, происходящих в мире (например, «Комбинацию вакцин «Спутник» и Pfizer испытывают две страны», «В МИД призвали помнить, что в ядерной войне нет победителей», «Санкции – это на всю жизнь», США грозят России новыми санкциями. Кто и как принимает эти решения?» и др.), чтение и анализ текстов с глобальной проблематикой, проведение дискуссий, дебатов, предполагающих поиск решения проблем и аргументацию собственной точки зрения.

Авторы проекта Teaching for global competence in a rapidly changing world подчеркивают необходимость обучения студентов стратегиям участия и организации дебатов и дискуссий (к таким стратегиям относятся – генерация идей, поиск нескольких решений проблемы, прогнозирование последствий, активное слушание собеседника, аргументированное отстаивание своей точки зрения, нахождение компромисса, лаконичное изложение мыслей, правил и приемов проведения дискуссий и др.).

3. Систематический мониторинг уровня формирования глобальных компетенций у будущих учителей иностранного языка.

Формирование глобальных компетенций у будущих учителей французского языка следует осуществлять непрерывно с первого курса. Эффективность сформированности глобальных компетенций необходимо проверять систематически, определив контрольные точки дважды в учебном году, как правило, на экзамене по дисциплине «Практика устной и письменной речи» в конце 4 курса и на экзамене после изучения курса по выбору «Коммуникативно-прагматические особенности речевого общения на французском языке» (5 курс). К вопросам на экзамене включаются ситуации на проверку когнитивного, деятельностного, ценностного и рефлексивного компонентов. Проверяются умения анализировать и оценивать информацию, формулировать аргументы, объяснять проблемы и ситуации; выявлять и анализировать различные точки зрения; оценивать действия и последствия.

Приведем пример проблемной ситуации, побуждающей к дискуссии:

Жизнь во Франции довольно дорога, что делает нерентабельным получение углубленного высшего образования.

Во всей стране существует нехватка аспирантов и научных работников: студенты предпочитают заканчивать обучение в вузах на первых этапах и поскорее искать прибыльную работу. Талантливых студентов сманивают на работу крупные компании, не давая им шансов заниматься исследовательской научной работой.

А среди тех, кто всё-таки идёт в аспирантуру, немногие желают получить степень доктора.

Как в такой ситуации повысить количество аспирантов и докторов наук?

Уровни и показатели сформированности глобальной компетенции у студентов старших курсов факультета иностранных языков педагогического университета представлены на рисунке 1.



Рис. 1.

Анализ рисунка 1 показывает, что глобальная компетенция, сформированная у студентов старших курсов даже на низком уровне, включает в се-

бя сформированность всех пяти показателей. Таким образом, отсутствие хотя бы одного показателя (например, «не знает ситуацию местного, глобального и межкультурного значения», «не умеет налаживать позитивное взаимодействие с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола» и т.д.) говорит о несформированности компетенции в целом. Повышение уровня сформированности глобальной компетенции студента свидетельствует о более высоком уровне развития когнитивного, деятельностного, ценностного и рефлексивного компонентов глобальной компетенции.

Заключение

Актуальность формирования глобальных компетенций у будущих учителей иностранного языка подчеркивается необходимостью подготовки к профессиональной деятельности в условиях межкультурного разнообразия, формирование способностей воспринимать новости глобального характера, понимания и критического анализа проблемы взаимодействия культур, организацию совместной работы учащихся-представителей разных культур и т.д.

В составе глобальных компетенций выделяют следующие компоненты: когнитивный, деятельностный, ценностный и рефлексивный. Когнитивный компонент направлен на знакомство с ситуациями местного, глобального и межкультурного значения; деятельностный компонент – на формирование умений взаимодействовать с людьми разного национального, этнического, религиозного, социального или культурного происхождения или пола, умения предпринимать конструктивные действия в направлении устойчивого развития и коллективного благополучия; ценностный компонент ориентирован на формирование умений ценить различные точки зрения, и мировоззрения, рефлексивный нацелен на формирование умений анализировать и оценивать собственные действия и действия других в ходе взаимодействия с людьми другой культуры.

Для эффективного формирования глобальных компетенций у будущих учителей иностранного языка, были предложены следующие условия: создание межкультурной среды обучения (включение студентов в различные сетевые сообщества, социальные сети с целью иноязычного взаимодействия); интеграция в программу подготовки будущих учителей французского языка заданий, способствующих приобретению студентами опыта межкультурного взаимодействия (использование стратегии «Обучение на текущих событиях» – обсуждение новостей, происходящих в мире, анализ проблемных ситуаций, чтение текстов, посвященных глобальным проблемам, овладение стратегиями участия и организации дебатов и дискуссий); систематический мониторинг уровня формирования глобальных компетенций у будущих учителей француз-

ского языка (дважды в год контроль сформированности компонентов глобальных компетенций на трех уровнях – средний, низкий и высокий, включая контроль умений анализировать и оценивать информацию, формулировать аргументы, объяснять проблемы и ситуации; выявлять и анализировать различные точки зрения; оценивать действия и последствия).

Опыт обучения иностранному языку студентов старших курсов педагогического вуза в предложенных условиях неоднократно демонстрировал эффективность формирования глобальных компетенций обучающихся.

Литература

1. Акулова О. В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008. 96 с
2. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 112–123.
3. Микешина Л.А. Философия познания: полемические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. 622 с.
4. Функциональная грамотность: глобальные компетенции. Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. [Электронный ресурс] Дата обращения: 13.10.2023 https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf
5. Хуторской А.В. Чем функциональная грамотность отличается от компетенции? [Электронный ресурс] // А.В. Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; Дата обращения: 11.11.2023 г. – <http://khutorskoy.ru/be/2016/0311/>
6. Юваль Ной Харари. Как можно развивать глобальные компетенции на уроках обществознания. [Электронный ресурс] // Юваль Ной Харари. Дата обращения: 10.10.2023- <https://ava.md/2020/01/31/eti-lyudi-stanut-bespolezny-izvestnyy/>
7. Hillary ParkHouse, Ariel Tichnor Wagner Becoming a globally competent teacher <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Teacher-Education-Program-in-Creating-Globally-and-Internationally-Competent-Teachers-An-Annotated-Bibliography.pdf>
8. Cobb, D., & Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. In D. Heck, & A. Ambrosetti (Eds.), *Teacher Education in and for Uncertain Times* (pp. 35–47). Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-8648-9_3

FORMATION OF GLOBAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Derevyanchenko E.A., Martynova Yu.V., Meshcheryakova L.V., Tebenkova N.G., Petrova N.V.

Omsk State Pedagogical University

The article is aimed at analyzing scientific, pedagogical, methodological literature on the research problem, identifying the structural components of global competencies, as well as identifying methodological aspects that contribute to the formation of global competencies among senior student teachers in the process of teaching a foreign language.

The effectiveness of the process of developing global competencies among senior year students of a pedagogical university in foreign language classes is determined by various methodological aspects: means, conditions and methods of developing global competencies. The means of developing global competencies may include a variety of educational and methodological materials, the use of which will allow the most successful and efficient achievement of the set learning goal. The conditions for the formation of global competencies include a set of measures aimed at increasing the effectiveness of teaching activities. Methods for the formation of global competencies determine the ways in which a teacher guides the cognitive activity of students.

Keywords: functional literacy, global competence, competency-based approach, conditions for the formation of global competence.

References

1. Akulova O. V., Pisareva S.A., Piskunova E.V. Construction of situational tasks for assessing the competence of students: Educational and methodological manual for school teachers. St. Petersburg: KARO, 2008. 96 p.
2. Koval T.V., Dyukova S.E. Global competencies – a new component of functional literacy // Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, No. 4 (61). pp. 112–123.
3. Mikeshina L.A. Philosophy of knowledge: polemical chapters. M.: Progress-Tradition, 2002. 622 p.
4. Functional literacy: global competencies. Report on the results of the international study PISA-2018. [Electronic resource] Access date: 10/13/2023 https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/%D0%93%D0%9A%20PISA-2018_.pdf
5. Khutorskoy A.V. How is functional literacy different from competence? [Electronic resource] // A.V. Khutorskoy. Personal website – Chronicle of life; Date of access: November 11, 2023 – <http://khutorskoy.ru/be/2016/0311/>
6. Yuval Noah Harari. How you can develop global competencies in social studies lessons. [Electronic resource] // Yu.V. Harari. Date of access: 10.10.2023- <https://ava.md/2020/01/31/eti-lyudi-stanut-bespolezny-izvestny/>
7. Hillary ParkHouse, Ariel Tichnor Wagner Becoming a globally competent teacher <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Teacher-Education-Program-in-Creating-Globally-and-Internationally-Competent-Teachers-Annotated-Bibliography.pdf>
8. Cobb, D., & Couch, D. (2018). Teacher education for an uncertain future: Implications of PISA's global competence. In D. Heck, & A. Ambrosetti (Eds.), *Teacher Education in and for Uncertain Times* (pp. 35–47). Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-8648-9_3

Комплексное формирование качеств профессиональной бдительности: на примере исследования курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии

Чёрный Сергей Петрович.

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»
E-mail: oprk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»
E-mail: oprk@sibpsa.ru

В статье рассматриваются основные умения необходимые при формировании бдительности у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии. Исследование данного процесса позволило выявить основные характеристики бдительности: информированность, наблюдательность, готовность к действию, уверенность в своих действиях. Проведён анализ опроса респондентов по данным позициям, выявлена динамика роста показателей характеристик бдительности, обоснованно на основании каких факторов наблюдается рост. Рассмотрены основные умения необходимые при формировании бдительности: умение анализировать информацию, умение замечать детали, умение оценить ситуацию. Определены основные факторы влияющие на формирования бдительности такие как уровень образования, состояние здоровья, специфика окружающей социальной среды, информированность об опасностях и угрозах. Выявлены предметы на которых формируются основные умения которые необходимы при формировании бдительности.

Ключевые слова: бдительность, умение, факторы, опасности, угрозы.

Актуальность исследования

Количество угроз и опасностей, которые окружают современного человека возрастает с каждым днём. Угрозы и опасности существуют в разных сферах жизнедеятельности человека. Угрозы и опасности происходят ежедневно в техносфере, в обществе, интернете, при общении, в результате террористических актов и боевых действий. Современный человек находясь в благополучном обществе не готов к встрече с угрозой и опасностью, а соответственно он ведёт себя беспечно, и за это приходится расплачиваться. Курсантам Сибирской пожарно-спасательной академии угрозы и опасности сопутствуют в их профессиональной деятельности, в обеспечении пожарной безопасности. Кроме того, они изучают специальные дисциплины которые формируют навыки бдительности. Опасности существуют постоянно, такие как природные, техногенные, социальные, антропогенные, космические, транспортные и мн. др. Опасность это явление, процессы, объекты, свойства предметов способные в определённых условиях нанести вред, ущерб. Мы же на первое место поставили угрозу, потому что угроза это опасность на стадии перехода из возможности в действительность. Для того чтобы избежать угрозы и опасности человек должен проявлять бдительность. Бдительность представляет собой состояние повышенной информированности и внимательности, которое помогает нам сохранять безопасность в повседневной жизни. Бдительность проявляется в разных сферах жизнедеятельности человека. Она выражается в нашей способности анализировать, замечать и распознавать признаки потенциальной опасности или угрозы, что позволяет нам принимать правильные меры для обеспечения нашей безопасности и защиты. Таким образом цель исследования – определить характеристики бдительности и выявить наиболее эффективные умения и факторы формирования бдительности у курсантов в ходе учебно-воспитательного процесса Сибирской пожарно-спасательной академии.

Вначале выявим основные характеристики бдительности. Первое информированность – важное качество любого человека. Процесс информированности курсантов происходит на всех специальных профильных предметах изучаемых в академии. Знание всех опасностей и угроз с которыми может столкнуться курсант, позволяет адекватно реагировать и, по возможности, предотвращать их. Процесс информированности в современном обществе имеет свои особенности, информации

достаточно много как объективной так и не объективной. Информация, которую курсант получает в ходе учебно-воспитательного процесса и из официальных средств массовой информации в основном достоверна, её необходимо брать на вооружение и действовать соответственно. Информация полученная из других средств, например из социальных сетей, должна быть подвержена сомнению, с точки зрения бдительности. Информированность дает возможность понимать контекст ситуации, оценивать риски и принимать адекватные решения. Важным моментом является умение анализировать информацию, чтобы определить достоверность информации, необходимо одну и ту же информацию получить из нескольких источников, на основании этого сделать вывод. Второе – такая важная черта человека как наблюдательность. Наблюдательность это способность и умение анализировать окружающую среду. Умение замечать мельчайшие детали, обращать внимание на поведение и поступки людей вокруг, замечать малейшие изменения в обыденной ситуации. Если что-то кажется подозрительным или вызывает беспокойство, нельзя пренебрегать этим сигналом – лучше перестраховаться, чем попасть в опасную ситуацию. Третье – ориентированность на действие, люди которые проявляют навыки бдительности, обладают не только наблюдательностью, но и способностью к решительным действиям по профилактике и предотвращению опасностей и угроз. Своевременное обнаружение опасностей и угроз позволяет эффективно и планомерно действовать. В любой опасной ситуации прежде всего, осуществляется оценка ситуации, оценка включает анализ факторов поражения, время, место, вид угрозы или опасности, степень её реализации, на основании чего принимается решение о действии. Четвёртое – уверенность, которая дает возможность действовать незамедлительно, без паники, без потери самообладания, принимать правильные решения даже в стрессовых ситуациях. Кроме того, уровень бдительности формируется под влиянием образования, состояния здоровья, физической подготовки, имеют значение так же особенности окружающей среды, время суток, климатические условия.

Таким образом мы выявили характеристики бдительности и факторы влияющие на бдительность.

Исследование процесса влияния информированности курсантов на бдительность, показало, что абсолютное большинство курсантов считают информированность основным компонентом безопасности, и основной составляющей бдительности, как значимой личностной характеристики. Наблюдательность занимает второе место, по опросу респондентов. Более половины обследуемых считают наблюдательность необходимым условием бдительности. Информированность и наблюдательность, таким образом, являются ведущими компонентами бдительности. Большинство респондентов считают, что они готовы к быстрым

действиям в условиях опасностей природного и техногенного характера, однако беседы с курсантами показывают, что менее половины (46%) респондентов готовы действовать в условиях социальных опасностей и угроз. Очевидно это связано прежде всего с тем, что курсантов готовят к действиям при пожарах, авариях, природных и техногенных катастрофах. Проиллюстрировать данную особенность можно результатами следующего опроса:

Вопрос «На что Вы обращаете внимание находясь в кинотеатре?»

78% респондентов ответили – «На аварийные выходы, и пожарную сигнализацию», и только 26% на рядом находящиеся люди». Данные результаты говорят прежде всего о профессиональной бдительности, что связано прежде всего с их служебными обязанностями. Исследование процесса подготовки к действиям курсантов академии, выявило, что готовность формируется прежде всего на занятиях по профессиональным дисциплинам, таким как тактическая подготовка, тактика сил РСЧС, организация и ведение аварийно-спасательных работ. Данные предметы у курсантов формируют наблюдательность, умение оценивать обстановку. Оценка обстановки происходит на основании данных разведки, разведка требует информированности и наблюдательности, как основных компонентов бдительности. На основании данных разведки принимается решение к действию. Так формируется алгоритм действий при возникновении опасностей и угроз.

По опросу курсантов четвёртого курса большинство (93%) готовы к действиям в условиях чрезвычайной ситуации природного или техногенного характера, на 1 курсе были готовы к действию всего 26%. Готовность к действиям в условиях социальных опасностей – соответственно 18% и 72%. Исследование компонента – уверенность в своих действиях, выявило то, что большинство курсантов четвёртого курса уверены в своих действиях (99%) при возникновении опасностей и угроз природного и техногенного характера, а 84% уверены в своих действиях при возникновении опасностей и угроз социального характера.

На процесс формирования бдительности влияют такие факторы как здоровый образ жизни, питание, сон, образование, место, время, сезон года, состояние здоровья. Одним из физических аспектов бдительности является состояние человеческого тела. Когда человек находится в состоянии бдительности, его тело работает на пределе своих возможностей и готово к быстрой реакции. Адреналин, выделяющийся в таких ситуациях, увеличивает частоту сердечных сокращений, стимулирует работу дыхательной системы, повышает мышечный тонус и повышенную проницаемость чувств. Это позволяет быть готовым к борьбе или бегству[5,47].

Таким образом исследование характеристик бдительности выявило их недостатки, рассмотрим основные аспекты формирования бдительности. Первое – формирование умения планиро-

вать свои действия, в любой ситуации курсант должен знать цель и алгоритм ее достижения. Данное умение поддерживает бдительность и концентрацию внимания, позволяет сосредоточиться на поставленных целях. Формирование данного умения осуществляется на занятиях по всем предметам, но целенаправленно на профессиональных. Второе – оценка окружающей среды, малейшие изменения в ней, необычность, фиксирование подробностей и деталей. Умение наблюдать и анализировать, умение выявлять причинно-следственные связи событий. Важным является умение распознавать источники опасности. Данные умения формируются на практических занятиях, где требуется от курсанта сосредоточенность, внимательность, наблюдательность, сила воли. Третье – информированность. Знания полученные во время учебно-воспитательного процесса составляют основу информированности курсанта, но источников информации много, их необходимо анализировать, выявлять своевременно скрытые опасности и угрозы. Данное умение формируется только преподавателем и офицером. Четвёртое – интуиция. Интуиция является объективным инструментом, который помогает нам чувствовать и предсказывать опасные ситуации. Использование своих внутренних ощущений и предчувствий, позволяет избежать угроз и опасностей. Если что-то кажется странным или вызывает беспокойство, необходимо доверять своей интуиции и принимать соответствующие меры для обеспечения безопасности. Данное умение прежде всего формируется опытом, практикой, но в основе лежат знания. Пятое – здоровый образ жизни, который играет ключевую роль в поддержании бдительности. Такие факторы как заблуждения, избыток веса, избыток стресса, плохое питание снижают уровень бдительности, и снижают способность замечать важные детали и события. Данное умение формируется распорядком дня и занятиями по специальной физической культуре, а также спортивно-массовыми мероприятиями. Шестое – умение выделять те области безопасности о которых курсант информирован менее всего, соответственно проявление в них бдительности особо важно. К таким областям по опросу курсантов относятся биологические опасности на них указали 38% респондентов, и информационные опасности на них указали 21% респондентов, финансовые опасности на них указали 13% респондентов.

Таким образом мы выявили основные характеристики бдительности и определили основные умения и факторы стимулирующие ее формирование и развитие бдительности как объективной личностной характеристики курсанта. Бдительность играет значимую роль в повседневной жизни человека, а при возникновении же опасностей и угроз – ведущую. Она обеспечивает предвидение и своевременное обнаружение угроз, а так же принятие адекватных решений по их предотвращению и ликвидации последствий. Бдительность актуальна для всех сфер жизнедеятельности человека.

Литература

1. Дормашев Ю.П., Романов В.Я. Психология внимания. Учебник. М.: Моск. ссих.-соц. Институт, 2007. 276с.
2. Жуков Г.К., Лазарев Б.П. Дейшле. Боепитание у советских воинов высокой политической бдительности в условиях резкого обострения международной обстановки. -М.: БПА, 1986. – 42с.
3. Калачников А.В. Воспитание бдительности у советских воинов. – М.: Воениздат, 1980. 152с.
4. О политической бдительности и боевой готовности (документы и материалы). М.: Воениздат, 1980. – 313с.
5. Рудской И.И., Савин Ю.Б. Педагогические проблемы воспитания политической бдительности у воинов-пограничников. – Голицыне, 1987. – 43с.
6. Саханский Н.Б. Воспитание политической бдительности у курсантов высших военно-политических училищ; Автореф. дисс. . канд. пед. наук. – М.: ВПА, 1971. 18с.
7. Шишов А.В. Деятельность военной печати по воспитанию политической бдительности у советских воинов: Автореф. дисс. .канд. 1 пед. наук. М.: ВПА>, 1985. – 20с.

COMPREHENSIVE FORMATION OF THE QUALITIES OF PROFESSIONAL VIGILANCE: ON THE EXAMPLE OF A STUDY OF CADETS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire And Rescue Academy EMERCOM of Russia

The article discusses the basic skills necessary for the formation of vigilance among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy. Examining the process of vigilance formation among cadets, the main characteristics of vigilance such as awareness, observation, readiness for action, confidence in their actions were revealed. The analysis of the survey of respondents according to these positions was carried out, the dynamics of the growth of indicators of vigilance characteristics was revealed, and the growth was reasonably based on what factors. The basic skills are defined, such as the ability to analyze information, the ability to notice details, the ability to assess the situation, which are necessary for the formation of vigilance. The main factors influencing the formation of vigilance such as education, health, environment, awareness of dangers and threats are considered. The subjects on which the basic skills that are necessary for the formation of vigilance are formed are considered.

Keywords: vigilance, skill, factors, dangers, threats.

References

1. Dormashev Yu.P., Romanov V. Ya. Psychology of attention. Textbook. Moscow: Moscow. psycho.-soc. Institute, 2007. 276s.
2. Zhukov G.K., Lazarev B.P. Deyshle. The combat training of Soviet soldiers of high political vigilance in the conditions of a sharp aggravation of the international situation. – М.: VPA, 1986. – 42s.
3. Kalachnikov A.V. The education of vigilance among Soviet soldiers. – М.: Voenizdat, 1980. 152s.
4. On political vigilance and combat readiness (documents and materials). Moscow: Voenizdat, 1980. – 313s.
5. Rudskoy I.I., Savin Yu.B. Pedagogical problems of educating political vigilance among soldiers-border guards. -Golitsyn, 1987. – 43s.
6. Sakhansky N.B. Education of political vigilance among cadets of higher military and political schools: Abstract. diss. . Candidate of Pedagogical Sciences. -М.: VPA, 1971. 18s.
7. Shishov A.V. The activity of the military press on the education of political vigilance among Soviet soldiers: Abstract. diss. .cand. 1 ped. nauk. М.: VPA>, 1985. – 20s.

Влияние предметных олимпиад по иностранному языку на развитие компетенций будущих специалистов в военной сфере

Семькина Вероника Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

E-mail: Veronika.romanchuk@gmail.com

Ларина Татьяна Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, ВУНЦ ВВС «ВВА имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

E-mail: tanialar2008@ya.ru

Романчук Марина Геннадьевна,

преподаватель, Воронежский государственный технический университет

E-mail: marina.romanchuk1509@gmail.com

Данная статья посвящена значимости проведения предметных олимпиад для будущих специалистов в военной сфере. Авторы особенно подчеркивают значимость владения иностранным языком в современном международном контексте, где постоянно наблюдается профессиональная интеграция иностранного языка, культуры и политики государств. Проведение олимпиад по иностранному языку повышает уровень не только военной дипломатии, но также формирует военную элиту во всех родах войск. Изучение иностранного языка способствует росту кругозора будущих офицеров, позволяя им получить доступ к зарубежной литературе, научным работам и информации, что является важной составляющей профессионального развития. Сложность подготовки олимпиад по иностранному языку в военной сфере заключается в комплексе большого объема информации, рефлексии, творческого мышления и осознания себя как носителя культуры. Эти навыки значимы не только для успешной сдачи олимпиад, но и в целом для развития умений проблемного мышления и самостоятельной работы, что положительно влияет на академическую успеваемость в других предметах.

Ключевые слова: олимпиада, иностранный язык, значимость, сложность, развитие, успеваемость, культура, мышление.

In today's globalized world, military operations are frequently carried out within an international context, where the interaction between diverse countries and cultures plays a pivotal role. Consequently, the mastery of a foreign language has become critically indispensable for military specialists, enabling them to effectively communicate with their allies, comprehend local idiosyncrasies and customs, and actively engage in international missions and negotiations. Undoubtedly, possessing foreign language proficiency facilitates the enhancement of military diplomacy and the optimization of operational efficiency within the realm of international cooperation.

Furthermore, the acquisition of foreign language proficiency serves to broaden the intellectual horizons of prospective military officers, granting them access to foreign literature, scholarly works, and informational resources that are integral to their professional growth and development. The ability to read, comprehend, and analyze scientific and technical texts in a foreign language augments the opportunities available to military specialists for studying cutting-edge practices and technologies, thereby elevating their professional competence. The organization of Olympiads in foreign languages within this contextual framework fosters heightened interest in foreign language acquisition and cultivates unique military specialists.

Also, among the key tasks and postulates of the National Military Doctrine of the Russian Federation, we read about "improving the personnel composition and enhancing the intellectual potential" [1]. The Supreme Commander-in-Chief of the Armed Forces of the Russian Federation, V.V. Putin, emphasized the importance of optimizing the professional training of officers in military universities at a meeting of the Security Council. He also noted the need to clarify the main priorities for the development of the military education system, thereby indicating the implementation of the point of the Russian doctrine on "enhancing the prestige of military service, comprehensive training of Russian citizens for it" [2]. During a meeting dedicated to the development of the military education system, the head of state emphasized the need to "plan the development of higher military education system in the long term" [3], as well as to focus on "improving the quality of officer training. The new law "On Education" has granted military universities and security agencies significant powers in the educational process. It is necessary to use them skillfully" [4]. Based on this, the priority task in addressing this issue becomes the improvement of officer training in the military universities of the Russian Federation.

Subject-specific olympiads in foreign languages have emerged as a paramount component within the realm of education, affording students a singular platform to showcase their expertise, aptitude, and dexterity in the domains of language acquisition, cultural immersion, and global interconnectivity. The import of subject-specific olympiads pertaining to foreign languages is multifaceted, exerting an influential impact not only on individual learners but also on the educational milieu at large. In order to “improve the quality of military personnel training, their professional motivation, formation and development of scientific and creative abilities, as well as improve the qualifications of the teaching staff of educational institutions and the development of teaching methods,” [5] the International Olympiad of cadets of higher education institutions of the member states of the Commonwealth of Independent States is held annually under the auspices of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The Olympiad includes intellectual competitions in five disciplines, one of which is “Foreign Language”. It should be noted that according to the “Regulations on the International Olympiad of cadets of higher education institutions”, the competitive competitions in all disciplines are held in four stages: faculty, university, all-army national, and international.

In today’s globalized world, military operations are frequently carried out within an international context, where the interaction between diverse countries and cultures plays a pivotal role. Consequently, the mastery of a foreign language has become critically indispensable for military specialists, enabling them to effectively communicate with their allies, comprehend local idiosyncrasies and customs, and actively engage in international missions and negotiations. Undoubtedly, possessing foreign language proficiency facilitates the enhancement of military diplomacy and the optimization of operational efficiency within the realm of international cooperation.

Furthermore, the acquisition of foreign language proficiency serves to broaden the intellectual horizons of prospective military officers, granting them access to foreign literature, scholarly works, and informational resources that are integral to their professional growth and development. The ability to read, comprehend, and analyze scientific and technical texts in a foreign language augments the opportunities available to military specialists for studying cutting-edge practices and technologies, thereby elevating their professional competence. The organization of Olympiads in foreign languages within this contextual framework fosters heightened interest in foreign language acquisition and cultivates unique military specialists. It is difficult to deny that the humanistic traditions in the trends of modern military education have a clear focus on the personal development of future specialists in the military field. Therefore, the key principles of ensuring a quality and modern educational process are considered to be the orientation towards personal motivation, self-development of future officers, setting goals for progress, and forward-thinking.

These principles stimulate a rapid and comprehensive nature of the system of fundamental training for military specialists, where priorities are given to knowledge that corresponds to the challenges of modernity, skills that help to adapt effectively to new conditions, and leadership skills, resilience, and teamwork. It is these principles that set the direction for organizing and conducting subject Olympiads in higher education institutions in the Russian Federation. According to the President of the Russian Federation, Vladimir Putin, education should develop in such a way that “talented and worthy individuals play a significant, leadership role in national development.” [6].

Subject-specific olympiads in foreign languages have emerged as a paramount component within the realm of education, affording students a singular platform to showcase their expertise, aptitude, and dexterity in the domains of language acquisition, cultural immersion, and global interconnectivity. The import of subject-specific olympiads pertaining to foreign languages is multifaceted, exerting an influential impact not only on individual learners but also on the educational milieu at large.

Primarily, these subject-specific olympiads passionately foster an immersive and rigorous exploration of the target language along with its corresponding culture. The participation in such acclaimed competitions serves as a catalyst, motivating learners to embark on a more profound and comprehensive voyage of foreign language acquisition. In tandem, this voyage encompasses the expansion of lexical prowess, the refinement of grammatical finesse, and the cultivation of proficient listening and reading skills. As a direct consequence, a profound cultural bridge is built, accentuating the appreciation and intercultural understanding towards diverse societal mores and traditions.

In addition, subject-specific olympiads in foreign languages contribute to the development of students’ cognitive skills. Participation in olympiads requires analytical thinking, quick decision-making, a creative approach to problem-solving, and the ability to articulate thoughts logically in a foreign language. These skills are significant not only for the successful completion of olympiads but also for the overall development of problem-solving abilities and independent work, which positively impacts academic performance in other subjects.

The third aspect of the importance of subject-specific olympiads in foreign languages is related to providing opportunities for professional growth and career development. A successful performance in olympiads makes a significant contribution to the student’s resume, creating additional possibilities for admission to top universities and obtaining scholarships. It can also serve as an advantage in the job search at international companies, where knowledge of a foreign language is a mandatory requirement.

Another crucial aspect of the significance of subject-specific olympiads lies in their role in the cultivation of students’ personal attributes. Participation in olympiads necessitates qualities such as perseverance, discipline, organization, and the ability to work

efficiently under tight time constraints. These experiences aid in the development of well-rounded individuals equipped with advanced leadership skills, capable of self-improvement and self-organization.

Lastly, it is worth emphasizing the importance of subject-specific olympiads in foreign languages in the broader context of bolstering the prestige of education, both domestically and on an international scale. The achievements of students in international olympiads serve as a remarkable gauge of the country's outstanding educational standards, attracting global attention to the nation's educational system and augmenting the prospects for students to pursue education abroad. Consequently, this enhances the nation's image within the global educational landscape.

In this way, subject-specific olympiads in foreign languages have immense significance, influencing the linguistic, cultural, educational, and professional development of students, as well as the international prestige of education as a whole. These olympiads encourage students' self-development, their aspiration to achieve high results, and provide an opportunity for them to tap into their creative potential.

Subject-specific olympiads in foreign languages pose a serious challenge for students and require not only good language skills but also the ability to analyze, think creatively, and make quick decisions. The complexity of olympiads in foreign languages manifests itself in several aspects, setting high standards for participants and necessitating serious preparation.

First of all, the complexity of olympiads in a foreign language is manifested in the large amount of material that needs to be mastered. Participants in olympiads must have a rich vocabulary, a deep understanding of grammar and vocabulary, as well as the ability to apply their knowledge in various communicative situations. In addition, they often face the requirement of translating texts, listening comprehension, or independent writing, which requires not only good language skills but also the ability to quickly switch between different types of speech activities.

Secondly, the complexity of olympiads in a foreign language is related to a high level of technical and cultural preparation. Participation in olympiads requires not only knowledge of the language but also an understanding of the peculiarities of the culture, traditions, history, and customs of the countries whose population uses that language. This means that participants in olympiads must be prepared to translate and interpret not only language constructions but also cultural codes, which makes the preparation process even more complex and multifaceted.

The third aspect of the difficulty of foreign language olympiads is related to the requirement for analytical thinking and a creative approach. Olympiad tasks often require participants to analyze information, build arguments and conclusions based on texts or audio materials, identify key points, and draw conclusions. Participants may also be given creative tasks, such as writing their own texts or expressing their opinions on current language or cultural topics, which requires not

only deep language knowledge but also creativity and original thinking.

In conclusion, the difficulty of foreign language olympiads emphasizes their significance as a means of testing and developing language skills, cultural understanding, and intellectual abilities of students. These olympiads represent a serious challenge that sets high requirements for participants and helps them grow and develop as individuals.

Studying a foreign language in a military university is an integral part of the educational program and plays an important role in shaping future officers. Having foreign language skills is a necessary condition for a successful military career and provides broad opportunities for international interaction. In this article, we will consider the significance of studying a foreign language in a military university and its influence on the formation of professional competencies of future military specialists.

Литература

1. Российская Федерация. Указ президента Российской Федерации от 25.12.2014 г. «О Военной доктрине Российской Федерации» <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prev-Doc=102065541&backlink=1&nd=102135800> – Москва. – Обновляется в течение суток. – (дата обращения: 28.11.2023). – Текст: электронный.
2. Российская Федерация. Указ Президента Российской Федерации от 5 февраля 2010 г. N 146 «О Военной доктрине Российской Федерации» <https://rg.ru/2010/02/10/doktrina-dok.html> – Москва. – Обновляется в течение суток. – (дата обращения: 29.11.2023). – Текст: электронный.
3. Российская Федерация. Речь Путина В.В., Материалы Совещания по вопросам развития системы военного образования часть 1//2013 г., г. Рязань, на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова <http://kremlin.ru/events/president/news/19631>– (дата обращения: 29.11.2023). – Текст: электронный.
4. Российская Федерация. Речь Путина В.В., Материалы Совещания по вопросам развития системы военного образования часть 2// 2013 г., г. Рязань, на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В.Ф. Маргелова <http://kremlin.ru/events/president/news/19631>– (дата обращения: 29.11.2023). – Текст: электронный.
5. Министерство Обороны Российской Федерации: официальный сайт.-Москва- 2019.-Положение об Олимпиаде среди военных вузов России и СНГ <https://inter-olimp.mil.ru/Polozhenie> – (дата обращения: 29.11.2023). – Текст: электронный.
6. Российская Федерация: официальный сайт Кремля. <http://www.kremlin.ru/>– Москва. – Обновляется в течение суток. – (дата обращения: 29.11.2023) – Текст: электронный. Послание Президента Федеральному собранию

нию от 15.01.2020 <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582>– (дата обращения: 29.11.2023). – Текст: электронный.

THE INFLUENCE OF SUBJECT OLYMPIADS IN A FOREIGN LANGUAGE ON THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE MILITARY SPHERE

Semykina V.O., Larina T.V., Romanchuk M.G.

Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin”, Voronezh State Technical University

This article focuses on the significance of conducting subject-oriented Olympiads for future specialists in the military sphere. The authors particularly emphasize the importance of foreign language proficiency in the modern international context, where there is a constant need for professional integration of foreign languages, cultures, and politics. Conducting Olympiads in foreign languages not only enhances the level of military diplomacy but also shapes the military elite in all branches of the armed forces. Studying a foreign language contributes to the broadening of horizons for future officers, allowing them to access foreign literature, scientific research, and information, which are essential components of professional development. The complexity of preparing for Olympiads in foreign languages in the military sphere lies in the comprehensive nature of the extensive amount of information, reflection, creative thinking, and self-awareness as bearers of culture. These skills are significant not only for successfully passing the Olympiads but also for the overall development of problem-solving skills and independent work, which positively influences academic performance in other subjects.

Keywords: Olympiad, foreign language, significance, complexity, development, academic performance, culture, thinking.

References

1. Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation dated December 25, 2014 “On the Military Doctrine of the Russian Federation” <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102065541&backlink=1&&nd=102135800> – Moscow. – Updated within 24 hours. – (accessed: November 28, 2023). – Text: electronic.
2. Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation dated February 5, 2010, N 146 “On the Military Doctrine of the Russian Federation” <https://rg.ru/2010/02/10/doktrina-dok.html> Moscow. – Updated within 24 hours. – (accessed: November 29, 2023). – Text: electronic.
3. Russian Federation. Speech by Putin V.V., Materials of the Meeting on the Development of the Military Education System, Part 1//2013, Ryazan, on the basis of the Ryazan Higher Airborne Command School named after General of the Army V.F. Margelov <http://kremlin.ru/events/president/news/19631>– (accessed: November 29, 2023). – Text: electronic.
4. Russian Federation. Speech by Putin V.V., Materials of the Meeting on the Development of the Military Education System, Part 2//2013, Ryazan, on the basis of the Ryazan Higher Airborne Command School named after General of the Army V.F. Margelov <http://kremlin.ru/events/president/news/19631>– (accessed: November 29, 2023). – Text: electronic.
5. Ministry of Defense of the Russian Federation: official website.-Moscow- 2019.-Regulation on the Olympiad among Military Universities of Russia and the CIS <https://inter-olimp.mil.ru/Polozhenie> – (accessed: November 29, 2023). – Text: electronic.
6. Russian Federation: Kremlin official website. <http://www.kremlin.ru/>– Moscow. – Updated within 24 hours. – (accessed: November 29, 2023) – Text: electronic. President’s Address to the Federal Assembly of January 15, 2020 <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> – (accessed: November 29, 2023). – Text: electronic.

Применение педагогических возможностей народного песенного фольклора для формирования национальных ценностей у обучающихся начальных школ: обобщение практики системы образования Китая

Чжан Баоин,

аспирант, Московский педагогический государственный университет

E-mail: baoming.zhang@mail.ru

В данном исследовании автором дается понятие других авторов «народного фольклора», которое имеет исторический смысл в истории культуры Китая. Автор делает акцент на развитии народного песенного фольклора как формы формирования и развития патриотизма обучающихся начальных школ, как формы развития исторического наследия обучающихся. Также автором проводится анализ источников представления народного музыкального фольклора, учебный материал, который показывает народные культурные традиции и т.д. Автором выявляются основные проблемы в образовательной системе начальных школ КНР, и предлагаются мероприятия, которые позволят подать и представить народный песенный контроль как одну из форм современного образования. В результате автором делается вывод, что разучивание музыкальных произведений на уроках в начальной школе является базой для знакомства обучающихся с историческими истоками, с народной культурой, с историческими ценностями, которые на протяжении многих веков формировались в КНР, что является основой начального образования начальных школ Китая.

Ключевые слова: народный песенный фольклор, образовательная система, начальное образование, культурное наследие, исторические ценности, патриотизм, древние традиции.

Трансформация различных глобальных процессов в международном масштабе определила различные направления работы и требования к обучению детей в школах КНР. Основным направлением обучения является народный песенный фольклор, который составляет историческую основу ценностей народов Китая. Определимся с понятием «народный песенный фольклор» для дальнейшего исследования, в особенности рассмотрим некоторые мнения разных авторов-историков, культурологов и т.д.

По мнению Л.М. Наставшева «Слово *folklore* принято переводить как «народная мудрость», а употребляется оно обычно как «народное творчество». Фольклор в науке рассматривается как особая сфера бытия народа, проявление его духовно-материальной культуры. Приметы суеверия, мифы об НЛО, анекдоты, детские игры во дворе, мода, обязательные поздравительные открытки родственникам и друзьям – продолжение древней традиции праздничных благожеланий – все это фольклор». Автор отмечает, что народный фольклор полностью связан с историческими корнями, к нему относятся мифы, духовно-материальные ценности народа, его обычаи, которые передаются от поколения к поколению.

Например, О.И. Алексеева отмечала, что «Национальная неповторимость, этнокультурная идентичность воплощаются в фольклоре, который мы воспринимаем (учитывая некоторую терминологическую неустойчивость этого понятия, изначально означавшего «*folk-lore*» – «народная мудрость»), благодаря открытиям представителей отечественной фольклористики как искусство устной бесписьменной традиции того или иного этноса, как «коллективное и основанное на традициях творчество групп или индивидуумов, определяемое надеждами и чаяниями общества, являющееся адекватным выражением их культурной и социальной самобытности».

Отметим, что государственная задача обучающихся начальных школ КНР является сохранение, развитие и популярность народного песенного фольклора как основы базовых национальных ценностей, также передача данных традиций новому поколению, что является основой обучения. Через обучения народному национальному фольклору в начальных школах обучающимся прививают патриотизм, любовь к родине.

Необходимо сказать, что песенный фольклор уходит в далекое историческое прошлое. Учебно-методическими направлениями в обучении школьников являются такие труды как: Гао Бинчжун,

Цзян Мин Чунь, Чан Лиин, Ян Инъю и другие авторы, которые описывают народный национальный фольклор КНР. Их труды подчеркивают тот факт, что именно исторические традиции Китая были базов формирования и развития народного фольклора. В народном фольклоре прослеживается связь песен и трудовой деятельности китайцев, также народные праздничные и обрядовые культуры, семейные и бытовые обряды, также в течении большого исторического времени Китай создавал много песен, которые были связаны с различными общественными практиками. Данные

традиции дошли до настоящего времени, поэтому важным направлением системы образования начальных классов Китая стала донести до обучающихся исторический смысл народного фольклора, как исторического феномена 21 века.

Отмечается, что древним собранием народных песен КНР прописаны в сборнике «Шицзин», то есть в Книге песен и книге стихов, в данной работе отображено 305 произведений различных китайских авторов XI–VI века до н.э.. данная книга составляет три раздела «Го Фэн» (Нравы царств), «Я» (Оды) и «Сун» (рис. 1).

В первом разделе представлены в основном китайские народные песни. В «Го Фэн» вошло 160 местных народных песен 15 северных регионов Китая эпохи Чжоу (XI–III вв. до н. э.). Словосочетание «го фэн» понималось как нравы разных регионов (княжеств), входящих в объединенный чжоуский Китай. Иероглиф «го» означает «государство», а «фэн» – «ветер». Поэтому, «Го Фэн» буквально переводится – «Ветры княжеств».

Во втором разделе – преимущественно песни и стихи придворных авторов о служении правителю, военных походах и пирхах. Территория, где были собраны народные песни, включенные в «Го Фэн», эквивалентна четырём провинциям в современном Китае: Шэньси, Шаньси, Хэнань и Шаньдун в бассейне Желтой реки, а также северной части провинции Хубэй и восточной части провинции Сычуань в бассейне реки Янцзы. «В центре песен “Го Фэн” – человек, его отношение к природе и к окружающей действительности, мир чувств и мыслей земледельца, скотовода, охотника».

В третьем разделе – храмовые хвалебные песнопения и религиозные гимны.

Рис. 1. Структура сборника «Шицзин»

На обучение народному фольклору в начальной школе КНР оказывает огромное влияние географических условий, которые являются неотъемлемой частью исторического прошлого. Каждая группа имеет собственные народные песни, которые исторически сложились по причине различной социальной структуры, религиозных предпочтений, традиционной направленности, образа жизни и трудовой деятельности. Но, тем не менее наиболее количество из них объединяется пятиступенчатым ладом – пентатоникой, у каждой этнической народности существуют собственные обряды, трудовые народные песни, например, у рыбаков, пастухов и т.д., также существует множество песен о свадьбах, любви, что сопровождается религиозными праздниками, ритуалами.

Широкое распространение получили религиозные праздники, которые показывали повествовательный, танцевальный уровень, также на протяжении большого количества исторического времени песни в КНР существовали в форме устного творчества передаваясь от поколения к поколению, несмотря на это народ отбирал конкретные песни, обрабатывал и совершенствовал. Необходимо отметить, что именно народные песни КНР. Которые сохранились до нашего времени являются воплощением мудрости и народного опыта китайцев, в которых отображаются характеристики традиционной культуры различных регионов КНР, поэтому исследование и изучение народного

фольклора в начальных школах КНР служит основой и имеет огромное значение для школьников.

Одной из целей начального образования КНР является популяризация музыкальных исторических произведений, исключительно в соответствии со стандартом учебной программы Китая и концепцией учебных программ по искусству начальные школы обязаны научиться исполнять 1–2 песни из народного фольклора в каждом учебном году. Что касается рабочих программ преподавателей, то в них должны быть включены ханьские песни, и также песни этнических меньшинств.

Важным направлением учебной деятельности в начальных школах КНР имеет проектная деятельность, где этническая музыка становится частью культурного наследия КНР. Отметим, что в КНР произведено 12 версий учебников для школьников, то есть 11 версий для 6 лет обучения, 1 версия для 5 лет обучения. Данные версии одобрены Министерством образования Китая и являются основой обучения народному фольклору. В этих учебниках представляются ханьские народные песни и также песни меньшинств, многие из них взяты из Собрания народных песен Китая. На рис. 2 представим содержание этих исторических песен.

По сегодняшний день эти песни, танцы и т.д., передаются родителями своим детям, например, песни Донг, которые являются разновидностью многопрофильной народной музыки Китая, одна

часть из певцов исполняет песни в высокой тесситуре, а другая исполняет в низкой, также в исполнении песен участвует три певца, одни из них от-

ражают в песне звуки природы, в чем выражается историческая связь культурного наследия с природой.

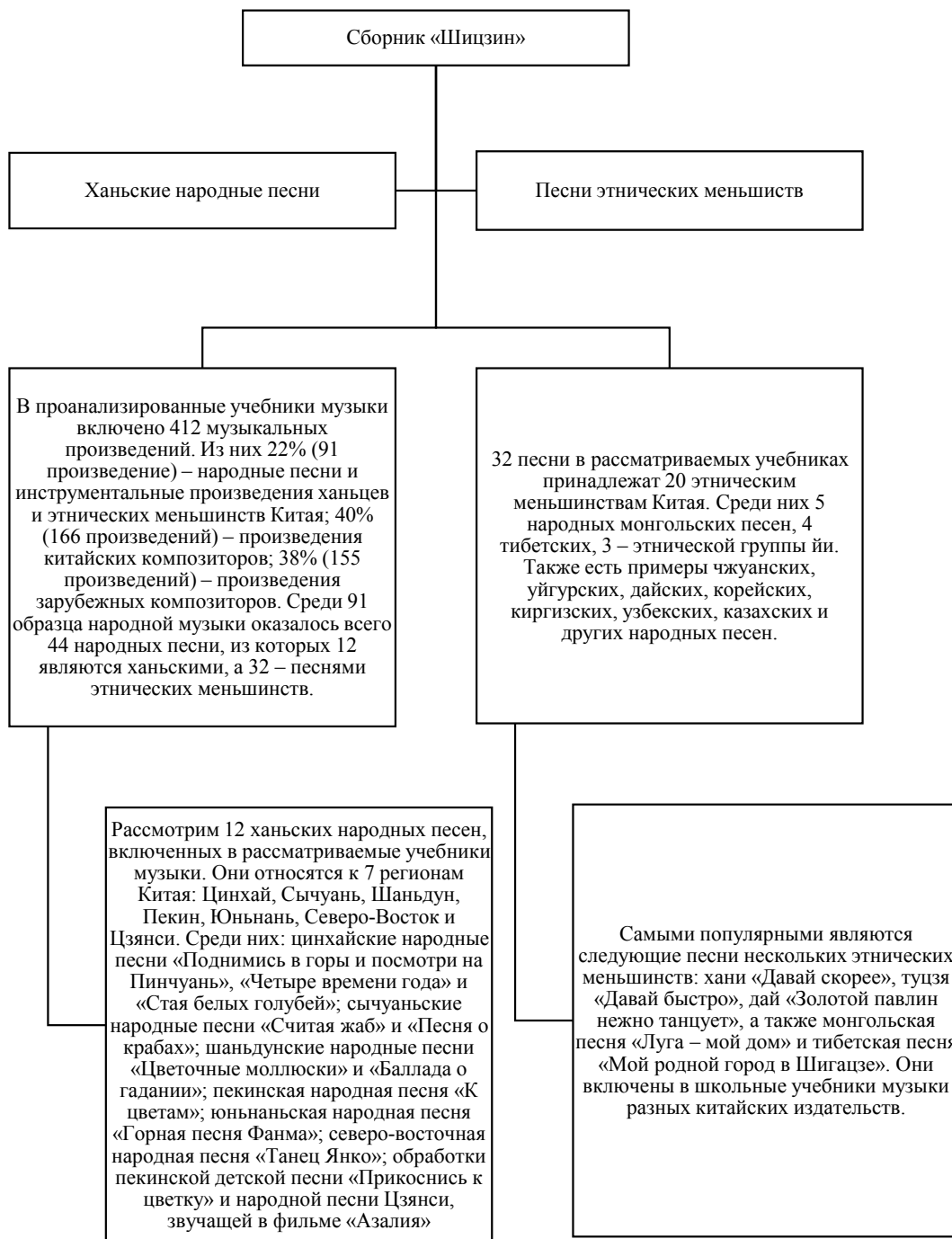


Рис. 2. Сборник «Шицзин»

Анализируя учебники для начальных школ показывает, что в них представляется мало количество китайских песен, что может в свою очередь препятствовать результативному решению образовательных задач для повышения роли народного песенословия в музыкальном обучении.

Отметим, что для того, чтобы популяризовать обучающимся народный национальный фольклор в начальных школах необходимо полностью внимание обратить на развитие методологической базы в процессе обучения, формовать нынешнее китайское обучение непосредственно с достижениями педагогики, заимствовать методологию об-

учения у различных китайских и российских авторов, ученых, создавать различные программы, которые показывают процесс обучения национальному народному фольклору.

В процессе исследования возникают различные противоречия в обучении начальных школ народному фольклору, представим их на рис. 3.

Поэтому необходимо обратить внимание на одну из проблем, которая заключается в том, что в начальных школах КНР нет специальной методологии обучения национальному фольклору.

Важным является компонент современной школьной образовательной системы народному

песенному фольклору как основы базовых национальных ценностях обучающихся начальных школ, который бы обеспечивал сохранность культуры КНР, что является основой социокультурной национальной идентичности. Общая образовательная программа начальных школ КНР должна больше

внимания уделять таким критериям образования как повышение качества культурного образования; сохранения интереса к обучающимся к музыкальному народному фольклору; понижения уровня традиционных методов в процессе образования; развитие инициатив обучающихся.

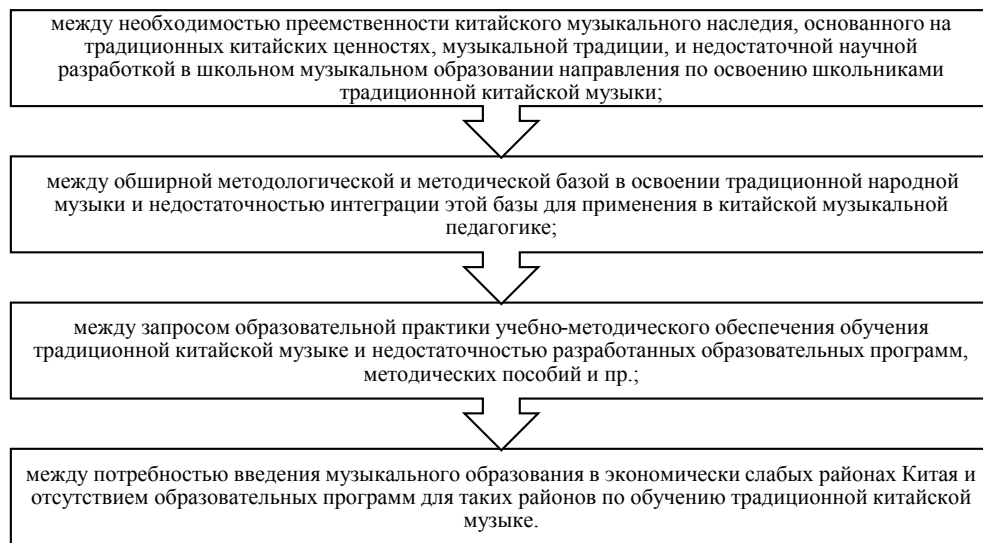


Рис. 3. Противоречия в обучении начальных школ народному фольклору

Отмечается, что именно народный фольклор в системе образования передает жанр народной и фольклорной музыки, формирует любовь школьников к историческим культурным наследиям. Педагогам начальных школ необходимо больше поддерживать интерес школьников к народному фольклору, к музыке, совершенствовать самоопределение обучающихся в культурной идентичности. Также, содержание методов обучения народному музыкальному фольклору обучающихся КНР требует актуализации инновационных методов обучения, повышение квалификационных характеристик преподавательского состава школ КНР.

Важнейшим направлением процесса обучения народному музыкальному фольклору становится преемственность в обучении и воспитательном процессе школьников в слаборазвитых регионах КНР, и поэтому основным условием становится создание условий в таких регионах для качественного образовательного процесса обучающихся начальных школ народному музыкальному фольклору, созданию общности и исторического патриотизма культурного наследия Китая.

Таким образом, приходим к выводу, что именно народный национальный фольклор Китая является основоположником школьного музыкального образования обучающихся начальных школ, именно народный национальный фольклор выполняет миссию популяризации и патриотизма школьника к своим историческим источникам. Для того, чтобы в большей мере дать обучающимся знания о национальной культуре фольклору школы Китая должны уделить существенное внимание народным песням, народному фольклору, в особенности из знаменитого собрания китайских народных пе-

сен, также немаловажной задачей образования является знакомство обучающихся с культурой «Шицзинь». В настоящее время для популяризации обучающихся народному национальному фольклору в начальных школах необходимо полностью внимание обратить на развитие методологической базы в процессе обучения, формировать нынешнее китайское обучение непосредственно с достижениями педагогики, заимствовать методологию обучения у различных китайских и российских авторов, ученых, создавать различные программы, которые показывают процесс обучения национальному народному фольклору. Основной проблемой в обучении народному музыкальному фольклору в система образования начальных школ является то, что в начальных школах КНР нет специальной методологии обучения национальному фольклору. Поэтому, представляется важным больше поддерживать интерес школьников к народному фольклору, к музыке, совершенствовать самоопределение обучающихся в культурной идентичности, содержание методов обучения народному музыкальному фольклору, также направлением процесса обучения народному музыкальному фольклору становится преемственность в обучении и воспитательном процессе школьников в слаборазвитых регионах КНР, и поэтому основным условием становится создание условий в таких регионах для качественного образовательного процесса обучающихся начальных школ народному музыкальному фольклору. Отметим, что именно разучивание музыкальных произведений на уроках в начальной школе является базой для знакомства обучающихся с историческими истоками, с народной культурой, с историческими ценностями, которые на протяжении многих веков форми-

ровались в КНР, что является основой начального образования начальных школ Китая.

Литература

1. Алексеева О.А. Песенный фольклор как социокультурное явление народной художественной культуры / НАУКА – ИСКУССТВО – КУЛЬТУРА. – 2012. – № 1. – С. 18–26.
2. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества: учебник для студентов вузов. СПб. [и др.]: Лань: Планета музыки, 2016. 156 с.
3. Гао Бинчжун. Знакомство с китайским фольклором. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та. 2009. 357 с.
4. Кан Линь. Народные песни в содержании общего музыкального образования в Китае // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 203–210. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-203-210.
5. Китайский первый сборник фольклорных песен «Шицзин» // Энциклопедия Китая. Available at: <https://www.abirus.ru/content/564/623/624/20915/20930/21235.html> (дата обращения: 24.11.2023).
6. Наставшева, Л.М. Песенный фольклор как явление культуры / Л.М. Наставшева. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 51–53. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7268/> (дата обращения: 24.11.2023).
7. Собрание китайских народных песен (Цинхайский том). Пекин: Национальный комитет «Интеграция китайских народных песен», 2000. 277 с.
8. Стандарт учебной программы обязательного образования по искусству. Пекин: Министерство образования Китайской Народной Республики, 2011. 36 с.
9. Цзян Миндунь. Знакомство с народными песнями хань. Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 2004. 438 с.
10. Чан Лиин. Народная песня как феномен китайской культуры: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2007. 159 с.
11. Ян Инъю. Рукопись по истории древнекитайской музыки. Пекин: Народное муз. изд-во, 2004. 1070 с.

APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF FOLK SONGS FOR THE FORMATION OF NATIONAL VALUES AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS: GENERALIZATION OF THE PRACTICE OF THE CHINESE EDUCATION SYSTEM

Zhang Baoming

Moscow State Pedagogical University

In this study, the author gives the concept of other authors of “folk folklore”, which has a historical meaning in the history of Chinese culture. The author focuses on the development of folk song folklore as a form of formation and development of patriotism of primary school students, as a form of development of the historical heritage of students. The author also analyzes the sources of representation of folk musical folklore, educational material that shows folk cultural traditions, etc. The author identifies the main problems in the educational system of primary schools of the People’s Republic of China, and suggests measures that will allow submitting and presenting folk song control as one of the forms of modern education. As a result, the author concludes that learning musical compositions in primary school lessons is the basis for students to get acquainted with the historical origins, with folk culture, with historical values that have been formed in the PRC for many centuries, which is the basis of primary education in primary schools in China.

Keywords: folk song folklore, educational system, primary education, cultural heritage, historical values, patriotism, ancient traditions.

References

1. Alekseeva O.A. Song folklore as a socio-cultural phenomenon of folk art culture / SCIENCE – ART – CULTURE. – 2012. – No. 1. – pp. 18–26.
2. Baklanova T.I. Pedagogy of folk art: textbook for university students. SPb. [et al.]: Doe: Planet of Music, 2016. 156 p.
3. Gao Bingzhong. Acquaintance with Chinese folklore. Beijing: Publishing House of the Beijing University. 2009. 357 p.
4. Kang Lin. Folk songs in the content of general music education in China // Science and School. – 2023. – No. 5. – pp. 203–210. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-203-210.
5. The Chinese first collection of folklore songs “Shijing” // Encyclopedia of China. Available at: <https://www.abirus.ru/content/564/623/624/20915/20930/21235.html> (accessed: 11/24/2023).
6. Mentor, L.M. Song folklore as a cultural phenomenon / L.M. Mentor. – Text: direct // Pedagogy: Traditions and innovations: materials of the VI International Scientific Conference (Chelyabinsk, February 2015). – Chelyabinsk: Two Komsomlets, 2015. – pp. 51–53. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7268/> (accessed: 11/24/2023).
7. Collection of Chinese Folk Songs (Qinghai Volume). Beijing: National Committee “Integration of Chinese Folk Songs”, 2000. 277 p.
8. The standard of the curriculum of compulsory education in the arts. Beijing: Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2011. 36 p.
9. Jiang Mindun. Introduction to Han folk songs. Shanghai: Shanghai Music. publishing house, 2004. 438 p.
10. Chang Liin. Folk song as a phenomenon of Chinese culture: dis. ... cand. art criticism. M., 2007. 159 p.
11. Yang Yinliu. A manuscript on the history of ancient Chinese music. Beijing: Folk Music. publishing house, 2004. 1070 p.

К вопросу о значимости экологизации общего образования

Скрипова Надежда Евгеньевна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: nscripova@mail.ru

Ильясов Дмитрий Фёдорович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
E-mail: dinaf_chel@mail.ru

Описывается значимость непрерывного экологического образования в системе общего образования, презентуется региональный алгоритм решения этой важной проблемы. Исследование вопроса о значимости экологизации общего образования представлено с позиции системности, показано через механизмы реализации Концепции экологического образования в системе общего образования (РФ) и Концепции развития непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области.

Рассматриваются подходы к представленности экологической составляющей через включение её во все разделы основных образовательных программ общего образования, через включение в содержание учебных предметов посредством таких механизмов как однопредметная экологизация; межпредметная экологизация; метапредметная экологизация; транспредметная экологизация. Предложен анализ требований ряда стратегических документов к экологизации общего образования, который представлен с поэлементным рассмотрением: содержательного описания требований ФГОС общего образования, Концепций, формируемых ценностей, знаний и умений.

Описаны основные направления научно-методического сопровождения непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области, направления экологического просвещения участников образовательных отношений. Представлены подходы к разработке системы мониторинга (непосредственные и обеспечивающие показатели) по оценке результатов обеспечения непрерывного экологического образования в образовательной системе Челябинской области.

Ключевые слова: обучающиеся, общее образование, непрерывное экологическое образование, устойчивое развитие, экологизация общего образования.

Важнейшим показателем, определяющим фактором, а также главной потребностью человека в XXI веке должно стать переосмысление мировоззренческих установок в направлениях:

- сохранение окружающей среды особенно в отношении определения мер её преобразования и биосферосовместимого (устойчивого) развития;
- понимание ценностей воспитания/формирования человека экологической культуры;
- принятие позиции в формировании образа жизни человека как профессионала, умеющего принимать экологически профессионально взвешенные решения, направленные на экологически безопасное развитие страны, региона.

Обозначенными обстоятельствами актуализируется необходимость формирования/развития у обучающихся базовых основ экологической культуры в цепочке: экологические ценности – экологически ответственное поведение – экологическое мировоззрение – экологическое мышление – экологическое образование (знание, воспитание, развитие) – экологическая грамотность. Уровень восходящего тренда «экологическая грамотность» можно отразить также в цепочке «эколога-культурная грамотность» – «экологическое мышление» – «экологосообразное поведение» – «экологически ответственное мировоззрение» – «внутренняя нравственно-экологическая позиция обучающегося» [1]. Экологизация общего образования – это последовательность или метод внедрения идей экологического образования в систему общего образования.

Далее, чтобы определить значимость экологической грамотности, мы обозначим её составляющие к которым относятся: ценность гармонизации окружающей среды и человека в соответствии с положением экологического императива; знание, понимание и применение унифицированных понятий; непосредственное знание основных экологических закономерностей; умение определять экологические проблемы; разрабатывать варианты личного поведения в решении экологических проблем; готовность к эколого-сообразному поведению.

Поэтому можно однозначно утверждать, что фундаментом нового заказа для образования с целью устойчивого развития Челябинской области является непрерывное экологическое образование [11]. В Концепции развития непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области (Концепция) определён алгоритм решения важной для экологически проблемного региона вопроса непрерывности экологического образования в системе об-

щего образования. Главной целью непрерывного экологического образования является формирование/развитие у детей:

- нового эко-центристского миропонимания/мировоззрения;
- умения выявлять и устанавливать взаимосвязи в окружающей среде как природных, так и социально-экономических процессов;
- опыта практических действий, которые не наносят вред окружающей среде.

Эти позиции подчёркивают, что, во-первых, наступила эпоха экологизации содержания общего образования, а во-вторых, что экологизация содержания образования выходит за грани учебных предметов естественнонаучной области. Эти позиции релеванты положению основных документов в образовании, определяющих содержательные компоненты [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

В данной статье исследование вопроса о значимости экологической грамотности обучающихся показано через:

(1) описание содержания Концепции, в которой научно представлены психологические и педагогические основания непрерывного экологического образования [2];

(2) установление взаимосвязей с масштабной образовательной задачей экологизации содержания образования, направленной на формирование экологического мировоззрения и экологически ответственного поведения обучающихся;

(3) презентацию мер и мероприятий, реализуемых в регионе по совершенствованию непрерывного экологического общего образования.

Мы проводим анализ всех указанных позиций (1), (2) и (3) только в контексте значимости экологической грамотности обучающихся как основы всех составляющих экологизации общего образования.

Приступая к рассмотрению пункта (1) необходимо указать на представленность и продвижение экологического образования в детском саду и школе с мероприятийно-фрагментарного уровня на системный уровень. Системность показана взаимосвязанностью многих зон объединённых ценностно-мировоззренческой целостностью.

Первое. Представленность экологической составляющей через включение её во все разделы основных образовательных программ общего образования, в том числе и особенно в такие разделы как «планируемые результаты»; «система оценки достижения планируемых результатов»; «рабочие программы учебных предметов, учебных курсов (в том числе внеурочной деятельности)»; «рабочая программа воспитания»);

Второе. Представленность экологической составляющей в содержании учебных предметов. Это реализуется посредством таких механизмов как однопредметная экологизация; межпредметная экологизация; метапредметная экологизация; транспредметная экологизация. При реализации в школе однопредметной экологизации возможно введение отдельного учебного предмета за сёт ча-

сти формируемой участниками образовательных отношений, например, «Азбука экологии» в начальной школе, «Экология» в основной или старшей школе и др.). При реализации межпредметной экологизации организуется ведение модуля «Экология», который реализуется через ряд учебных предметов, например, Биология, Химия, География, Технология, Основы безопасности жизнедеятельности и др. В реализации метапредметной экологизации участвует весь педколлектив, так как она основана на достижение обучающимися метапредметных результатов с «усиленной» экологической составляющей. Транспредметная экологизация выступает уже как высший уровень и объединяет все описанные выше сегменты [1; 2].

Третье. Первостепенность и ориентированность экологической составляющей в личностных результатах, нацеленность их на практические природоохранные навыки, на смысловые установки деятельности ребёнка в окружающей среде.

Ценно то, что в Концепции:

а) описан унифицированный глоссарий как метаязык, главным предназначением которого является однозначное понимание и толкование всеми участниками реализации Концепции сложных понятий;

б) определены инструменты непрерывности и преемственности;

в) установлены сонаправленные действия всех участников образовательных отношений по формированию/развитию у обучающихся базовых основ экологической культуры, непрерывного экологического образования, экологического просвещения;

г) предложены механизмы использования потенциальных возможностей социального партнёрства (учреждений экологии, культуры, спорта, средств массовой информации) [2].

По позиции (2) – обновление содержания образования, направленного на формирование экологической грамотности, экологического мировоззрения, экологически ответственного поведения обучающихся. В данной части мы предлагаем анализ требований стратегических документов ФГОС дошкольного, начального, основного и среднего общего образования (ФГОС ОО), федеральных образовательных программ общего образования (ФОП ОО) и Концепции экологического образования в системе общего образования к формированию экологической грамотности обучающихся [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Данный анализ предусматривает поэлементное рассмотрение: содержательное описание требований, а затем описание ценностей, знаний и умений.

Анализ таблицы даёт нам основание утверждать, что в обозначенных документах повсеместно и преемственно представлены содержание, ценности, знания, умения, нацеленные на формирование у обучающихся экологической грамотности.

Таблица. Требования ФГОС ОО, ФООП ОО и Концепции экологического образования в системе общего образования к формированию экологической грамотности обучающихся

Дошкольное образование	НОО	ООО	СОО
Содержательное описание требований ФГОС, ФООП, Концепции			
Воспитывается дошкольник: любознательный и задающий вопросы по установлению разнообразных связей природы малой родины и человека; самостоятельный и наблюдательный за происходящими изменениями в живой и неживой окружающей природе.	<p>Определены в качестве стержневых задач задачи формирования эколого-культурной грамотности, основ естественнонаучной экологической грамотности, экологического мышления как основы эколого-сообразного поведения младших школьников.</p> <p>Личностные результаты, нацеленные на экологическое воспитание</p>	Продолжается решение задачи по формированию у подростков экологической грамотности, экологического мышления, основ экологически ответственного поведения, выступающих преемственными составляющими для осуществления непрерывного экологического образования.	Продолжается формирование у старшеклассников базовых основ экологической образованности, включая уже мировоззренческие категории.
Ценности			
Для дошкольников определены ценности Родины и малой Родины; своего рода, а главное родителей и окружающих; разнообразной окружающей природы; ценностей богатства русского языка; ценности познания по вопросам сохранения окружающей природы.	Для младших школьников определяются ценности представления экосистемной формы организации жизни, а также ценности разнообразия и сохранения природы; ценности рационального расходования природных ресурсов; ознакомление с зелёными аксиомами.	Для подростков появляются в качестве ценностей ценности знания экологического императива и следования ему; ценности экологической картины мира; ценности следования гражданской позиции личности в разнообразных жизненных ситуациях.	Для старшеклассников в качестве основных определяются ценности современной науки в объяснении экологического императива, ценности в понимании и решении задач устойчивого развития страны, региона, местного сообщества; ценности личной внутренней экологической позиции.
Знание			
Определяется для дошкольников как первичное знание: законов (зеленых аксиом) природы; а также запретов на вмешательство в жизнь обитающих животных и растений; значения разнообразия дикой природы, в которой нет ненужных, лишних или вредных живых существ.	Определение для младших школьников роли условий и особенностей сред в цепочке; понимание причин изменения условий под влиянием деятельности человека; знание объектов природного наследия малой родины, требующих особого внимания и заботы; знание экологических прав и обязанностей.	Определение для подростков в качестве знания базовых терминов и понятий экологии для устойчивого развития; законов природных экосистем, значения в их сохранении биоразнообразия; знание глобальных экологических проблем и способов их преодоления.	Определение для старшеклассников в качестве знания уже системы понятий непрерывного экологического образования; экологических законов, учений о биосфере, биоценозе; экологических прогнозов развития страны, региона, цивилизации; закономерностей влияния разнообразных процессов на состояние среды.
Умения			
Определяются для дошкольников как первичные умения: рачительность в отношении к окружающим вещам; в выделении объектов охраняемых территорий своей малой родины; следования примерам ответственного отношения к природе родного края; проявление заботы о домашних питомцах.	Определяются для младших школьников в оценивании своих действий влияния на окружающую среду; в участии в коллективно-распределенной деятельности, связанной с экологическими акциями и делами; применение «зеленых аксиом»; исполнять правила экологически безопасного поведения.	Определение для подростков умений в применении экосистемной познавательной модели; умение выявления экологических проблем и путей их решения на основе экологического императива; умение выстраивать пищевые цепочки в экосистемах; умение обосновывать характер изменений под влиянием антропогенных факторов.	Определение для старшеклассников в качестве умения — планировать, прогнозировать и осуществлять действия в окружающей среде на основе знания экологического императива и целей устойчивого развития страны, региона, местного социума; умение прогнозировать экологические риски предпринимаемых действий, а также принимать активные действия по их снижению.

Стратегические документы и материалы концептуального характера позволили нам на уровне региона создать систему непрерывного экологического образования в детских садах и школах.

Описывая позицию (3) – в качестве основных направлений научно-методического сопровождения непрерывного экологического образования

в системе общего образования Челябинской области можно рассмотреть следующие направления.

1. Непрерывность экологического образования системы общего образования Челябинской области обеспечивается разработанными и используемыми общеобразовательными организациями:

- дидактическими пособиями, которые используются на уроках и при проведении учебных занятий внеурочной деятельности (для обучающихся начального общего, основного общего, среднего общего образования, в частности «Практическая экология для младших школьников» (1–4 кл.); «Экология Челябинской области» (5–6 кл.); «Экологическая безопасность Челябинской области» (8–9 кл.); «Экология и устойчивое развитие» (10–11 кл.);
- методическими пособиями (для педагогических работников) по разным направлениям: рекомендации по проведению экоурока; методика экологического воспитания на уроке и внеурочной деятельности; научное эковолонтерство; методика изучения особо охраняемых природных территорий Челябинской области; использование экологического портфолио в детском саду и школе.

2. Произошло также обновление организационных механизмов непрерывного экологического образования.

В целях реализации дорожной карты, направленной на создание системы непрерывного экологического образования в Челябинской области, в каждом муниципалитете, в каждой общеобразовательной организации произошло обновление функционала педагогических и руководящих работников в усилении позиции по реализации экологической тематики.

К организационным механизмам мы относим и проведение ряда мероприятий.

Проведение регионального конкурса методических материалов «Лучший экоурок», который состоялся в 2023 году с целью обмена эффективными педагогическими практиками, поисками инновационных методических материалов, помогающих совершенствовать непрерывность экологического образования в дошкольном образовании, в начальном общем, основном общем и среднем общем образовании. Региональный конкурс «Лучший экоурок» проходил по трём номинациям: методическая копилка воспитателя дошкольной образовательной организации – «Лучший экоурок», включающая методические материалы воспитателя, используемые при проведении педагогического мероприятия экологической направленности; методическая копилка учителя – «Лучший экоурок», используемые методические материалы учителя начального общего и основного общего образования, используемые при проведении экоурока; методическая копилка руководителя образовательной организации – «Лучший экоурок» (концепт-идея и механизмы управления реализацией успешных практик проведения экоурока).

Проведение ежегодного Всероссийского форума «Непрерывное экологическое образование и просвещение в системе общего образования: современные исследования, достижения и инновации» на котором проходит обсуждение актуальных проблем современного непрерывного экологического образования, профессиональной под-

готовки педагогов образовательных организаций в условиях реализации обновлённых ФГОС общего образования и федеральных образовательных программ общего образования (2023).

Проведение для педагогических и руководящих работников вебинаров, подготовленных специалистами института по вопросам реализации непрерывного экологического образования.

4. В условиях реализации рабочих программ воспитания и организации событийного пространства осуществляется координация патриотического, нравственного и экологического воспитания обучающихся и просвещения родителей (участие в экологических проектах Российского движения детей и молодёжи «Живи в стиле ЭКО» и др.).

5. Новый уровень приобрела интеграция общего и дополнительного образования в контексте согласованности действий по непрерывному экологическому образованию на региональном и муниципальном уровне.

6. И, наконец, в Челябинской области с 2022 года осуществляется усиленное развитие сферы экологического просвещения участников образовательных отношений с учетом целей и задач непрерывного экологического образования, с использованием единого понятийно-терминологического аппарата Концепции совместно с Министерством экологии Челябинской области, учреждениями науки и культуры посредством следующих сценарных зон:

- организация коммуникации в социальных сетях (телеграм каналы «Экологический водный форум Южного Урала», «Всероссийский Детский экологический форум»);
- масштабное использование областного телевидения с выходом постоянных передач «Экологика», «Экоазбука»;
- организация фестиваля экофильмов и рекламы (ЭФир74);
- организация и активная деятельность ряда волонтерских движений экологической направленности (например, Экодозор74);
- привлечение к организации непрерывного экологического образования общественных организаций, например «Сделаем» проект «Разделяйка»;
- участие во Всероссийских «Вода России» и др. и организация региональных экологических акций «Чистые игры», региональных посткрещенских субботников;
- участие: в детских и молодежных социальных инициативах «ДИМСИ» проект «Дайв-десант на озерах Южного Урала»; в общественной движении «Чистые горы»;
- проведение ежегодных эколого-просветительских семинаров для педагогов и некоммерческих организаций, эколого-просветительских встреч со студенчеством и школьниками, Всероссийского экологического диктанта, конкурса новогодней игрушки из вторичного сырья, конкурса народного творчества «Авоська74», Ежегодной премии «До-

бровонец года», региональный слёт экологических волонтеров и т.д.

7. Отработка успешных практик посредством развития региональной инновационной инфраструктуры с целью дальнейшей диссеминации. С 2022 года в статусе региональных инновационных площадок «Непрерывное экологическое образование: региональная модель» организуют свою деятельность восемь общеобразовательных организаций по важным для региона проблемам «ЭКОнаставник: ученик – ученик» как стратегия повышения естественнонаучной грамотности», «Создание Центра АгроЭкологии в условиях образовательной организации», «Модель непрерывного экологического образования МОУ «МГМЛ», направленная на формирование экологического мировоззрения всех участников образовательных отношений» и др.

8. Разработка системы мониторинга (непосредственные и обеспечивающие показатели) по оценке результатов обеспечения непрерывного экологического образования в образовательной системе Челябинской области. В систему мониторинга входят пока такие количественные показатели как количество образовательных организаций имеющих дорожные карты по обеспечению непрерывного экологического образования; количество классов/групп детских садов, в которых обеспечивается данная позиция; количество обучающихся, посещающих элективные курсы по выбору, учебные курсы внеурочной деятельности экологической направленности.

К промежуточным результатам развития непрерывного экологического образования можно отнести следующие:

- с 2% до 9% повышение осведомленности участников образовательных отношений в вопросах биосферосоветимого развития;
- с 0,6% до 11% повышение экологической грамотности обучающихся
- с 0,4% до 24% охват обучающихся реализацией программами непрерывного экологического образования (общего и дополнительного образования), а также эколого-просветительскими программами и мероприятиями.

В плане объективизации и дальнейшего продвижения системы мониторинга непрерывного экологического образования Челябинской области разрабатывается инструментарий следующих показателей: экологическая грамотность; эколого-культурная грамотность; экологосообразное поведение; глобальная компетенция.

Таким образом, непрерывное экологическое образование в системе общего образования осуществляется как системная деятельность через включённость в содержание, создание соответствующих условий, организацию измерений результатов и их оценку, в частности через экологизацию содержания учебных предметов, учебных курсов (внеурочной деятельности), через реализацию рабочей программы воспитания, через интеграцию общего и дополнительного образования,

через разнообразные просветительские мероприятия.

Литература

1. Дзятковская, Е.Н. Экологическая культура как вектор обновления основных образовательных программ // Управление образованием. Теория и практика. 2022. Т. 12, № 1. С. 207–2013.
2. Концепция экологического образования в системе общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию – протокол от 29 апреля 2022 года № 2/22).
3. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
4. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
5. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
6. Приказ Минпросвещения России от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413».
7. Приказ Минпросвещения России от 25 ноября 2023 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного общего образования».
8. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования».
9. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования».
10. Приказ Минпросвещения России от 18 мая 2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования».
11. Приказ Министерства образования и науки Челябинской области от 5 октября 2020 г. № 01/2091 «Об утверждении Концепции непрерывного экологического образования в системе общего образования Челябинской области».

ON THE ISSUE OF THE IMPORTANCE OF GREENING GENERAL EDUCATION

Skripova N.E., Ilyasov D.F.

Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers

The importance of continuous environmental education in the general education system is described, and a regional algorithm for solving this important problem is presented. The study of the issue of the importance of greening general education is presented from a systematic perspective, shown through the mechanisms for implementing the Concept of environmental education in the general education system (RF) and the Concept for the development of continuous environmental education in the general education system of the Chelyabinsk region.

Approaches to the representation of the environmental component through its inclusion in all sections of the main educational programs of general education, through inclusion in the content of academic subjects through mechanisms such as single-subject greening; interdisciplinary greening; meta-subject greening; trans-subject ecologization. An analysis of the requirements of a number of strategic documents for the greening of general education is proposed, which is presented with an element-by-element consideration: a meaningful description of the requirements of the Federal State Educational Standard for general education, Concepts, formed values, knowledge and skills.

The main directions of scientific and methodological support of continuous environmental education in the general education system of the Chelyabinsk region, the directions of environmental education of participants in educational relations are described. Approaches to the development of a monitoring system (direct and supporting indicators) for assessing the results of providing continuous environmental education in the educational system of the Chelyabinsk region are presented.

Keywords: students, general education, continuous environmental education, sustainable development, greening of general education.

References

1. Dzyatkovskaya, E.N. Ecological culture as a vector for updating basic educational programs // Education Management. Theory and practice. 2022. T.12, No. 1. P. 207–2013.

2. The concept of environmental education in the general education system (approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education – protocol No. 2/22 dated April 29, 2022).
3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 17, 2013 No. 1155 (as amended on January 21, 2019) “On approval of the federal state educational standard for preschool education.”
4. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 286 “On approval of the federal state educational standard for primary general education.”
5. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 No. 287 “On approval of the federal state educational standard of basic general education.”
6. Order of the Ministry of Education of Russia dated August 12, 2022 No. 732 “On amendments to the federal state educational standard of secondary general education, approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413.”
7. Order of the Ministry of Education of Russia dated November 25, 2023 No. 1028 “On approval of the federal educational program for preschool general education.”
8. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 18, 2023 No. 372 “On approval of the federal educational program for primary general education.”
9. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 18, 2023 No. 370 “On approval of the federal educational program of basic general education.”
10. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 18, 2023 No. 371 “On approval of the federal educational program of secondary general education.”
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Chelyabinsk Region dated October 5, 2020 No. 01/2091 “On approval of the Concept of continuous environmental education in the general education system of the Chelyabinsk Region.”

Педагогические условия применения технологий коучинга при обучению французскому языку: на примере медицинского вуза

Соколова Надежда Васильевна,

старший преподаватель, кафедра № 5 Института русского языка, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: sokolova_nv@pfur.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

Рыжкова Татьяна Васильевна,

кандидат экономических наук, доцент, доцент Высшей школы университета туризма и сервиса (РГУТИС)
E-mail: ryzhkova_t_v@mail.ru

Развитие современного общества вызывает необходимость свободного владения иностранными языками, в том числе французским. Эта компетенция требует полного погружения в иностранный язык. Одним из методов, способствующих языковому погружению, является коучинг.

В статье определены принципы коучинга, условия его эффективного проведения, перспективы коучингового сопровождения в медицинских вузах.

В статье обоснована трехэтапная модель речевого коучинга как метода обучения французскому языку медицинского направления, включающая в себя постановку разумных целей для развития навыков владения французским языком, а также создание и реализацию плана действий для достижения этих целей; применение языковых навыков, приобретенных на первом этапе, на практике, размышление о положительных и отрицательных аспектах языковой деятельности и определение областей, требующих дальнейшего развития; обсуждение результатов саморефлексии с тренером и принятие решения о способах улучшения языковых навыков и преодоления препятствий, с которыми сталкиваются тренеры при общении на французском.

Ключевые слова: языковой коучинг, этапы языкового коучинга, механизмы речи, речевая деятельность, иноязычная профессиональная компетентность.

Введение

Процессы экономической, политической и социокультурной глобализации и интернационализация всех сфер общественной жизни обуславливают владение иностранными языками, в том числе французским, как одно из необходимых условий достижения профессионального успеха на современном рынке труда.

Сегодняшнее поколение специалистов-медиков должно обладать не только специфическими медицинскими знаниями, но постоянно совершенствоваться и углублять свою медицинскую компетенцию на уровне мировых достижений. Успешное решение данной задачи возможно только при всесторонней подготовке личности, что предполагает овладение будущими врачами не только профессиональными дисциплинами, но и иностранным языком для свободного восприятия и использования мирового опыта медицинской отрасли.

Все вышесказанное, в свою очередь, актуализирует поиск эффективных и результативных технологий изучения иностранных языков, с помощью которых студент сможет достичь ожидаемых результатов обучения, израсходовав минимальное количество времени и усилий.

Анализ исследований показывает, что студенты нуждаются не в автоматическом получении готовой информации, а в глубоком формировании навыков и закреплении иноязычных речевых умений [8]. Фактически изучение иностранного языка – это непрерывный процесс развития иноязычной профессиональной компетентности (далее – ИПК), требующий от человека полного погружения в практику речи. Это утверждение демонстрирует важность использования личностно-деятельностного подхода к изучению иностранных языков, одним из методов которого является коучинг.

Анализ исследований и публикаций. Изучение научной литературы показывает, что проблему использования технологии коучинга в системе образования исследовали многие ученые. Так, исследователями разработана концепция коучинга как инновационной образовательной технологии [5]; обоснованы основы коучинговых методов в образовании [1]; проанализированы содержание, формы и методы коучинга в процессе профессиональной подготовки студентов [7].

В научных исследованиях отражена целесообразность использования языкового коучинга и условия его эффективного применения [9]. В исследованиях освещены принципы языкового ко-

учинга в преподавании иностранных языков [6]; выяснены различия, существующие между традиционными методами обучения иностранным языкам и языковым коучингом [10], на практике показано использование коучинга при формировании познавательных стратегий усвоения иноязычной лексики [3]; обосновано осуществление коучинга при преподавании английского [4] и немецкого языков [2].

Однако обоснование самого процесса осуществления коучингового сопровождения студентов как метода обучения французскому языку в медицинских вузах с четким выделением и анализом его структурных составляющих не получило должного исследования.

Цель статьи – на основе обобщения научно-педагогического опыта проведения коучинга и анализа психофизиологических механизмов речи обосновать трехэтапную модель языкового коучинга как технологии обучения французскому языку профессионального направления студентов медицинского вуза.

Основные результаты исследования

В основе научно-теоретического обоснования коучинга лежит мнение, что каждый человек обладает огромным резервом неиспользованного скрытого потенциала, поэтому способен изменяться, развиваться и совершенствоваться [5]. Проведенный анализ научных источников [1; 5; 7] дает основания утверждать, что коучинг – это система содействия человеку в определении и достижении его личных и профессиональных целей за минимальное время и с минимальными усилиями путем раскрытия ее потенциала и создания среды, облегчающей ее движение к желаемой цели. Коучинг – это не наставничество или консультирование, а технология модификации поведения и мышления человека с целью развития умения самостоятельно принимать правильные решения, решать проблемы, эффективно действовать в сложных ситуациях.

Основной инструмент коучинга – это постановка открытых вопросов, посредством которых коуч направляет человека в нужном направлении, подталкивает его к принятию решений, необходимых для достижения желаемых результатов. Анализ источниковой базы [7] свидетельствует, что вопросы открытого типа активизируют мышление, развивают умение осуществлять самоанализ и самооценку на основе обсервирования данных по собственной деятельности, что способствует принятию правильных решений в сложных ситуациях.

В результате обработки научно-педагогической литературы [1; 7] мы выделили условия эффективного проведения коучинга:

- установление доверительных и доброжелательных отношений с человеком, следует избегать общения осуждающего тона;
- постановка вопросов, которые активизируют мышление и побуждают к конкретизации, тщательному обдумыванию и совершенствованию

деятельности; например, студенту-медику могут задавать следующие вопросы:

- С какой целью Вы осуществляете развитие ИПК (студенту нужно указать конкретную цель, например, развитие умения вести переписку или переговоры с зарубежными коллегами-медиками; выступать с презентациями, являющимися инструментом предоставления идей и услуг в медицинской сфере; прорабатывать франкоязычную информацию о новейших достижениях в области медицины и т.п.);
- На каком этапе Вы сейчас находитесь на пути к достижению цели?
- Какие трудности возникают в процессе достижения цели? Что препятствует ее достижению?
- Каков ваш следующий шаг (этап) в достижении вашей цели? Что Вы от него ожидаете?
- Когда вы планируете завершить этот этап и что будет свидетельствовать о его завершении?
- осуществление коучинга с соблюдением последовательности его этапов, в частности определения уровня знаний, определения целей, построения и реализация стратегии их достижения;
- перефразирование слов собеседника с целью их уточнения или проверки правильности понимания;
- предоставление времени на обсуждение ответа;
- владение методами сбора аналитических данных и объективного их освещения.

По нашему мнению, поскольку речь идет именно о языковом коучинге, то еще одним важным условием его осуществления является учет психофизиологического механизма речи, который реализуется одинаково и в родном, и в иностранном языках, и характеризуется трехуровневостью: мотивационно-побудительный уровень, аналитико-синтетический уровень, исполнительный уровень [9].

Рассмотрим этот механизм поподробнее. Анализ научных источников [10] свидетельствует, что мысль порождается не другой мыслью, а мотивирующей сферой сознания, охватывающей влечения, потребности и интересы человека. Соответственно, на мотивационно-побудительном уровне взаимодействие наших потребностей, мотивов и цели создает ситуацию, побуждающую нас к речевому действию, несущему в себе определенную функцию, например приветствие, аргументирование, приведение примеров и т.п. Суть аналитико-синтетического уровня заключается в том, что любая мысль человека уникальна, поэтому не может быть привязана к какой-либо определенной форме выражения. Поэтому между мыслью и речью наблюдается определенный промежуток времени. То есть, после того, как актуализируется мысль, происходит процесс поиска формы ее выражения. После поиска и подбора средств формирования и оформления мысли реализуется исполнительный уровень, на котором происходит процесс продуцирования или рецепции высказывания.

Учитывая проанализированные выше психофизиологические механизмы речи, ключевое значение при осуществлении коучинга приобретают экспоненты речевых функций (фраза, которая является примером причины или цели общения) и лексико-грамматические структуры определенной (медицинской) сферы, поскольку их обработка с целью достижения четко определенных целей речи значительно облегчает подбор форм выражения мнения и, соответственно, процесс производства или рецепции высказывания [10]. Важность обработки указанных функциональных показателей и структур доказывает тот факт, что процесс выбора форм выражения зависит, во-первых, от семантических причин и, во-вторых, от степени устойчивости самих форм высказывания. Степень устойчивости определяется давностью становления соответствующей формы и частотностью ее актуализации [6]. Соответственно, для того, чтобы овладеть навыками речи, кроме того, что нужно обладать соответствующим лексическим материалом и знать грамматические правила, позволяющие выстраивать на их основе предложения, необходимо все эти знания как можно чаще активизировать, используя их в реальной речевой деятельности.

Следовательно, все речевые навыки прорабатываются и доводятся до автоматизма только на практике, когда речь постоянно является необходимым инструментом коммуникации. Однако, сталкиваясь с речевой деятельностью в реальности, студенты сталкиваются с рядом проблем. Например, выбор синтаксической структуры на французском языке часто связан с большим трудом. Поэтому необходима длительная учебная работа по овладению разнообразными лексико-грамматическими структурами изучаемого языка. Но довольно часто той речевой практики, которую студенты имеют на занятии, даже при использовании преподавателем коммуникативного подхода, недостаточно.

Коучинг как одна из технологий личностно-деятельностного подхода к изучению французского языка будет способствовать решению этой проблемы, поскольку, если говорящий заранее знает, в какую речевую ситуацию он попадет и каковы цели его речевой деятельности, то, подготовившись должным образом, он сможет значительно легче общаться на иностранном языке. Конечно, сделать это самостоятельно без понимания тонкостей психолингвистики, когнитивистики, лингводидактики и методики обучения иностранным языкам для говорящего достаточно сложно и затратно по времени [4]. Это обуславливает необходимость внедрения языкового коучинга как технологии обучения французскому языку профессионального направления в медицинском вузе.

Учитывая вышеописанные психофизиологические механизмы речевой деятельности, особенности осуществления коучингового сопровождения и специфику отечественной системы высшего образования, по нашему мнению, коучинг целесоо-

бразно проводить во время консультаций в формате индивидуального сопровождения студентов в ходе образовательного процесса. По нашему мнению, эффективно осуществлять коучинговое сопровождение тех студентов-медиков, которые по крайней мере владеют французским языком на уровне А2. Цели развития ИПК с помощью технологии коучинга могут модифицироваться вроде усовершенствования таких умений, как выступить с презентациями, участвовать в дискуссиях, вести профессиональную переписку и т.д.

Опираясь на выделенные нами условия эффективного проведения коучинга, коучинговое сопровождение студентов-медиков с целью развития их ИПК считаем целесообразным проводить в три этапа: 1) определение целей развития ИПК и подготовка к речевой деятельности; 2) осуществление речевой деятельности; 3) обсуждение результатов речевой деятельности.

Эти этапы позволят реализовать привлечение студентов-медиков к непрерывному циклу развития ИПК, состоящему из четырех компонентов: 1) планирование и подготовка к речевой деятельности; 2) осуществление речевой деятельности; 3) рефлексия речевой деятельности; 4) применение результатов рефлексии в целях повышения уровня ИПК. Мы рассматриваем рефлексия как комплексный процесс развития ИПК, охватывающий анализ, оценивание и усовершенствование речевой деятельности на основе практического опыта [8].

Рассмотрим вышеуказанные этапы проведения языкового коучинга поподробнее. Важную роль играет первый этап – определение целей развития ИПК и подготовка к речевой деятельности, который проводится в формате анализа учебных потребностей. На этом этапе студент-медик с помощью коуча, отталкиваясь от реальных коммуникативных потребностей, составляет план подготовки к речевой деятельности с указанием SMART целей развития ИПК, ожидаемых результатов (что именно будет свидетельствовать о достижениях учебных целей) и сроков их достижения, а также подбирает формы и методы усовершенствования указанного в целях умения, учитывая индивидуальный стиль обучения и уровень владения языком.

Например, цель развития ИПК – совершенствование умения выступать с презентациями на международной конференции. Ожидаемые результаты:

1. уметь структурировать содержание выступления/презентации;
2. владеть соответствующими экспонентами речевых функций, которые используются в процессе выступления (приветствие аудитории, представление себя, объявление темы, цели и актуальности доклада, сообщение структуры презентации, акцентирование внимания на основных тезисах доклада, приведение аргументов и примеров с целью более пространный раскрытия главной идеи, умение комментировать визуальную инфор-

мацию, представленную в виде графиков, таблиц и т.п., суммирование основных моментов доклада, владение соответствующими стратегиями реагирования на вопросы аудитории и т.п.)

3. владеть соответствующими лексико-грамматическими структурами медицинской сферы (соответствующая терминология для описания медицинского продукта/услуги, объяснение его/ее предпочтений и т.п.);

4. уметь использовать невербальные средства коммуникации в публичной речи (мимика, жесты).

Подбирая формы и методы усовершенствования вышеуказанного умения, следует помочь студенту-медику составить словарь соответствующих лексико-грамматических структур и экспонентов речевых функций и предложить ему потренировать их на практике. С этой целью студент-медик тренируется выступать с презентацией дома, записав свое выступление на видео и находит на одном из сайтов для бесплатного общения на французском языке собеседника, которому будет интересно пообщаться на медицинские темы. В процессе подготовки к речевой деятельности студент-медик заполняет рефлексивный дневник, в котором он указывает, что именно он выполнил, было ли это, по его мнению, результативно, каких успехов достиг и с какими трудностями столкнулся, а также продумать пути преодоления указанных трудностей. Кроме этого, на этом этапе студент-медик с определенной периодичностью встречается с коучем для обсуждения результатов подготовки к речевой деятельности. Обсуждение проходит в форме SWOT анализа, а также с использованием таких методов обучения, как ролевые игры и симуляция.

На втором этапе происходит непосредственное осуществление речевой деятельности: студент-медик выступает с презентацией. Если есть возможность, коуч наблюдает за выступлением или же студент записывает свое выступление на видео/аудио. Такая видео-/аудиозапись позволяет лучше проанализировать речевую деятельность. Выступив с презентацией, студент-медик осуществляет рефлексии речевой деятельности, отвечая на вопросы открытого типа:

- Как, по-вашему, прошла презентация? Почему Вы пришли к такому выводу?
- Как вы думаете, Вам удалось достичь целей речевой деятельности и целей развития ИПК? Почему и на основе анализа каких данных Вы пришли к такому выводу?
- Что было положительным в Вашей речевой деятельности? С какими трудностями Вы столкнулись и что бы Вы изменили, если бы осуществляли этот вид речевой деятельности повторно?
- Принимая во внимание результаты осуществленной Вами речевой деятельности, каковы Ваши следующие шаги?
- Учитывая результаты рефлексии, к каким выводам Вы пришли и что нового открыли для себя?

Последний этап – обсуждение результатов речевой деятельности, который предлагаем проводить в форме рефлексивного диалога, состоит из четырех частей. Первая часть – это вводное слово коуча, в ходе которого он задает тон беседе, устанавливает временные рамки и знакомит студента с порядком проведения рефлексии. Вторая часть – это обсуждение вопросов, на которые студент-медик отвечал во время проведения саморефлексии. Следующая часть – это анализ положительных аспектов речевой деятельности, а также тех аспектов, которые нуждаются в улучшении. Заключительная часть – продумывание последующих шагов совершенствования речевой деятельности.

Заключение

Языковой коучинг целесообразно использовать как одну из технологий обучения французскому языку профессионального направления с целью развития ИПК студентов-медиков с уровнем владения французским языком, по меньшей мере, на уровне А2, отталкиваясь от их реальных коммуникативных потребностей.

Основной инструмент коучинга – постановка вопросов открытого типа, побуждающих студентов-медиков к рефлексии речевой деятельности. Учитывая психофизиологические механизмы речи и условия эффективного осуществления коучингового сопровождения, считаем целесообразным проводить языковой коучинг в три этапа (определение целей развития ИПК и подготовка к речевой деятельности, осуществление речевой деятельности, обсуждение ее результатов), привлекая студентов-медиков к циклу непрерывного развития ИПК.

Перспективу дальнейших научных исследований видим в обосновании и разработке мультимедийного комплекса учебно-методических материалов для развития ИПК в процессе коучингового сопровождения с соблюдением принципов гибкости учебного материала и адаптивности процесса обучения к индивидуальным потребностям и возможностям студентов-медиков.

Литература

1. Абу-Талейб Д.В. Теоретико-методологические основания коучинговых доктрин и методов в образовании и самообразовании// Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 10–21.
2. Баранова И.В., Мирюгина Н.А., Смотряева К.С. Лингвокоучинг как современная технология обучения немецкому языку// Преподаватель 21 век. 2020. № 4. С. 136–144.
3. Иголкина Н.И. Применение коучингового подхода к формированию комбинации познавательных стратегий при усвоении иноязычной лексики// Образование в современном мире: сборник научных статей/ под ред. проф. Ю.Г. Голу-

- ба. – Саратов: Изд-во Са-рат. ун-та, 2018. Вып. 13. С. 123–127.
4. Ильина О.К. Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 978–987.
 5. Кострова Ю.Б. Коучинг как инновационная образовательная технология // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 2 (27). С. 27–32.
 6. Лыткина О.И., Пономарева А.Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2019. № (4). С. 40–44.
 7. Питюков В.Ю., Гоголь А.П. Содержание, формы и методы коучинга в процессе профессиональной подготовки студентов // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 19–23.
 8. Пологих Е.С. Выбор метода обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 4–1 (58). С. 203–206.
 9. Спиридонова И.А. Языковой коучинг как комплексный подход // Международный научный журнал «Символ науки». 2022. № 12–1. С. 57–60.
 10. Paling R.M. The Differences between Language Teaching and Language Coaching // International Multidisciplinary Research Journal. 2014. Vol. 2(5). pp. 13–19.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF COACHING TECHNOLOGIES IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE: THE EXAMPLE OF A MEDICAL UNIVERSITY

Sokolova N.V., Baksheev A.I., Ryzhkova T.V.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Krasnoyarsk State Medical University. prof. V.F. Voyno-Yasenetsky, Russian State University of Tourism and Service

The development of modern society necessitates fluency in foreign languages, including French. This competency requires complete immersion in a foreign language. One of the methods that promote language immersion is coaching.

The article defines the principles of coaching, the conditions for its effective implementation, and the prospects for coaching support in medical universities.

The article substantiates a three-stage model of speech coaching as a method of teaching medical French, which includes setting reasonable goals for developing French language skills, as well as creating and implementing an action plan to achieve these goals; applying the language skills acquired in the first stage in practice, reflecting on the positive and negative aspects of language activity and identifying areas requiring further development; discussing the results of self-reflection with the trainer and deciding on ways to improve language skills and overcome obstacles that trainers encounter when communicating in French.

Keywords: language coaching, stages of language coaching, speech mechanisms, speech activity, foreign language professional competence.

References

1. Abu-Taleb D.V. Theoretical and methodological foundations of coaching doctrines and methods in education and self-education // Methodology of modern psychology. 2021. No. 14. pp. 10–21.
2. Baranova I.V., Miryugina N.A., Smotryaeva K.S. Linguistic coaching as a modern technology for teaching the German language // Teacher of the 21st century. 2020. No. 4. P. 136–144.
3. Igolkina N.I. Application of a coaching approach to the formation of a combination of cognitive strategies when mastering foreign language vocabulary // Education in the modern world: a collection of scientific articles / ed. prof. Yu.G. Golub. – Saratov: Publishing house Sarat. University, 2018. Issue. 13. P. 123–127.
4. Ilyina O.K. Coaching tools in teaching general English // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2022. T. 27, No. 4. P. 978–987.
5. Kostrova Yu.B. Coaching as an innovative educational technology // Educational resources and technologies. 2019. No. 2 (27). pp. 27–32.
6. Lytkina O.I., Ponomareva A. Yu. Principles of language coaching in teaching foreign languages // Bulletin of the North-Eastern Federal University. M.K. Ammosova. Series "Pedagogy. Psychology. Philosophy". 2019. No. (4). pp. 40–44.
7. Pityukov V. Yu., Gogol A.P. Contents, forms and methods of coaching in the process of professional training of students // Higher education today. 2018. No. 6. pp. 19–23.
8. Pologikh E.S. Choosing a method of teaching a foreign language at a non-linguistic university // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 4–1 (58). pp. 203–206.
9. Spiridonova I.A. Language coaching as an integrated approach // International scientific journal "Symbol of Science". 2022. No. 12–1. pp. 57–60.
10. Paling R.M. The Differences between Language Teaching and Language Coaching // International Multidisciplinary Research Journal. 2014. Vol. 2(5). pp. 13–19.

Степанова Алла Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков и конвенционной подготовки, ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта»
E-mail: allastepanova@mail.ru

В статье анализируется дидактический потенциал ситуационных методов интерактивного обучения. С помощью применения ситуационных методов в общем, специальном и высшем образовании достигается ряд личностных (формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми), предметных (отработка навыков совместной работы над анализом и моделированием ситуаций) и метапредметных результатов обучения (умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения). Ситуационные методы интерактивного обучения включают в себя методы, основанные на анализе или моделировании определенных ситуаций, несущих в себе учебное содержание. Метод кейсов считается одним из самых эффективных методов интерактивного обучения. Автор анализирует специфические особенности метода кейсов, различные виды кейсов (по содержанию, структуре, объему), этапы разработки и решения кейсов.

Ключевые слова: интерактивное обучение, ситуационные методы, метод кейсов, мотивация, метапредметные результаты обучения.

Дидактический потенциал ситуационных методов интерактивного обучения основан на том, что они позволяют достичь различных результатов обучения, которые, в частности, предусмотрены федеральным государственным образовательным стандартом.

С помощью применения ситуационных методов в общем, специальном и высшем образовании достигается ряд личностных результатов обучения. Например, формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности возникает за счет того, что в процессе ситуационного обучения отрабатываются навыки совместной работы над анализом и моделированием ситуаций [1, с. 19] [3, с. 17] [4, с. 143] [7, с. 175].

При использовании ситуационных методов достигаются также такие метапредметные результаты обучения, как умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения. За счет применения ситуационных методов можно также достичь большого количества предметных результатов обучения, поскольку через анализ ситуаций до учащихся доносится большое число предметных знаний [2, с. 165] [5, с. 144] [6, с. 62] [8, с. 261] [9, с. 136].

К ситуационным методам интерактивного обучения относятся методы, которые основаны на анализе и/или моделировании конкретных ситуаций, имеющих образовательное значение. В течение анализа определенной ситуации достигается решение поставленной проблемы, возникающей в данном контексте в заявленных условиях. Ситуацией называется совокупность фактов и других данных, определяющих то или иное явление. Каждая ситуация имеет определенное развитие, которое в итоге приводит либо к разрешению проблем, противоречий и конфликтов либо к их усугублению.

Существует множество методов анализа конкретных ситуаций. Примером может послужить ролевая игра, которая представлена преподавателем и изучена обучающимися заранее, а также обсуждение ситуации, которая предложена преподавателем, всем коллективом. Самым известным, широко применяемым и детально разработанным методом ситуационного обучения является метод кейсов. Тем не менее, исследователи также отмечают эффективность метода сторителлинга, который предполагает создание самими учащимися своих моделей ситуаций в данном контексте поведения.

Метод кейсов принадлежит к одним из самых эффективных методов интерактивного обучения. Он служит цели формирования навыков в конкретных предметных областях в комбинации с личностными и метапредметными навыками. Также метод кейсов включает в себя методы дискуссионного обучения, и сам, в свою очередь, легко может быть интегрирован в другие интерактивные методы, например, в деловые игры. Таким образом, решение кейсов представляет собой универсальный метод интерактивного обучения, имеющий широкие возможности по самостоятельному применению или по использованию в контексте других интерактивных подходов.

Кейс представляет собой подробное описание определенной ситуации или характерного случая в какой-либо сфере деятельности. К особенностям кейса относится то, что он не просто описывает некоторую ситуацию, но, в то же самое время, демонстрирует конкретную проблему или противоречие, которые необходимо разрешить. Во многих случаях кейсы построены на реальных фактах.

Решением кейса называется анализ предложенной ситуации, в ходе которого необходимо понять, каким образом можно решить описываемую в кейсе проблему или обозначенное противоречие.

Метод кейсов имеет несколько специфических особенностей. Следует отметить, что кейс, как правило, не имеет единственно возможного корректного ответа. Следует в таком случае различать несколько вероятных эффективных решений и одно оптимальное. Также важно подчеркнуть, что вводные данные кейса могут противоречить друг другу или время от времени меняться. Это происходит потому, что кейс строится на реальных фактах и имитирует настоящую жизненную ситуацию. Еще одна сложность метода состоит в том, что на решение кейса, как правило, отводится ограниченное количество времени. Поэтому учащиеся могут не успеть найти наиболее оптимальное и эффективное решение.

Существуют различные виды кейсов. Если не касаться различия по содержанию, то основное отличие кейсов друг от друга состоит в том, что у них может быть разная структура и различный объем. По структуре различают структурированные и неструктурированные кейсы. В первом случае кейсы включают в себя сжатое и точное изложение ситуации с конкретными цифрами и данными. Здесь существует определенное количество правильных ответов, к которым можно прийти, овладев одной формулой, навыком, методикой в некой области знаний. Неструктурированные кейсы представляют собой материал с большим количеством плохо структурированных данных. Учащимся нужно самим выявить закономерности в данных, упорядочить информацию. Такие кейсы предполагают несколько вариантов правильного ответа, а также не исключают возможности нахождения нестандартного, не предусмотренного заранее решения.

По объему кейсы бывают полнообъемные, сжатые и мини-кейсы. К полнообъемным кейсам можно отнести задания из 20–25 страниц, которые нацелены на работу в группе в продолжение нескольких дней. Сжатые кейсы, как правило, состоят из 3–5 страниц и служат для работы непосредственно на занятии в целях общей дискуссии. Мини-кейсы, составляющие 1–2 страницы, разбираются в аудитории и часто служат иллюстрацией к тому, что обсуждается на занятии.

Как и в случае других интерактивных методов обучения, разработка кейсов и проведение урока с решением кейсов происходят в несколько этапов. Эти этапы: определение образовательной цели, выбор темы, написание основного содержания, предоставление дополнительного материала, формулировка вопросов, подготовка раздаточных материалов, решение кейса на занятии, анализ решения.

Определение образовательной цели основано на том, какое место решение кейса занимает в рамках учебного процесса. Преимущество данного метода состоит в том, что его можно использовать на уроке практически любого типа. Например, мини-кейсы можно использовать даже на уроке открытия нового знания как практическую иллюстрацию к изложенному материалу. Образовательные цели, связанные с методом кейсов, как правило, предполагают закрепление или актуализацию знаний.

Выбор темы кейса основан на том содержании обучения, которое должно быть преподнесено с его помощью. Кейс предоставляет яркий иллюстративный материал, помогающий «привязать» к практике теоретическое знание. Из этого надо исходить, выбирая тему кейса. Кейс, используемый для обучения, в отличие, например, от бизнес-кейсов, ориентируется не столько на описание реальных, сколько на отображение типовых ситуаций. Поскольку в обучающем кейсе на первом месте стоят учебные и воспитательные задачи, такие кейсы и выбранные для них темы остаточны условны.

Написание основного содержания кейса необходимо начинать с выбора основной структуры кейса. Различают три основные структуры, на основании которых может быть написан кейс: временная, сюжетная и разъяснительная. Временная ситуация показывает, каким образом развивался процесс, описываемый в кейсе, во времени. В таком кейсе можно четко выделить последовательные этапы развития ситуации, каждый из которых связан с определенной проблемой.

Кейсы, в которых присутствует определенный сюжет, рассказана история, обычно более интересны для учащихся и лучше их мотивируют к работе. В сюжеты должна просматриваться завязка, развитие действия, некоторая конфликтная ситуация. Проблема, которую нужно решить в таком тексте может быть сформулирована в виде отсутствующей развязки, которую необходимо найти учащимся.

Разъяснительная структура представляет собой достаточно детальное описание изучаемого в кейсе явления. Проблема формируется за счет того, что какие-то элементы ситуации оказываются недостаточно детализированными.

Формулировка проблемы в кейсе может строиться по-разному. Одним из примеров может служить отсутствие важной информации о каком-то компоненте ситуации. В таком случае главная цель обучающегося – реконструировать отсутствующую информацию, соотнести ее с уже имеющейся и выделить проблему. Довольно часто в кейсе можно встретить явное или скрытое противоречие между компонентами ситуации, что создает интригу и напряжение при поиске решения.

Описание ситуаций, которое можно взять за основу кейса, может быть найдено в самых различных источниках. Например, идеи для кейса можно почерпнуть в СМИ, в том числе Интернет-сми, на тематических сайтах, форумах и т.п. Можно взять сюжетные элементы из художественной и публицистической литературы. Можно написать кейсы на основании обобщения жизненных ситуаций, знакомых учащимся. В этом случае им будет проще понять контекст кейса. Хорошим источником материалов для кейсов является также научная литература. Анализ научных статей по проблематике кейса способствует описанию типичных ситуаций.

Материал кейса может также быть представлен в виде рассказа, эссе, журналистского расследования, отчёта, очерка, совокупности фактов, совокупности статистических материалов, совокупности документов и т.п. Может варьироваться и объем кейса от краткого описания, до развернутой системы, которая включает в себя множество дополнительных материалов. Задания кейса может быть представлено в виде вопросов или же представлять собой специфическое «кейс-задание».

Предоставление дополнительного материала зачастую необходимо для более глубокого погружения в ситуацию, описываемую кейсом. В качестве такого дополнительного материала могут быть использованы статистические данные, исторические и культурные факты, теоретические положения и т.п. При этом данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, а могут выступать в качестве материала для расчета каких-либо показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации и решения кейса.

Формулировка вопросов к кейсу необходима в большинстве кейсов. В этих вопросах должны быть отображены все основные проблемы, которые затрагивает кейс. Ключевой вопрос кейса – это отражение центральной проблемы. В остальных вопросах отображаются этапы решения этой проблемы.

Разработка раздаточного материала необходима, поскольку кейс невозможно просто «озвучить». Он должен находиться перед глазами учащихся во время работы. Также должны быть пред-

ставлены вопросы по кейсу и дополнительные материалы. Иногда необходима дополнительная документация, например, бланки решений.

Организационный этап предполагает погружение в проблематику кейса, вводное описание тематической области кейса. Основная задача этого этапа состоит в том, чтобы сформировать мотивацию к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения. На этом этапе учащиеся разбиваются на группы, каждая из которых решает либо свой кейс по тематике занятия, либо общий кейс, решения которого, предложенные различными группами, впоследствии нужно будет сопоставить.

Решение кейса на занятии происходит в несколько последовательных этапов. На первом этапе участники знакомятся с содержанием кейса. Они исследуют предложенную ситуацию, вникают в смысл вопросов. На этой стадии они сталкиваются с тем, что информации для решения кейса может быть недостаточно, есть противоречия и т.п.

Поэтому на втором этапе решения кейса происходит сбор и анализ недостающей информации. Учащиеся выявляют, какой информации для решения кейса не хватает, и обмениваются известными им данными, методами и подходами.

На третьем этапе решения кейса учащиеся обсуждают возможные пути решения проблемы. Это обсуждение может быть проведено либо в виде мозгового штурма, либо просто как обмен мнениями и дискуссия.

На четвертом этапе каждая группа учащихся представляет свое решение. От каждой группы выбирается спикер, озвучивающий решение всей группы.

Анализ решения кейса предполагает, что все решения оцениваются. Рассматриваются их сильные и слабые стороны. Если учащиеся решали один и тот же кейс, то выбирается лучшее решение. Если же у групп были разные, хоть и тематически близкие кейсы, производится критический анализ решений.

Рефлексия, как и при использовании других методов интерактивного обучения, направлена на то, чтобы оценить сильные и слабые стороны проведенного занятия.

В целом, метод сторителлинга и метод кейсов при корректном применении представляют исключительную возможность повысить эффективность учебного процесса, добиться необходимых результатов, поднять мотивацию обучающихся.

Литература

1. Baranova, E.V. The interaction of humanitarian and technical components in the system of technical university students' education [Текст] / E.V. Baranova // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 3. № 5 (81). – С. 19–23.
2. Volkova, V.V. Characteristics of Strategies for Teaching Marine Engineers Professional Commu-

nication at English Lessons [Текст] / V.V. Volkova, O.I. Koval, O.B. Soloveva // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 09–10 июня 2021 года / Под общей редакцией С.С. Соколова. – Санкт-Петербург, 2021. – P. 165–174.

3. Гуро-Фролова, Ю.Р. Psychological and pedagogical problematic aspects of foreign language distance teaching [Текст] / Ю.Р. Гуро-Фролова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2021. Т. 4. № S (82). С. 17–19.
4. Коваль, О.И. Выбор и обоснование критериев успешности и результативности модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку (ПООИЯ) на неязыковых факультетах [Текст] / О.И. Коваль // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. Выпуск 40. – Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО «ВГАВТ», 2014. – С. 143–155.
5. Новик, В.Ю. Совершенствование обучения иностранным языкам в неязыковом вузе [Текст] / В.Ю. Новик // Материалы Всероссийской конференции «Формирование личности специалиста в условиях современного образовательного пространства». – Нижний Новгород: НА МВД России. – 2010.-Т.2. – С. 144–148.
6. Пахомова, О.В. Игровые технологии в процессе обучения иностранному языку студентов не профильных направлений [Текст] / О.В. Пахомова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2021. – Т. 4. – № S (82). – С. 62–64.
7. Седова, Е.А. Обучение монологической речи студентов нелингвистического вуза посредством метода кейсов (на примере специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок») [Текст] / Е.А. Седова // Актуальные вопросы обучения профессионально ориентированному иностранному языку в морском вузе: проблемы и перспективы. Материалы I научно-практической конференции.-Санкт-Петербург, 2021. – С. 175–185
8. Орлова, Л.Г., Корнилова, Е.С. Развитие навыков монологической речи на английском языке у студентов неязыковых вузов [Текст] / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Великие реки – 2018: труды конгресса 20 Международного научно-промышленного форума. – Н. Новгород, ННГАСУ. – Т. 2. – 2018. – С. 261–264.
9. Соловьева, О.Б. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковом вузе: за и против / О.Б. Соловьева // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2020. – Т. 3. № S. – С. 136–138.

THE DIDACTIC POTENTIAL OF SITUATIONAL METHODS OF INTERACTIVE TEACHING

Stepanova A.S.

Volga State University of Water Transport

The article analyzes the didactic potential of situational methods of interactive teaching. Using situational methods in general, special and higher education, a number of personal (formation of communicative competence in communication and cooperation with peers and adults), subject (developing the skills of working together to analyze and model situations) and meta-subject learning outcomes (ability to evaluate the correctness of execution of educational tasks, possibilities for solving them) are achieved. Situational methods of interactive learning include methods based on the analysis or modeling of certain situations that carry educational content. The case method is considered one of the most effective methods of interactive teaching. The author analyzes the specific features of the case method, various types of cases (in content, structure, volume), stages of development and solution of cases.

Keywords: interactive teaching, situational methods, case method, motivation, meta-subject learning outcomes.

References

1. Baranova, E.V. The interaction of humanitarian and technical components in the system of technical university students' education [Text] / E.V. Baranova // Current problems of humanities and socio-economic sciences. – 2021. – Т. 3. No. S (81). – P. 19–23.
2. Volkova, V.V. Characteristics of Strategies for Teaching Marine Engineers Professional Communication at English Lessons [Text] / V.V. Volkova, O.I. Koval, O.B. Soloveva // Current issues of teaching a professionally oriented foreign language at a maritime university: problems and prospects: Materials of the I All-Russian scientific -practical conference, St. Petersburg, June 09–10, 2021 / Under the general editorship of S.S. Sokolova. – St. Petersburg, 2021. – P. 165–174.
3. Guro-Frolova, Yu.R. Psychological and pedagogical problematic aspects of foreign language distance teaching [Text] / Yu.R. Guro-Frolova // Current problems of the humanities and socio-economic sciences. 2021. Vol. 4. No. S (82). pp. 17–19.
4. Koval, O.I. Selection and justification of criteria for the success and effectiveness of the model of professionally oriented foreign language teaching (POFFL) at non-linguistic faculties [Text] / O.I. Koval // Bulletin of the Volga State Academy of Water Transport. Issue 40. – Nizhny Novgorod: Publishing House of the Federal Budget Educational Institution of Higher Professional Education "VGAVT", 2014. – P. 143–155.
5. Novik, V. Yu. Improving the teaching of foreign languages at a non-linguistic university [Text] / V. Yu. Novik // Materials of the All-Russian conference "Formation of the personality of a specialist in the conditions of modern educational space." – Nizhny Novgorod: AT the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2010. – Т.2. – P. 144–148.
6. Pakhomova, O.V. Game technologies in the process of teaching a foreign language to students of non-core fields [Text] / O.V. Pakhomova // Current problems of humanities and socio-economic sciences. – 2021. – Т. 4. – No. S (82). – P. 62–64.
7. Sedova, E.A. Teaching monologue speech to students of a non-linguistic university using the case method (using the example of the specialty "Operation of ship power plants") [Text] / E.A. Sedova // Current issues of teaching a professionally oriented foreign language at a maritime university: problems and prospects. Materials of the 1st scientific and practical conference. – St. Petersburg, 2021. – pp. 175–185
8. Orlova, L.G., Kornilova, E.S. Development of monologue speech skills in English among students of non-linguistic universities [Text] / L.G. Orlova, E.S. Kornilova // Great Rivers – 2018: proceedings of the Congress of the 20th International Scientific and Industrial Forum. – N. Novgorod, NNGASU. – Т.2. – 2018. – P. 261–264.
9. Solovyova, O.B. Subject-language integrated learning in a non-linguistic university: pros and cons / O.B. Solovyova // Current problems of humanities and socio-economic sciences. – 2020. – Т. 3. No. S. – P. 136–138.

Педагогические условия интеллектуального развития курсантов при освоении дисциплины История России семинарского типа: обобщение опыта Сибирской пожарно-спасательной академии

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская Пожарно-спасательная Академия ГПС МЧС России»
E-mail: opk@sibpsa.ru

Подготовка будущего офицера МЧС России к адекватному, критическому восприятию явной или завуалированной враждебной пропаганды обеспечивается целенаправленным педагогическим стимулированием умственного развития курсанта на занятиях семинарского типа по дисциплине «История России». Определены этапы умственного развития, что позволяет оперативно фиксировать динамику умственного роста: «начитанность», «эрудиция», «интеллект». Эффективная профессиональная мотивация курсанта в системе педагогического процесса стимулирует его активное умственное саморазвитие. Приобретенные умения и навыки самостоятельной умственной деятельности обеспечивают возможность развития от начитанности к интеллекту.

Ключевые слова: умственная деятельность курсантов; самостоятельная учебная деятельность; умственное развитие; критерии умственного развития курсантов.

Исследование педагогического регулирования активизации самостоятельной деятельности курсантов СПСА МЧС России на занятиях по предметам гуманитарного цикла, в частности по Истории России, обосновано необходимостью совершенствования умственного воспитания обучающихся, как пути решения современной проблемы эффективного противостояния враждебной идеологической пропаганде.

Предметом исследования стал классический дидактический метод, стимулирующий познавательную активность; это – самостоятельная работа курсанта по подготовке к занятиям семинарского типа, по учебной дисциплине История России. Целенаправленная самостоятельная учебная работа это анализ и отбор необходимого для подготовки материала, его логическое осмысление и планирование использования при выступлении. Обучающийся осмысленно отбирает и систематизирует информацию, методически структурирует ее формируя логически правильный текст для ответа на семинарском занятии; что объективно создает умственное напряжение.

Самоподготовка автоматически включает наиболее продуктивные формы мышления и памяти. Это эмоциональная и образная память вызванная впечатлением, ситуативным-сенсационным интересом; в результате возникает яркий образный символ, как основа более глубоких устойчивых знаний. Данный этап умственной деятельности курсанта при самостоятельной подготовке определяет общую эффективность процесса. Эмоционально образная информационная основа – это уже личные знания, стимулирующие словесно-логическую память, и позволяющие самостоятельно формировать текст выступления.

Практическая реализация самостоятельно сформированного курсантом текста активизирует такие виды умственной деятельности как анализ (логический анализ каждого отдельного содержательного компонента, и всего текста в целом); классификация информации по значимости и уровню достоверности; и, в конечном итоге, систематизация. Таким образом осуществляется основная, самая эффективная по результативности и, соответственно по напряженности, умственная деятельность курсанта в процессе самоподготовки. На данном этапе и включается системно-логическая память как высший уровень умственной деятельности при котором осуществляется превращение информации в личностные знания обучающегося. Осмысление усвоенных знаний,

их содержательная и логическая систематизация рождают новые вопросы, а следовательно и новые информационные конфигурации; то есть процесс умственного развития продолжается, формируются навыки и умения интеллектуальной деятельности [3,56].

Гарантией эффективного личностного противостояния негативному воздействию враждебной пропаганды и недобросовестных СМИ мы видим умственное развитие курсанта осуществляемое в педагогическом процессе. Содержание процесса это профессиональное регулирование взаимодействия обучаемого и преподавателя основанное на научной педагогической теории, эффективных, апробированных методах и приемах. Но достижение требуемой результативности возможно лишь при адекватном оперативном управлении каждым этапом учебно-воспитательного процесса. Следовательно, кроме регулирования и контроля каждого этапа взаимодействия, анализа каждого метода и приема в течение данного процесса, необходимо определить объективную шкалу критериев обеспечивающих эффективную диагностику умственного развития обучаемого и анализ («измерение») общих результатов.

Результаты умственного развития проявляются в учебной деятельности прежде всего: в объеме усвоенного материала, который курсант может воспроизвести при опросе, либо при обсуждении предложенной педагогом проблемы; в умении пользоваться усвоенной информацией для построения ответа, доклада, реферата на занятиях по истории России; в способности анализировать и воспринимать любую информацию из различных источников, прямо или косвенно воздействующую на сознание, критически контролируя ее направленность.

Как цель – умственное развитие достигается, прежде всего, умственным воспитанием, то есть передачей педагогом определенной информации и трансформацией ее в личные знания обучаемого. Результативность умственного воспитания личности традиционно выражается в следующей последовательности: начитанность, эрудиция, интеллект.

«Начитанность» предполагает владение значительным объемом информации из различных областей знаний; умение определить «Из какой именно области та или иная информация? Тот или иной вопрос?»; навыки устного и письменного изложения прочитанной или услышанной информации. Как личностное качество, «начитанность» формируется в семье и в системе общего образования (то есть в детском и подростковом периоде). Как личностная характеристика курсанта – «начитанность» определяется и оценивается преподавателем в процессе занятий семинарского типа методом опроса и тематической беседы. Полученные результаты позволяют выстроить наиболее результативный план умственного воспитания курсанта и на конкретном занятии, и в процессе обучения в целом.

«Эрудиция» позволяет систематизировать значительные объемы информации и оперативно пользоваться ими при обсуждении возникающих проблем из различных областей знаний. «Эрудиция» это объективный этап личностного умственного воспитания [4,71]. Выявить данную характеристику сложно, так как в учебном процессе ее проявление практически не дифференцируется, что обусловлено тематической ограниченностью обсуждаемого вопроса, и абстрактностью отличия критериев «эрудиции» от критериев «интеллекта».

«Интеллект» – высший уровень и цель умственного воспитания личности. Это сопоставление фактов, сложных информационных блоков, научных понятий, обобщение выводов, систематизация и структуризация знаний. Способность создавать новые информационные модели, формулировать научные гипотезы и применять методологические концепции для их обоснования и осмысления. Это убежденное стремление к обучению и саморазвитию.

Выявление возможностей учебной дисциплины «История России» в процессе умственного развития курсантов СПСА, на основе определенных нами критериев умственного развития это направление непрерывного педагогического исследования, обеспечивающее необходимую результативность учебно-воспитательного процесса.

Таким образом активизация познавательной деятельности курсантов на занятиях по Истории России обеспечивает интенсивность личностных мыслительных операций, то есть умственной деятельности. Целенаправленное регулирование мотивации курсанта в субъект-субъектном взаимодействии с педагогом формирует стремление к умственному развитию. В результате приобретаются умения и устойчивые навыки умственной деятельности, а также личностное стремление к умственному саморазвитию, через начитанность к эрудиции, и далее к интеллекту.

Литература

1. Азизова, С.М. Технология умственной работы как фактор формирования у студентов стремления к самореализации в их образовательной деятельности. Текст. / С.М. Азизова. Автореф. дис. канд. пед. наук. Махачкала, 2005 г.
2. Алханов, А. Самостоятельная работа студентов. Текст. / А. Алханов // Высшее образование в России. 2005. – № 11
3. Беспалая, Е.Н. Учебные умения и навыки как важный элемент самостоятельной образовательной деятельности студентов в вузе. Текст. / Е.Н. Беспалая // Вестник волгогр. гос. арх-строит. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2004 -№ 5.
4. Каминская, С.С. Исследование эффективности самостоятельной работы студентов. / С.С. Каминская // Вопросы обучения и воспитания в вузе. Томск, 1992. -№ 4.

5. Тригер, Д.Я. Научные основы организации умственного труда студентов. Текст. / Д.Я. Тригер. М Просвещение, 1974. – 278с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF CADETS WHEN MASTERING THE DISCIPLINE HISTORY OF RUSSIA OF THE SEMINAR TYPE: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire And Rescue Academy EMERCOM of Russia

The preparation of the future officer of the Ministry of Emergency Situations of Russia for an adequate, critical perception of explicit or veiled hostile propaganda is provided by purposeful pedagogical stimulation of the mental development of the cadet in seminar-type classes on the discipline "History of Russia. The stages of mental development are determined, which allows us to quickly record the dynamics of mental growth: "well-read", "erudition", "intelligence". Effective professional motivation of cadets in the system of pedagogical process stimulates their active mental self-development. Ac-

quired skills and skills of independent mental activity provide an opportunity to develop from reading to intelligence.

Keywords: mental activity of cadets; independent educational activity; mental development; criteria of mental development of cadets.

References

1. Azizova, S.M. Technology of mental work as a factor in the formation of students' desire for self-realization in their educational activities. Text. / S.M. Azizova. Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences. Makhachkala, 2005.
2. Alkhanov, A. Independent work of students. Text. / A. Alkhanov // Higher education in Russia. 2005. – № 11
3. Beshpalaya, E.N. Educational skills and abilities as an important element of independent educational activity of students at the university. Text. / E.N. Beshpalaya // Bulletin of the volgogr.state arch-builds. un-ta. Ser. "Humanities". 2004 -№ 5.
4. Kaminskaya, S.S. The study of the effectiveness of independent work of students. / S.S. Kaminskaya // Questions of education and upbringing at the university. Tomsk, 1992. – No.4.
5. Trigger, D. Ya. Scientific foundations of the organization of students' intellectual labor. Text. / D. Ya. Trigger. M Enlightenment, 1974. – 278s.

Методы преподавания народного песенного фольклора обучающихся начальных школ КНР

Чжан Баоми́н,

аспирант, факультет музыкального искусства, Московский педагогический государственный университет
E-mail: baoming.zhang@mail.ru

В данном исследовании автором дается понятие «народного песенного фольклора», которое имеет исторический смысл в истории культуры Китая. Автором делается акцент на методах подачи и преподавания народного песенного фольклора обучающимся средних школ, также автор выявляет проблему противоречий процесса обучения и методологии, которая действует в настоящее время в школах Китая. Как пишет автор, на базе противоречий были сформулированы вопросы, в том числе о необходимости разработки образовательного плана преподавания народного песенного фольклора в школах с учетом методологических основ музыкального образования и воспитания в Китае.

В результате автором делается вывод, что народный песенный фольклор развивался на протяжении столетий, создавая базу художественной культуры КНР. В любой культуре вырабатываются направления устойчивости образов, характеристик, предметов и т.д. человеческого бытия. Народный песенный фольклор играет основную роль в изучении исторического, культурологического и других направленностей исследований, которые связаны с исследованием традиционной культуры Китая. Для результативного освоения народного песенного фольклора, необходима разработка методической учебной базы, поэтому нами представлены методы обучения учащихся средних школ народному песенному фольклору: метод погружения в национально-традиционную среду народа; метод слухового восприятия, который необходим для прослушивания музыкального фольклора народа Китая; имитационный метод, который направлен на формирование созидательных способностей, выражающихся в умении исполнять песни и играть на музыкальных инструментах; игровой метод, который применяется в процессе обработки устных фольклорных материалов, при формировании традиционных художественных образов; сбор и подготовка музыкальных материалов о народном песенном фольклоре; выбор и обработка материалов для тематического блока, чтобы понять жанр и характеристики народного песенного фольклора и традиционных музыкальных инструментов.

Ключевые слова: народный песенный фольклор, образовательная среда, начальное образование, культурное наследие, исторические ценности, патриотизм, древние традиции.

В настоящее время в современной КНР исторически сформировались стратегические направления по сохранению и развитию народного песенного фольклора для формирования позитивного имиджа как внутри государства, так и на международном уровне. В ходе снижения межкультурных взаимодействий деятельно стало развиваться музыковедение и традиционная направленность молодежи Китая, стало расти количество исследований ученых, которые выступают за сохранение традиционности культуры Китая. Народный песенный фольклор развивался на протяжении столетий, создавая базу художественной культуры КНР [3].

В песенном фольклоре отражалось миропонимание этноса и эстетических представления китайского народа, которые были заложены на генетическом уровне психофизиологического восприятия культурных традиций. В любой культуре вырабатываются направления устойчивости образов, характеристик, предметов и т.д. человеческого бытия.

Народный песенный фольклор выражался по-разному, например, Л.М. Наставшева «Слово *folklore* принято переводить как «народная мудрость», а употребляется оно обычно как «народное творчество». Фольклор в науке рассматривается как особая сфера бытия народа, проявление его духовно-материальной культуры. Приметы суеверия, мифы об НЛО, анекдоты, детские игры во дворе, мода, обязательные поздравительные открытки родственникам и друзьям – продолжение древней традиции праздничных благопожеланий – все это фольклор» [6]. В данном понятии автором отмечается, что народный фольклор полностью связан с историческими корнями, к нему относятся мифы, духовно-материальные ценности народа, его обычаи, которые передаются от поколения к поколению.

О.И. Алексеева писала, что «Национальная неповторимость, этнокультурная идентичность воплощаются в фольклоре, который мы воспринимаем (учитывая некоторую терминологическую неустойчивость этого понятия, изначально означавшего «*folk-lore*» – «народная мудрость»), благодаря открытиям представителей отечественной фольклористики как искусство устной бесписьменной традиции того или иного этноса, как «коллективное и основанное на традициях творчество групп или индивидуумов, определяемое надеждами и чаяниями общества, являющееся адекватным выражением их культурной и социальной самобытности» [1].

Например, восприятие народного песенного фольклора стало одним из направлений развития молодежи Китая и лучших традиций. Народный песенный фольклор имеет массу коннотаций, которые связаны со смысловыми понятиями «народной музыки», «фольклорной музыки», «этнической музыки». Отметим, что в современных исследованиях научного понятия «народного песенного фольклора» играет основную роль в изучении исторического, культурологического и других направленностей исследований, которые связаны с исследованием традиционной культуры Китая и ее характеристик, и ее влияния на современное общество. Следует отметить, что национальной задачей китайских учащихся начальной школы является сохранение, развитие и популяризация народных песен и фольклора как основы базовых национальных ценностей, а также передача этих традиций новому поколению. Это основа образования. Преподавая народные обычаи в начальных школах, учащиеся прививают патриотизм и любовь к Родине [4].

Согласно «Закону об образовании» и «Закону о начальном образовании», изучение народного песенного фольклора является обязательным в учебной образовательной программе, в то время как тема традиционной музыки занимает недостаточное место. Несмотря на принятые меры в области общего образования, проблема музыкального образования не решается полностью, что может быть связано с неравномерным распределением

экономического и людского потенциала. Особое значение имеет преподавание народного песенного фольклора, наличие методик и направлений преподавания в экономически отсталых районах Китайской Народной Республики.

Следующая проблема, которая не решается на образовательном уровне КНР – это отсутствие учебно-методических материалов для средних школ, также, включая начальное школьное образование, необходимое для развития личности учащихся. Не хватает профессионально квалифицированных преподавателей в данной сфере, что отрицательно сказывается на развитии музыкального наследия КНР, которое накапливалось столетиями [7].

Для результативного освоения народного песенного фольклора, необходима разработка методической учебной базы. Становление нынешнего китайского образования непосредственно связано с достижениями как китайской, так и российской педагогики, потому важным является заимствование методологической базы музыкального образования, разработанной как китайскими, так и российскими исследователями, и формировать на ее основе традиционные китайские программы и методики преподавания народного песенного фольклора обучающимся начальных школ КНР. На рисунке 1 представим следующие противоречия, которые возникли в последнее время в образовательном процессе средних школ народному песенному фольклору [8].

Между необходимостью преемственности китайского музыкального наследия, основанного на традиционных китайских ценностях, музыкальной традиции, и недостаточной научной разработкой в школьном музыкальном образовании направления по освоению школьниками народного песенного фольклора;

Между обширной методологической и методической базой российской науки в освоении традиционной народной музыки и недостаточностью интеграции этой базы для применения в китайской музыкальной педагогике;

Между запросом образовательной практики учебно-методического обеспечения обучения народному песенному фольклору и недостаточностью разработанных образовательных программ, методических пособий и пр.;

Между потребностью введения музыкального образования в экономически слабых районах Китая и отсутствием образовательных программ для таких районов по обучению народному песенному фольклору.

Рис. 1. Противоречия, которые возникли в последнее время в образовательном процессе средних школ народному песенному фольклору

На базе противоречий были сформулированы вопросы, в том числе о необходимости разработки образовательного плана преподавания народного песенного фольклора в школах с учетом ме-

тодологических основ музыкального образования и воспитания в Китае [8].

На преподавание фольклора в начальных школах Китайской Народной Республики большое

влияние оказывают географические условия, которые являются неотъемлемой частью истории. У каждой группы есть свои собственные народные песни, которые исторически сложились в силу различных социальных структур, религиозных предпочтений, традиционных ориентаций, образа жизни и трудовой деятельности. Но, несмотря на это, большинство из них объединяет пятиступенчатая пентатоническая шкала, и у каждой этнической группы есть свои ритуалы, трудовые народные песни, например, рыбаков, пастухов и т.д. Существует также много песен о свадьбах и любви, которые сопровождаются религиозными праздниками и церемониями.

Религиозные праздники стали обычным явлением, что показывает уровень повествования и танца, и на протяжении большого количества исторического времени китайские песни существовали в форме устного творчества и передавались из поколения в поколение. Тем не менее, люди выбирали конкретные песни, но следует отметить, что это народная песня Китайской Народной Республики. Она является воплощением китайской мудрости и народного опыта и отражает особенности традиционной культуры в различных регионах Китайской Народной Республики. Поэтому исследование и изучение народных обычаев в начальных школах Китайской Народной Республики является основой и имеет большое значение для школьников [9. 10].

Одной из целей начального школьного образования в Китайской Народной Республике является популяризация музыки и исторических произведений. В полном соответствии со стандартами китайской учебной программы и концепцией учебной программы по искусству, начальные школы обязаны научиться исполнять 1–2 фольклорные песни в течение каждого учебного года. Что касается плана работы учителя должен включать песни ханьцев и этнических меньшинств [10].

В образовательном процессе целью занятий по народному песенному фольклору является знакомство с национальным языком, сочетанием народных песен со спортивной пластикой. Любой уровень начального образования учащихся средней школы с народным песенным фольклором предполагает методы пения и игры на традиционных музыкальных инструментах.

Для этого формируются условия преподавания народного песенного фольклора для обучающихся средних школ КНР посредством методов обучения [4].

Отметим, что базой условий обучения является:

1. Создание такой образовательной среды, которая направлена на восприятие музыкального фольклора народов Китая.

2. Выбирать такие фольклорные материалы о музыке и искусстве, которые бы дополняли формы устного и поэтического творчества и предметы декоративно-прикладного искусства.

Например, преподаватели начальной школы Циндао готовятся к урокам преподавания народ-

ного песенного фольклора, определяя условия проведения учебного процесса, ставят перед собой цели, наполняют содержание и внедряют современные методики обучения.

Обучение народному песенному фольклору является целью любой учебной программы, и преподаватели Китая применяют федеральные национальные образовательные стандарты Китая. Поэтому, развитие и формирование в обучающем процессе средних школ народному песенному фольклору является необходимым условием для воспитания в школьниках патриотизма и культурного уровня.

Нами предлагаются следующие методы обучения учащихся средних школ народному песенному фольклору [2]:

1. Метод погружения в национально-традиционную среду народа (с применением произведений декоративно-прикладного искусства).
2. Метод слухового восприятия, который необходим для прослушивания музыкального фольклора народа Китая (повторение движений, звуков, мелодий и ритма).
3. Имитационный метод, который направлен на формирование созидательных способностей, выражающихся в умении исполнять песни и играть на музыкальных инструментах (импровизация традиционных песен, танцевальных движений, создание сценического образа).
4. Игровой метод, который применяется в процессе обработки устных фольклорных материалов, при формировании традиционных художественных образов.

Основным условием является подбор фольклорных материалов о музыке и искусстве, дополнительных формах устного и поэтического творчества, предметах декоративно-прикладного искусства, которое реализуется с применением методов обучения культурному наследию. Для этого предлагаются следующие методы:

1. Сбор и подготовка музыкальных материалов о народном песенном фольклоре.
2. Выбор и обработка материалов для тематического блока, чтобы понять жанр и характеристики народного песенного фольклора и традиционных музыкальных инструментов.
3. Организация основной среды для восприятия музыкального наследия народов Китая (традиционная одежда, ювелирные украшения, бытовая техника, инструменты и другие предметы, влияющие на создание художественных и эстетических пространств).

Установленные условия обучения, которые существенно воздействуют на формирование обучения детей народному песенному фольклору. С целью закрепления полученных знаний, умений и навыков применяются характеристики народных представлений: пение и голосовые интонации, элементы народного танца, игровые приемы на традиционных китайских музыкальных инструментах. Помимо этого, в учебной программе

применяются все формы устного народного творчества, например – применение сказок с мелодиями, песни-экспромты, пословицы, загадки, детские игры, считалки и многое другое.

Отметим, что при выборе детского репертуара преподаватели должны учитывать возрастные психологические особенности обучающихся начальных школ, субъективные характеристики восприятия музыки, а также взаимосвязь музыкальных произведений с традициями, ритуалами и обычаями. Обратим внимание на то, что необходимо соответствие тематики фольклорных песен национальному календарю, а также семейным традициям, которые сложились в ходе исторического развития.

Анализ учебников для начальной школы показывает, что они содержат небольшое количество китайских песен, что, в свою очередь, может препятствовать эффективному решению образовательных задач по повышению роли народных песен в музыкальном образовании.

Следует отметить, что для популяризации национального фольклора в начальных школах необходимо уделять все внимание разработке методических основ в процессе обучения и непосредственно формировать современное китайское образование с использованием результатов педагогики, заимствованных из различных китайских и российских школ.

Таким образом, приходим к выводу, что в ходе снижения межкультурных взаимодействий деятельно стало развиваться музыковедение и традиционная направленность молодежи Китая, стало расти количество исследований ученых, которые выступают за сохранение традиционности культуры Китая. Народный песенный фольклор развивался на протяжении столетий, создавая базу художественной культуры КНР. В любой культуре вырабатываются направления устойчивости образов, характеристик, предметов и т.д. человеческого бытия. Восприятие народного песенного фольклора становилось одним из направлений развития молодежи Китая в лучших традициях, фольклор имеет массу коннотаций, которые связаны со смысловыми понятиями «народной музыки», «фольклорной музыки», «этнической музыки». Народный песенный фольклор играет основную роль в изучении исторического, культурологического и других направленностей исследований, которые связаны с исследованием традиционной культуры Китая. Для результативного освоения народного песенного фольклора, необходима разработка методической учебной базы, поэтому нами представлены методы обучения учащихся средних школ народному песенному фольклору: метод погружения в национально-традиционную среду народа; метод слухового восприятия, который необходим для прослушивания музыкального фольклора народа Китая; имитационный метод, который направлен на формирование созидательных способностей, выражающихся в умении исполнять песни и играть на музыкальных ин-

струментах; игровой метод, который применяется в процессе обработки устных фольклорных материалов, при формировании традиционных художественных образов; сбор и подготовка музыкальных материалов о народном песенном фольклоре; выбор и обработка материалов для тематического блока, чтобы понять жанр и характеристики народного песенного фольклора и традиционных музыкальных инструментов.

Литература

1. Алексеева О.А. Песенный фольклор как социокультурное явление народной художественной культуры / НАУКА – ИСКУССТВО – КУЛЬТУРА. – 2012. – № 1. – С. 18–26.
2. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества: учебник для студентов вузов. СПб. [и др.]: Лань: Планета музыки, 2016. 156 с.
3. Гао Бинчжун. Знакомство с китайским фольклором. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та. 2009. 357 с.
4. Кан Линь. Народные песни в содержании общего музыкального образования в Китае // Наука и школа. – 2023. – № 5. – С. 203–210. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-5-203-210.
5. Наставшева, Л.М. Песенный фольклор как явление культуры / Л.М. Наставшева. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 51–53. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7268/> (дата обращения: 24.11.2023).
6. Собрание китайских народных песен (Цинхайский том). Пекин: Национальный комитет «Интеграция китайских народных песен», 2000. 277 с.
7. Стандарт учебной программы обязательного образования по искусству. Пекин: Министерство образования Китайской Народной Республики, 2011. 36 с.
8. Цзян Миндунь. Знакомство с народными песнями хань. Шанхай: Шанхайское муз. изд-во, 2004. 438 с.
9. Чан Лиин. Народная песня как феномен китайской культуры: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2007. 159 с.
10. Ян Инъю. Рукопись по истории древнекитайской музыки. Пекин: Народное муз. изд-во, 2004. 1070 с.

METHODS OF TEACHING FOLK SONGS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CHINA

Zhang Baoming
Moscow State Pedagogical University

In this study, the author gives the concept of “folk song folklore”, which has a historical meaning in the history of Chinese culture. The author focuses on the methods of presenting and teaching folk song folklore to secondary school students, and the author also identifies the problem of contradictions between the teaching process and the methodology that currently operates in schools in China. According

to the author, on the basis of contradictions, questions were formulated, including the need to develop an educational plan for teaching folk song folklore in schools, taking into account the methodological foundations of music education and upbringing in China.

As a result, the author concludes that folk song folklore has developed over the centuries, creating the basis of the artistic culture of the People's Republic of China. In any culture, directions for the stability of images, characteristics, objects, etc. of human existence are developed. For effective mastering of folk song folklore, it is necessary to develop a methodological educational base, therefore, we present methods of teaching secondary school students folk song folklore: the method of immersion in the national traditional environment of the people; the method of auditory perception, which is necessary for listening to the musical folklore of the people of China; imitation method, which is aimed at the formation of creative abilities, expressed in the ability to perform songs and play musical instruments; game method, which is used in the processing of oral folklore materials, in the formation of traditional artistic images; collection and preparation of musical materials about folk song folklore; selection and processing of materials for the thematic block in order to understand the genre and characteristics of folk song folklore and traditional musical instruments.

Keywords: folk song folklore, educational system, primary education, cultural heritage, historical values, patriotism, ancient traditions.

References

1. Alekseeva O.A. Song folklore as a socio-cultural phenomenon of folk art culture / SCIENCE – ART – CULTURE. – 2012. – No. 1. – pp. 18–26.
2. Baklanova T.I. Pedagogy of folk art: textbook for university students. SPb. [et al.]: Doe: Planet of Music, 2016. 156 p.
3. Gao Bingzhong. Acquaintance with Chinese folklore. Beijing: Publishing House of the Beijing University. 2009. 357 p.
4. Kang Lin. Folk songs in the content of general music education in China // Science and School. – 2023. – No. 5. – pp. 203–210. DOI: 10.31862/1819–463X-2023–5–203–210.
5. Mentor, L.M. Song folklore as a cultural phenomenon / L.M. Mentor. – Text: direct // Pedagogy: Traditions and innovations: materials of the VI International Scientific Conference (Chelyabinsk, February 2015). – Chelyabinsk: Two Komsomlets, 2015. – pp. 51–53. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7268/> (accessed: 11/24/2023).
6. Collection of Chinese Folk Songs (Qinghai Volume). Beijing: National Committee "Integration of Chinese Folk Songs", 2000. 277 p.
7. The standard of the curriculum of compulsory education in the arts. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2011. 36 p.
8. Jiang Mindun. Introduction to Han folk songs. Shanghai: Shanghai Music publishing house, 2004. 438 p.
9. Chang Liin. Folk song as a phenomenon of Chinese culture: dis. ... cand. art criticism. M., 2007. 159 p.
10. Yang Yinliu. A manuscript on the history of ancient Chinese music. Beijing: Folk Music publishing house, 2004. 1070 p.

Технология обучения будущих учителей иностранного языка приёмам смыслового чтения (на примере французского языка)

Шварева Любовь Васильевна,

к. пед.н., кафедра «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет
E-mail: lvshvareva@gmail.com

Алёшина Екатерина Юрьевна,

д. фил.н., кафедра «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет
E-mail: alcatherine@yandex.ru

Цель исследования – обоснование необходимости организации обучения приёмам смыслового чтения на уроках иностранного языка. В статье раскрываются подходы отечественных и зарубежных исследователей к обучению смысловому чтению, анализируются возможности построения обучения приёмам смыслового чтения посредством формирования двух навыков: идентификации слова и понимании смысла. *Научная новизна* исследования заключается в разработке алгоритма обучения приёмам смыслового чтения учащихся общеобразовательной школы при обучении французскому языку, позволяющего будущим учителям с учётом учебной ситуации осуществлять поэтапное формирование навыка чтения. В *результате* исследования разработана технология обучения будущих учителей приёмам смыслового чтения на уроках французского языка.

Ключевые слова: технология обучения будущих учителей, приёмы смыслового чтения, обучение французскому языку.

Введение

Актуальность данного исследования. Согласно профессиональному стандарту «Педагог» важное место в подготовке будущих учителей иностранного языка к педагогической деятельности занимает изучение основ методики преподавания, основных принципов деятельностного подхода, видов и приёмов современных педагогических технологий (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandard/01.001.pdf> (ПС «Педагог»)). Среди необходимых умений учителя выделяют использование разнообразных форм, приёмов и средств обучения в рамках федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования и среднего общего образования.

Наряду с этим Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования устанавливает требования к предметным результатам, заключающимся в освоении обучающимися знаний, умений и способов действий, специфичных для иностранного языка (утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>).

К важным предметным результатам по иностранному языку относится сформированность навыков смыслового чтения с различной глубиной понимания текста. В связи с этим в методике обучения постоянно возникает вопрос подготовки будущих учителей к обеспечению условий, гарантирующих достижение результатов, заявленных в стандарте: точное определение темы и основных событий текста, быстрое и глубокое понимание искомой информации, чтение текстов разной жанровой и стилиевой направленности, а также умение читать несплошные тексты в виде таблиц, диаграмм и схем.

В отечественной методике обучения иноязычному чтению принято считать, что данный вид речевой деятельности основан на двух фундаментальных процессах: идентификации письменных слов и их понимании. Идентификация слов происходит двумя способами. Первый способ заключается в распознавании графем и фонем, которые в разных сочетаниях образуют слоги и слова. Расшифровка и декодирование слогов и слов осуществляется через графо-фонологический маршрут, то есть обучение сопоставлению графем и фонем. Если звуковая форма слова уже известна обучающемуся, в этом случае речь идёт об извлечении из лек-

сической памяти значения слова. Если слово неизвестно, обучающийся может сначала его произнести, а затем исследовать и узнать значение. Второй способ заключается в распознавании орфографической формы слова, присутствующей в лексической памяти ученика, что позволяет получить доступ к его значению и произношению: именно этот способ идентификации делает возможным, в частности, чтение сложных в произношении слов, омономов. Научиться читать означает сформировать у обучающегося навык декодирования алфавитного кода и понимания смысла. Без первого навыка сформировать второй навык будет крайне сложно, что требует подбора наиболее эффективных методов и приёмов обучения для каждого из них.

Наблюдение за студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», в период производственной практики (педагогической) были обнаружены трудности в методике обучения иноязычному чтению, а также сложности с оцениванием предметных результатов обучающихся по данному виду речевой деятельности.

Вышеназванное противоречие определило актуальность исследования, направленного на обоснование и разработку технологии обучения будущих учителей приёмам смыслового чтения учащихся в процессе изучения иностранного языка (французского).

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи:

- описать и обосновать целесообразность формирования навыков двух компонентов чтения (идентификации слова и понимания смысла);
- обосновать необходимость разработки приёмов обучения смысловому чтению в иностранном языке;
- представить технологию обучения будущих учителей иностранного языка приёмам смыслового чтения.

Для решения обозначенных задач были выбраны следующие методы исследования: анализ и синтез психологической, педагогической и методической литературы, наблюдение и обобщение педагогического опыта в ходе производственной практики (педагогической) студентов, опытная работа авторов статьи в рамках методического сопровождения студентов в обучении приёмам смыслового чтения и другие.

Теоретическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных учёных, занимающихся вопросами организации обучения смысловому чтению в предметной области иностранного языка: труды З.И. Клычниковой (1995), Н.Д. Гальсковой (2006), В.В. Лазаревой (2017), И.Я. Яковенко (2017), раскрывающие основы и сущность смыслового чтения, труды Е.Н. Солововой (2006, 2008), А.В. Сапа (2014), В.В. Кокоревой (2021) по различным проблемам обучения смысловому чтению, исследования Л.И. Дадыко (2019), О.Г. Жариновой (2021), Ю.С. Черняковой (2023) о методах и приёмах развития навыков смыслового чтения на уроках английского языка.

Исследовательская работа показала, что проблематика смыслового чтения при обучении английскому языку обсуждается профессиональным педагогическим сообществом широко. Однако работ, посвящённых разработке технологии обучения будущих учителей приёмам смыслового иноязычного чтения, в том числе на уроках французского языка, представлено в научных публикациях недостаточно, что потребовало обращения к данной теме.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения технологии обучения приёмам смыслового иноязычного чтения в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка по направлению «Педагогическое образование» к обучению французскому языку учащихся общеобразовательной школы.

Обсуждение и результаты

Феномен смыслового чтения является широко обсуждаемым представителями отечественной и зарубежной науки. Учёные сходятся во мнении, что обучение смысловому чтению необходимо начинать как можно раньше и параллельно с изучением алфавитного кода (Е.В. Иванова, 2022, Е.А. Ищенко, 2022, Т.Ю. Громова, 2022 и др.). Анализ работ демонстрирует интерес исследователей к пониманию текста, который рассматривается как сложный и многогранный познавательный процесс, благодаря которому формируется связанное мысленное представление, интегрирующее всю информацию в тексте (И.А. Яковенко, 2017 и др.). Интеграция информации осуществляется посредством выстраивания связей между предложениями, чтобы обеспечить непрерывность текста, опираясь на лингвистические элементы (например, артикли, местоимения, соединительные наречия). Дополняющим условием является формулирование умозаключения, готовность к рассуждению, которое позволяет добавить то, о чем в тексте явно не говорится (например, логические отношения между двумя действиями, идентификация персонажа, к которому относится местоимение). Обучающийся также должен иметь возможность проверить свое понимание прочитанного, при необходимости исправить это представление.

В рамках данной работы за основу возьмем утверждение о том, что чтобы научиться понимать смысл, необходимо учиться переходить от фонемы к графеме, то есть учиться вокализации слов, что очень хорошо для запоминания, сначала в устной и письменной речи, а затем в чтении. Это сложная операция, особенно во французском языке. (Sprenger-Charolles Liliane, 2003).

Считаем, что технологизация процесса подготовки учителей к обучению приёмам смыслового чтения окажет существенную поддержку и будет иметь практическую значимость.

В рамках настоящего исследования целесообразно рассмотреть алгоритм организации обучения смысловому чтению как одному из важных

компонентов в языковом образовании. В ходе урока необходимо организовать три обязательных этапа: чтение слоговых сочетаний и слов, чтение предложений, чтение небольшого текста. Ниже опишем методические рекомендации для каждого из этих этапов. На усмотрение учителя эти этапы могут распределяться по времени на несколько занятий в зависимости от контингента обучающихся.

Этап 1 – работа со слогом. Начало обучения смысловому чтению начинается с изучения новых слогов, которые можно воспроизвести на интерактивной доске, чтобы слоги выделялись среди остальных, не отвлекая внимания. Каждый слог отчётливо читается после образца, сделанного учителем. Первый этап чтения вслух очень важен, поскольку обеспечивает хорошую мобилизацию обучающихся. Сначала учащиеся произносят каждый слог в унисон, затем читают индивидуально. Учитель корректирует и исправляет ошибки. Некоторые ошибки могут сохраняться длительное время, например, инверсия графем в слогах по типу «ме» вместо «ем», что поначалу является нормой.

Этап 2 – работа со словом. На этом этапе учащиеся читают все ключевые слова, включая новую слоговую структуру. Это важно для перехода к беглому чтению, которое позволяет понимать значение прочитанных слов. Приветствуется чтение вслух всеми учащимися, особенно наиболее уязвимыми, с пояснением того, что означает прочитанное слово, что они слышат. Новые слова можно иллюстрировать картинками и изображениями из сети Интернет. Предлагать перевод незнакомых слов до их прочтения неразумно. Важно уметь ждать и способствовать тому, чтобы учащиеся сами обнаружили свои недоразумения, определили зону незнания. Поддерживая любознательность, можно попросить учащихся прочитать три последующих или три предыдущих слова по отношению к новому незнакомому слову. Этот приём поможет легче узнавать языковые знаки и слоги в потоке речи. С наиболее сложными словами можно попросить учащихся составить собственное предложение. Это станет источником лучшего запоминания.

Этап 3 – работа с фразой и текстом. Знание основных слов позволяет осуществить быстрый переход к чтению фраз. На этом этапе обучающимся предлагается обсудить между собой свои аргументации и интерпретации, то, что они представляют себе в результате чтения. Здесь будет уместно предлагать тексты, требующие раскрытия смысла, неявные и непонятные на первый взгляд. Беглый переход от прочтения слова к его осознанию позволяет развивать у детей обилие словарного запаса и точность синтаксиса. Полезно обратить внимание учащихся на препятствия, создаваемые определёнными утверждениями. То есть от незнакомое слово перейти к размышлению над неизвестным словосочетанием, фразовым единством.

Поэтапная работа требует от учителя соблюдения некоторых дидактических принципов. Необходимо:

- 1) организовывать работу преимущественно с часто встречающимися словами и не пренебрегать более редкими, но важными для понимания словами;
- 2) изучать лексику, связанную с изучаемыми школьными дисциплинами (математика, биология, география) как посредника между опытом учащихся и новой незнакомой областью знаний;
- 3) подбирать слова по их функции в предложении: существительные, глаголы, прилагательные, артикли, местоимения, слова-связки), это структурирует лексику и даёт ученику возможность повторять слова;
- 4) интегрировать слова в предложения, чтобы увидеть их в действии, создавая разнообразные синтаксические структуры;
- 5) задействовать память с помощью различных методов и приёмов запоминания.

Таким образом, освоение подобного алгоритма станет, по мнению авторов, одной из нужных опор в подготовке будущих учителей иностранного языка к организации обучения приёмам смыслового чтения. Задача будущего учителя состоит в последовательном выполнении указанных в алгоритме шагов, дополняя при необходимости недостающие учебные средства. Для формирования навыков смыслового чтения можно применять алгоритм Serge Terwagne, состоящий из шести уровней переформулирования рассказа обучающимися в зависимости от их способностей:

1. Идентификация одного или нескольких персонажей:

- Как зовут персонажей? *Comment s'appellent les personnages?*
- Как Вам удалось их узнать? *Comment as-tu fait pour les reconnaître?*

2. Напоминание о разрозненных событиях:

- Какую историю из рассказа Вы запомнили? *Quels sont les différents moments de l'histoire dont vous vous souvenez?*

3. Организация структуры исследования:

- Что произошло в начале рассказа? *Au début de l'histoire, que s'est-il passé?*
- Что произошло после? *Et après?*

4. Структурирование во времени и пространстве:

- Где происходит действие? *Où se passe cette histoire?*
- В какой момент? *À quel moment?*
- Где были персонажи? *Où étaient les personnages?*

5. Определение причинно-следственных связей:

- Как Вы можете объяснить, что стало причиной такого события? *Comment peux-tu expliquer ce qui a provoqué cet événement?*

6. Объяснение причинно-следственных связей для разных уровней понимания:

- Можем ли мы объяснить это по-другому? *Pouvons-nous l'expliquer autrement?*
- Вмешался ли другой персонаж? *Est-ce qu'un autre personnage est intervenu?*

- Каковы были намерения героя? *Quelles étaient les intentions du héros?*
- Почему он спросил об этом? *Pourquoi a-t-il demandé ceci?* (Serge Terwagne, 2008).

Одновременно с целью рефлексии можно задавать себе вопросы, которые помогут учителю принять решение о целесообразности разработки дополнительных упражнений для организации смыслового чтения: создаю ли я условия для обучения понимания текста, понятна ли мне стратегия обучения? Достаточно ли я подобрал упражнений для связного мысленного представления текста? Все ли упражнения эффективны для проверки понимания после прочтения? Насколько продуманы задания для коллективного поиска смысла через обмен мнениями, дебаты?

Далее представим алгоритм оценивания навыков смыслового чтения. Практика подтверждает, что осуществление количественной оценки результатов обучающихся особых трудностей у студентов не вызывает. «Сложности начинаются тогда, когда возникает необходимость качественной оценки достижений» (Л.В. Шварева, Е.Ю. Алёшина, Е.А. Шибанова, 2020). Учитывая то, что формирование навыков смыслового чтения состоит из двух компонентов чтения (идентификации слова и понимания смысла), оценивание достижений учащихся будем рассматривать с двух позиций: кода и понимания. Шаг 1 – оценить способность к идентификации слова, фонологические навыки. К ним относятся: знание звучания слов, чтение наиболее часто встречающихся слов в тексте, знание вводных слов, слов-связок.

Шаг 2 – оценить уровень понимания. При оценке понимания текста учитывается не только то, что изложено буквально, но и неявная информация, умозаключения, которые можно сделать на основе прочитанного.

Шаг 3 – оценить дополнительные/сопутствующие пониманию признаки: беглость чтения, то есть способность читать легко, быстро, без ошибок, с соответствующей интонацией. Степень сформированности навыков смыслового чтения необходимо рассматривать с учётом количества времени обучения и возраста разных групп учащихся.

Заключение

Таким образом, обобщая полученные результаты исследования, мы приходим к следующим **выводам**:

Сущность процесса подготовки будущих учителей иностранного языка к обучению приёмам смыслового чтения обучающихся заключается в указании на необходимость осознания обучения как эффективного технологического процесса, в котором важно учитывать целесообразность формирования навыков двух компонентов чтения (идентификации слова и понимания смысла). Понимание смысла текста напрямую зависит от степени автоматизации чтения, умения произнести устно и/или написать отдельное слово, распозна-

вать графемно-фонемные соответствия. Научить чтению обозначает развить умение идентифицировать все слова, независимо от того, написаны ли они прописными или строчными буквами, рукописью или напечатаны разным шрифтом.

Приёмы смыслового чтения позволяют определить характер трудностей при чтении, создать профиль обучающегося как читателя и организовать специальную подготовку по схожему профилю в зависимости от степени и типа сложности в понимании. Важно правильно организовать оценку уровня смыслового чтения, сначала на уровне распознавания слова, а затем понимания, чтобы скорректировать время и адаптировать тип упражнений для уменьшения трудностей.

Предложенный авторами алгоритм обучения будущих учителей приёмам смыслового чтения на французском языке позволяет студентам осознать необходимость автоматизации двух компонентов чтения: идентификации слова и понимания смысла, влияющих на снижение количества ошибок учащихся и повышения самоконтроля. Использование предложенной авторами технологии обучения студентов педагогического вуза приёмам смыслового чтения способствует формированию у обучающихся способности заинтересованного движения от самостоятельной идентификации слова к пониманию целого текста.

Литература

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке // booksite: [сайт]. 1983. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/klichnik/index.htm> (дата обращения 12.12.2023).
2. Гальскова Н. Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. // Учебное пособие для студентов лингв. ун-тов и фак-тов иностр. языков высш. пед. учеб. заведений. М.: Academia, 2006. 334 с.
3. Лазарева В.В. История проблемы обучения смысловому чтению в психолого-педагогической литературе // gcro.nios: [сайт]. 2017. URL: <http://gcro.nios.ru/istoriya-problemy-obucheniya-smyslovomu-chteniyu-v-psi-hologo-pedagogicheskoy-literature> (дата обращения: 12.12.2023).
4. Яковенко И.Я. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования: [сайт]. 2017. URL: <http://pp-obr.ru/arhiv/pedagogika-i-psihologiya-obra-zovaniya-2017-3/> (дата обращения: 12.12.2023).
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2006.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2008.

7. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-smyslovogo-chteniya-v-ramkah-realizatsii-fgos-osnovnogo-obschego-obrazovaniya> (дата обращения: 13.12.2023).
8. Кокорева В.В. Стратегии смыслового чтения в процессе обучения решению текстовых задач в начальной школе // kant. 2021. № 4 (41). url: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-smyslovogo-chteniya-v-protse-sses-obucheniya-resheniyu-tekstovyh-zadach-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 13.12.2023).
9. Дадыко Л.И. Методы и приёмы развития навыка смыслового чтения на уроках английского языка // Открытый урок: [сайт]. 2019. URL: <https://multiurok.ru/files/metody-i-priiomy-razvitiia-navyka-smyslovogo-chten.htm> (дата обращения: 12.12.2023).
10. Жаринова О.Г. Приемы смыслового чтения на уроках английского языка // Videouroki: [сайт]. 2021. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/priiemy-smyslovogo-chteniya-na-urokakh-anghliiskogho-iazuka.html> (дата обращения: 12.12.2023).
11. Чернякова Ю.С. Эффективные приемы обучения смысловому чтению на английском языке на послетекстовом этапе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2023. № 6. С. 91–103. DOI 10.24412/2304–120X-2023–1105.
12. Иванова Е.В. Смысловое чтение. Приёмы «Кто читает?», «Пазл», «Диктант-фантазия», «Редукция» (на примере текстов из УМК «Английский в фокусе 7») // Magisterium. Журнал о педагоге и для педагога. 2022. № 6. С. 172–176.
13. Ищенко Е.А. Приёмы обучения стратегии смыслового чтения и работы с текстом в контексте новых изменений в федеральных государственных образовательных стандартах // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. № 3(27). С. 31–41.
14. Громова Т.Ю. Приёмы формирования основ смыслового чтения на уроках английского языка // Инновационные научные исследования 2022: психология и педагогика: Сборник материалов IX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 25 ноября 2022 года. Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2022. С. 49–57.
15. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 38–43.
16. Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, Lecture et dyslexie. Approche cognitive, Dunod, 2003.
17. Serge Terwagne, Le récit en maternelle, Édition De Boeck, 2008.
18. Шварева Л.В. Экспертная оценка как ключевой элемент в формировании профессиональных компетенций будущего педагога / Л.В. Шварева, Е.Ю. Алёшина, Е.А. Шибанова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–4. С. 269–272.

TECHNOLOGY FOR TRAINING FUTURE TEACHERS FOREIGN LANGUAGE TECHNIQUES OF SEMANTIC READING (USING THE EXAMPLE OF FRENCH)

Shvareva L.V., Aleshina E. Yu.
Penza State University

The purpose of the study is to substantiate the need to organize training in semantic reading techniques in foreign language lessons. The article reveals the approaches of domestic and foreign researchers to teaching semantic reading, analyzes the possibilities of constructing training in semantic reading techniques through the formation of two skills: word identification and understanding of meaning. The scientific novelty of the study lies in the development of an algorithm for teaching semantic reading techniques to secondary school students when teaching French, allowing future teachers, taking into account the educational situation, to carry out the gradual formation of reading skills. As a result of the study, a technology was developed for teaching future teachers the techniques of semantic reading in French lessons.

Keywords: technology for training future teachers, semantic reading techniques, teaching the French language.

References

1. Klychnikova Z.I. Psychological features of learning to read in a foreign language // booksite: [site]. 1983. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/klichnik/index.htm> (access date 12/12/2023).
2. Galskova N.D., Gez, N.I. The theory of teaching foreign languages. Lingvodidactics and methodology. // Textbook for linguistic students. un-tov and fak-tov foreign. higher languages ped. textbook establishments. M.: Academia, 2006. 334 p.
3. Lazareva V.V. History of the problem of teaching semantic reading in psychological and pedagogical literature // gcro.nios: [site]. 2017. URL: <http://gcro.nios.ru/istoriya-problemy-obucheniya-smyslovomu-chteniyu-v-psi-hologo-pedagogicheskoy-literature> (access date: 12.12.2023).
4. Yakovenko I. Ya. Formation of strategies for foreign language semantic reading of textual information // Pedagogy and psychology of education: [site]. 2017. URL: <http://pp-obr.ru/arhiv/pedagogika-i-psi-hologiya-obra-zovaniya-2017-3/> (access date: 12/12/2023).
5. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages: a basic course. A manual for students of pedagogical universities and teachers. M., 2006.
6. Solovova E.N. Methods of teaching foreign languages. Advanced course: a manual for students of pedagogical universities and teachers. M., 2008.
7. Sapa A.V. Formation of the foundations of semantic reading within the framework of the implementation of the Federal State Educational Standard for basic general education // Experiment and innovation at school. 2014. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-smyslovogo-chteniya-v-ramkah-realizatsii-fgos-osnovnogo-obschego-obrazovaniya> (access date: 12/13/2023).
8. Kokoreva V.V. Strategies for semantic reading in the process of teaching solving text problems in elementary school // kant. 2021. No. 4 (41). url: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-smyslovogo-chteniya-v-protse-sses-obucheniya-resheniyu-tekstovyh-zadach-v-nachalnoy-shkole> (date of access: 12/13/2023).
9. Dadyko L.I. Methods and techniques for developing the skill of semantic reading in English lessons // Open lesson: [site]. 2019. URL: <https://multiurok.ru/files/metody-i-priiomy-razvitiia-navyka-smyslovogo-chten.htm> (access date: 12.12.2023).
10. Zharinova O.G. Techniques of semantic reading in English lessons // Videouroki: [website]. 2021. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/priiemy-smyslovogo-chteniya-na-urokakh-anghliiskogho-iazuka.html> (access date: 12.12.2023).

11. Chernyakova Yu.S. Effective methods of teaching semantic reading in English at the post-text stage // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2023. No. 6. P. 91–103. DOI 10.24412/2304–120X-2023–1105.
12. Ivanova E.V. Meaningful reading. Techniques "Who is reading?", "Puzzle", "Dictation-fantasy", "Reduction" (using the example of texts from the educational complex "English in Focus 7") // Magisterium. Magazine about teachers and for teachers. 2022. No. 6. P. 172–176.
13. Ishchenko E.A. Techniques for teaching the strategy of semantic reading and working with text in the context of new changes in federal state educational standards // Pedagogy and psychology: theory and practice. 2022. No. 3(27). pp. 31–41.
14. Gromova T. Yu. Techniques for forming the foundations of semantic reading in English lessons // Innovative scientific research 2022: psychology and pedagogy: Collection of materials of the IX international part-time scientific and practical conference, Moscow, November 25, 2022. Moscow: Scientific Publishing Center "Empire", 2022. pp. 49–57.
15. Yakovenko I.A. Formation of strategies for foreign language semantic reading of textual information // Pedagogy and psychology of education. 2017. No. 3. P. 38–43.
16. Sprenger-Charolles Liliane, Colé Pascale, Lecture et dyslexie. Approche cognitive, Dunod, 2003.
17. Serge Terwagne, Le récit en maternelle, Édition De Boeck, 2008.
18. Shvareva L.V. Expert assessment as a key element in the formation of professional competencies of a future teacher / L.V. Shvareva, E. Yu. Aleshina, E.A. Shibanova // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 68–4. pp. 269–272.

Использование речевых формул в методике обучения иноязычной коммуникации в неязыковом вузе

Шуркевич Динара Уллубиевна,

преподаватель, Московский физико-технический институт
(национальный исследовательский университет)
E-mail: dinaraShur@yandex.ru

Цель статьи – проанализировать роль речевых формул в овладении иноязычной устной речью по данным современных эмпирических исследований, а также определить принципы и подходы к обучению формулам общения в контексте тренировки скорости говорения на иностранном языке.

Статья посвящена проблеме использования речевых формул в методике обучения иноязычному говорению в неязыковом ВУЗе. На основании результатов современных эмпирических исследований осуществлен анализ значения речевых формул при овладении навыками иноязычного говорения. Определены преимущества овладения языком речевых формул при изучении иностранного языка. выявлены основные принципы и подходы к изложению речевых формул при обучении скорости иноязычного говорения. Отдельное внимание обращено на трудности преподавания и усвоения речевых формул, что делает обучение им сложной лингводидактической проблемой.

Ключевые слова: речевые формулы, язык речевых формул, формульная единица, иноязычное говорение, иноязычная устная речь.

Введение

В последнее десятилетие внимание лингвистов все больше привлекают так называемые речевые формулы (formulaic sequences) или язык речевых формул (formulaic language). Это объясняется как распространенностью этого явления в общении носителей языка, так и количеством функций, выполняемых речевыми формулами в дискурсе. По разным оценкам общий объем формульных единиц в естественной устной речи составляет от 30% до 58,6% [2], причем большинство этих единиц имеют высокую частоту повторения. Именно благодаря общепринятости речевые формулы позволяют достичь быстрого и нужного эффекта в коммуникации, а также обеспечивают ускоренную обработку информации, что является важнейшим условием развития у носителей языка скорости и свободы речи. Извлечение готовых фраз из памяти требует гораздо меньше времени во время говорения, чем аналитическая обработка информации. Использование речевых формул не только увеличивает скорость речи, но помогает слушателям быстрее усваивать и обрабатывать больший объем информации без необходимости ее аналитического декодирования [2].

Кроме того, язык формул общения является социально и культурно связующим элементом, который необходимо использовать, чтобы быть принятым в качестве «своего» носителя языка, а также ключом к успешному языковому акту, поскольку речевые формулы активируют социальные, ситуационные и культурные подсказки [2].

Значительная частота использования, широкий диапазон дискурсивных функций, важная роль в речевом взаимодействии, облегчение обработки речевой информации – все эти несомненные преимущества речевых формул, свойственные общению носителей языка, дают основания рассматривать их как очень перспективный речевой материал с позиции методики преподавания иностранных языков, а именно для обучения иноязычному говорению. Вместе с тем, несмотря на значительный интерес к изучению языка речевых формул, объем исследований по вопросам педагогических подходов и методов обучения языковым формулам относительно невелик.

В связи с вышесказанным, цель статьи – проанализировать роль речевых формул в овладении иноязычной устной речью по данным современных эмпирических исследований, а также определить принципы и подходы к обучению формулам общения в контексте тренировки скорости говорения на иностранном языке в неязыковом ВУЗе.

Анализ последних исследований и публикаций. Термин «речевая формула» используется в нашей работе в значении, предложенном в работе [1], как непрерывная или прерывистая последовательность слов или других элементов значения, которая является или оказывается заранее созданной сборной конструкцией, то есть сохраняется и извлекается целиком из памяти при использовании, а не формируется с привлечением грамматики языка.

В настоящее время существует достаточно незначительное количество эмпирических исследований, посвященных анализу результатов целенаправленного обучения речевым формулам, причем еще меньше внимания уделяется изучению влияния методики преподавания речевых формул на развитие свободы и скорости иноязычной устной речи. Рассмотрим наиболее влиятельные и авторитетные из них.

В исследовании [3] была предпринята попытка оценить эффективность лексического подхода к обучению речевым формулам. Лексический подход, используемый в данном исследовании, включал интенсивное знакомство студентов с аутентичным языковым материалом в сочетании с четкими указаниями, направленными на повышение осведомленности и выявление используемых фраз. Была вовлечена контрольная группа, и результаты испытаний показали, что экспериментальная группа более широко использовала диапазон речевых формул, что положительно коррелировало с ее более высоким уровнем свободного говорения [3]. В то же время, на этапе неподготовленной речи разница между экспериментальной и контрольной группами не была статистически значимой. Исследователи пришли к выводу, что для преодоления трудностей в использовании формульных единиц в неподготовленной речи следует не ограничиваться анализом и обнаружением речевых формул, а использовать более активные методы обучения [3].

В работе [4] были обнародованы результаты эмпирического исследования с описанием занятия, во время которого участникам были представлены 10 речевых формул (все дискурсивные маркеры) с помощью серии упражнений, активизировавших внимание к их значению, форме, функциям и интонации, а также потребовали их воспроизведения в течение непродолжительной речи. На дальнейших занятиях участники участвовали в пересказе небольших рассказов. По критерию скорости и свободы говорения результаты этого исследования оказались смешанными: участники, использовавшие целевые речевые формулы, демонстрировали большую продолжительность речи между паузами, однако сами паузы становились длиннее. По мнению исследователей, из-за недостаточно эффективной методики обучения целевые формулы не были усвоены и сохранены в памяти участников как готовые речевые блоки, а процесс их «извлечения» из памяти не стал автоматическим [4].

В отличие от предыдущих исследователей, в исследовании [5] была предпринята попытка сравнить результативность двух методов обучения – введение и обработку речевых формул – без дополнительных объяснений и методических инструкций (метод 1) и в сопровождении объяснений и методических указаний (метод 2). Результаты тестирования обеих групп были положительными, однако не было никаких доказательств существенного преимущества какого-либо из этих методов. В то же время интересно отметить, что студенты, обучавшиеся по методу 2, в отличие от участников метода 1, использовали более многочисленные и разнообразные дискурсивные маркеры во время общения для более связанного и согласованного дискурса в объеме абзаца [5].

Еще одним из эмпирических исследований, посвященных проблеме овладения и усвоения речевых формул, является работа [7], в которой рассматривались задачи, направленные на развитие навыков выявления студентами формульных единиц в учебных текстах учебного курса. В то же время, такие задачи не носили целенаправленного характера. В определенный момент курса преподаватели обращали внимание своих групп на конкретные формулы общения, однако не отмечали, что их усвоение было одной из целей обучения [7]. По заключению исследователей, даже в таком виде программа обучения речевым формулам заметно облегчала усвоение участниками целевых формульных единиц [7].

Нельзя не отметить работы Д. Вуда, признанного эксперта в вопросах языка речевых формул. Учитывая цель статьи, особого внимания заслуживает его целевое исследование комплексной программы обучения речевым формулам, нацеленной на развитие навыков свободного и быстрого говорения на иностранном языке. Эта программа включала в себя широкий диапазон упражнений, последовательно выполнявшихся по следующим этапам: 1) ввод и усвоение формульных единиц; 2) повторение и автоматизация их использования; 3) воспроизведение в речи; 4) употребление целевых формул в устной неподготовленной речи. Особое внимание было уделено интенсивному целенаправленному повторению формульных конструкций. Сравнивая количественные характеристики устной речи до и после проведения курса обучения, Д. Вуд указал на заметный прирост уровня свободного владения иностранным языком. Автор объяснил это усвоением широкого диапазона готовых к использованию речевых формул, значительно уменьшивших нагрузку на кратковременную память говорящих и облегчивших процесс когнитивной обработки информации во время говорения [2].

Исследователи проанализировали результаты усвоения и употребления учащимися целевых речевых формул по образцам носителей языка в искусственно созданных в классе условиях общения [6]. Методика работы с учениками ограничивалась преимущественно упражнениями на интенсивное

многократное повторение и запоминание 10–12 формульных единиц в контексте целенаправленной беседы. Авторы понимали негибкость некоторых речевых формул по форме и функциям и уделили внимание развитию способности учащихся использовать их в ожидаемом контексте разговора. Будучи реальным, такой контекст создавал предпосылки и потребность в использовании целевых фраз. Проведенные эксперименты показали, что даже полностью фиксированный язык формул общения может являться достаточно эффективным инструментом в разговоре. В то же время, рассмотренные исследователями искусственные условия пользования языком свидетельствуют также об ограниченных возможностях и недостатках чрезмерного возложения на заранее подготовленные фразы. [6]

Изложение основного материала

Несмотря на разнообразие подходов к обучению речевым формулам с целью развития навыков иноязычного говорения, что свидетельствует о достаточно молодом возрасте этого направления лингводидактики, по результатам рассмотренных исследований можно выделить несколько основополагающих принципов методики преподавания языка речевых формул.

Данные эмпирических исследований в целом подтверждают теоретические предположения лингвистов по поводу существенных преимуществ овладения речевыми формулами во время обучения иноязычному говорению. Этот факт приводит к актуальности исследования методики преподавания речевых формул как важного аспекта программы изучения иностранных языков в неязыковом ВУЗе.

Согласно результатам исследований ученых, учащиеся, как правило, сталкиваются с рядом трудностей в овладении речевыми формулами. Значительное место среди них занимают трудности распознавания, выбора и правильного использования речевых формул. Формульные структуры повсеместно используются, однако им не хватает черт, которые делали бы их достаточно заметными для изучающих иностранный язык. Это, конечно, предполагает необходимость педагогического вмешательства в процесс обучения формульным единицам, вопрос лишь в том, каким именно должно быть такое вмешательство. Кроме того, огромное количество речевых формул может ошеломить учащегося. Идиомы и коллокации могут быть семантически непрозрачными и отличаться своеобразным синтаксисом и прагматическими тонкостями. Неудивительно, что учащиеся преимущественно избегают употребления идиоматического языка в речи [8].

Это одна из причин того, что иноязычные речевые формулы до сих пор занимают неопределенное и неоднозначное место в учебных программах языковой подготовки в неязыковых ВУЗах. По ряду причин обучение и тестирование устной ре-

чи, как правило, не отличается таким же уровнем системности, как обучение и проверка навыков письменной речи. Например, для изучения лексики учебники обычно содержат списки слов и выражений по определенной теме, при этом гораздо меньше внимания уделяют лексическим единицам и фразам, характерным для устной речи. Присущие разговорному языку более общие слова, маркеры неуверенности и заполнители пауз, выражения и идиомы тесно связаны с контекстом, предусматривают надлежащий уровень интерактивности и, очевидно, требуют соответствующих упражнений, которые должны уделять должное внимание этим аспектам.

Среди различных факторов, усложняющих обучающую языковую среду изучения речевых формул, можно выделить следующие основные категории: широкий диапазон и разнообразие входного учебного материала; характер коммуникативных потребностей; отсутствие методики, которая имела бы четкую лингводидактическую направленность на усвоение учащимися речевых формул.

К сожалению, сегодня для преподавателей иностранных языков не разработана комплексная и последовательная программа обучения речевым формулам. Хотя цель нашей статьи связана с проблемами усвоения речевых формул в устной речи, следует заметить, что даже при обучении навыкам письменной речи введение речевых формул на занятии осуществляется не всегда эффективно. В результате анализа ряда популярных учебников по английскому языку для академических нужд с позиции введения и обработки различных формул общения исследователи пришли к следующим выводам: во-первых, речевые формулы, обнаруженные в учебных текстах, не отличались высокой частотой употребления, а во-вторых, в учебниках не было никаких упражнений, направленных на повышение осведомленности и активизацию формульных единиц [5, 6].

В условиях фактически полного отсутствия специальных пособий по обучению языку речевых формул специалисты видят временный выход в применении различных аутентичных аудиоматериалов, которые сейчас вполне доступны и содержат немало образцов широкопотребительных речевых формул. Конечно, это предполагает необходимость подготовки вспомогательных учебных материалов, которые будут сопровождать аудиозаписи и использоваться в аудиторной работе. Такая подготовительная работа требует много времени от преподавателей, что является главным недостатком этого подхода. Современные исследования в сфере корпусной лингвистики значительно облегчают ориентировку среди широкого разнообразия речевых формул, что позволяет преподавателям подобрать целевые формульные единицы, которые будут отвечать целям существующих учебных программ и индивидуальным потребностям учащихся. В то же время разработка методических принципов и подходов к обучению

речевым формулам остается сложной лингводидактической проблемой, поскольку овладение речевыми формулами – это не просто вопрос изучения ряда фраз, но требует подхода, который будет активизировать соответствующий процесс когнитивной обработки информации и формировать понимание характерных черт, присущих речевым формулам.

Рассмотренные выше исследования методических подходов к обучению формульным структурам делают акцент на совершенствовании процесса введения речевых формул на занятиях, а также на практике их целенаправленного многократного повторения и воспроизведения путем тренировочных и разговорных упражнений. Поскольку анализ конкретных задач выходит за пределы нашей статьи, сосредоточим основное внимание на методических принципах преподавания речевых формул, подкрепленных эмпирическими данными, в частности, на развитии у студентов навыков выявления речевых формул, анализе и запоминании, многократном повторении и целенаправленной отработке.

Развитие у студентов навыков выявления речевых формул – это чрезвычайно важный аспект, требующий целенаправленного внимания. Исследователи обнаружили доказательства того, что речевые формулы остаются преимущественно незаметными для учащихся, если не обращать внимания на их значение и прагматические функции с помощью специальных объяснений и целенаправленных упражнений, поскольку корень проблемы заключается в неспособности учащихся сопоставлять лексемы, состоящие из нескольких слов, с одной леммой (значением) [8]. Недостаточная осведомленность о том, что одно значение необходимо связывать с группой слов, препятствует пониманию связи между лексемой (формой) и леммой (значением), являющейся необходимым условием для формирования лексической грамотности [8]. Исследователи отметили, что студенты легко узнают неизвестное им слово, однако не всегда видят, что их непонимание связано с незнанием значения целой употребленной фразы.

В связи с вышесказанным, анализ речевых формул необходимо рассматривать как эффективное средство повышения осведомленности об их использовании, что в отдельных случаях может даже изменить восприятие студентами природы устной речи. Кроме того, такой анализ будет способствовать развитию более точного понимания иноязычных коллокаций, их значений и форм.

Ученые утверждают, что многие устоявшиеся словосочетания являются не идиосинкратическими, а скорее семантически мотивированными, что иллюстрируется, в частности, повседневными глаголами высокочастотного употребления, составляющими проблему для учащихся (например, коллокации с глаголами *make*, *do*, *have*) [7]. При анализе часто используемых словосочетаний существительных с этими глаголами студенты легко заметят, что глагол *make* очень часто использует-

ся для обозначения инициирования, усилий (*make progress*), *do* чаще всего используется с рутинными действиями и вещами, которые необходимо делать (*do chores*). Поэтому вовлечение студентов в анализ данных корпусной лингвистики улучшит их лексическую компетенцию, однако такой анализ необходимо дополнять задачами по развитию навыков выявления постоянных выражений и упражнениями по их запоминанию [7].

Использование различных упражнений на запоминание и целенаправленное многократное повторение речевых формул положительно зарекомендовало себя в ряде проведенных исследований [5], на основании чего исследователи пришли к выводу о бесспорном вкладе практики запоминания в развитие способности восприятия и повторения на слух, а для ряда студентов запоминающиеся целевые аутентичные речевые формулы оказались полезным инструментом коммуникации с носителями языка. Д. Вуд продемонстрировал и обосновал успешное использование таких приемов повторения, как диктогloss, «шедоунг», метод «4/3/2», интегрированных в коммуникативную модель обучения иностранному языку [2]. Наконец, преподавание речевых формул общения в классной аудитории требует налаживания постоянной обратной связи с учащимися для оценки и контроля правильности их использования в речи. К сожалению, этот методический аспект остается пока нераскрытым в современной лингводидактике.

Заключение

Современные эмпирические исследования дают основания утверждать, что овладение речевыми формулами при изучении иностранного языка способно заметно улучшить свободу и скорость иноязычного говорения, прежде всего, благодаря ряду прагматических, семантических и дискурсивных функций формульных единиц, а главное – благодаря их способности храниться в памяти как единое целое, что существенно облегчает когнитивную нагрузку на говорящего. Это обуславливает заметный в последнее время повышенный интерес к речевым формулам со стороны методистов и преподавателей иностранных языков в неязыковых ВУЗах.

В то же время выявленный комплекс преимуществ речевых формул и непростой характер этого лингвистического явления делают обучение им сложной лингводидактической проблемой, что требует не менее комплексного и тщательно продуманного подхода к методике преподавания. Определенные по результатам исследования три основных принципа обучения речевым формулам отражают именно такой комплексный методологический подход. Согласно этим принципам программа преподавания речевых формул, по нашему мнению, должна включать в себя: 1) комплекс методических указаний и упражнений по развитию навыков узнавания и выявления речевых формул; 2) задачи по анализу их структуры, семан-

тики, прагматических и дискурсивных функций; 3) серию упражнений на запоминание и повторение речевых формул с конечной целью их использования учащимися в неподготовленной речи.

Перспективы будущих исследований связаны, прежде всего, с дальнейшим сбором и анализом эмпирических данных относительно эффективности конкретных методов и методик обучения речевым формулам и их влияния на формирование навыков иноязычного говорения.

Литература

1. Всемирнов М.И. Речевые формулы в адапционном тестировании по русскому языку как иностранному (субъект «говорение») // Мир русского языка. 2015. № 4. С. 106–108.
2. Короленко И., Локша О. Речевые формулы как средство преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6–2. С. 92–101.
3. Boers F., Eyckmans J., Kappel J., Stengers H., Demecheleer M. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test // Language Teaching Research. 2006. 10(3). 245–261.
4. De Ridder I., Vangehuchten L., Seseña Gómez M. Enhancing automaticity through task-based language learning // Applied Linguistics. 2007. 28. 309–315.
5. Hernandez T. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers // Language Teaching Research. 2011. 15(2). 159–182.
6. McGuire M., Larson-Hall J. Teaching formulaic sequences in the Classroom: Effects on spoken fluency // TESL Canada Journal. 2017. 34(3). 1–25.
7. Mohammadi M., Enayati B. The effects of lexical chunks teaching on EFL intermediate learners' speaking fluency // International Journal of Instruction. 2018. 11(3). 179–192.
8. Puimège E., Peters E. Learning formulaic sequences through viewing L2 television and factors that affect learning // Studies in Second Language Acquisition. 2020. 42(3). 525–549.

THE USE OF SPEECH FORMULAS IN THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Shurkevich D.U.

Moscow Institute of Physics and Technology

The purpose of the article is to analyze the role of speech formulas in mastering foreign language oral speech according to modern empirical research, as well as to determine the principles and approaches to teaching communication formulas in the context of training speaking speed in a foreign language.

The article is devoted to the problem of using speech formulas in the methodology of teaching foreign language speaking in a non-linguistic university. Based on the results of modern empirical research, an analysis of the meaning of speech formulas in mastering foreign language speaking skills was carried out. The advantages of mastering the language of speech formulas when learning a foreign language are determined. The basic principles and approaches to the presentation of speech formulas when teaching the speed of foreign language speaking have been identified. Special attention is paid to the difficulties of teaching and mastering speech formulas, which makes teaching them a complex linguodidactic problem.

Keywords: speech formulas, language of speech formulas, formula unit, foreign language speaking, foreign language oral speech.

References

1. Vsemirnov M.I. Speech formulas in adaptation testing in Russian as a foreign language (subject "speaking") // World of the Russian language. 2015. No. 4. pp. 106–108.
2. Korolenko I., Loksha O. Speech formulas as a means of overcoming the language barrier when learning a foreign language // Modern studies of social problems. 2017. T. 8. No. 6–2. pp. 92–101.
3. Boers F., Eyckmans J., Kappel J., Stengers H., Demecheleer M. Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test // Language Teaching Research. 2006. 10(3). 245–261.
4. De Ridder I., Vangehuchten L., Seseña Gómez M. Enhancing automaticity through task-based language learning // Applied Linguistics. 2007. 28. 309–315.
5. Hernandez T. Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers // Language Teaching Research. 2011. 15(2). 159–182.
6. McGuire M., Larson-Hall J. Teaching formulaic sequences in the Classroom: Effects on spoken fluency // TESL Canada Journal. 2017. 34(3). 1–25.
7. Mohammadi M., Enayati B. The effects of lexical chunks teaching on EFL intermediate learners' speaking fluency // International Journal of Instruction. 2018. 11(3). 179–192.
8. Puimège E., Peters E. Learning formulaic sequences through viewing L2 television and factors that affect learning // Studies in Second Language Acquisition. 2020. 42(3). 525–549.

Интерактивные методы преподавания математики иностранным студентам

Сорока Марина Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры «Математика и математическое моделирование», ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
E-mail: soroka_mv@npi-tu.ru

Столярова Валентина Вячеславовна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и математическое моделирование», ФГБОУ ВО «Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова»
E-mail: stoliarova_vv@npi-tu.ru

Статья раскрывает специфику применения интерактивных методов преподавания математики иностранным студентам. Сделан вывод о наличии 3 этапов развития методов обучения: пассивного и интерактивного подходов. Рассмотрены подходы к дефиниции интерактивного подхода к обучению. Обозначено, что интерактивное обучение предполагает взаимодействие, вовлечение всех обучающихся в процесс познания, активизацию когнитивной и эмоционально-поведенческой сфер. Выявлены сложности и барьеры в обучении иностранцев. Сделано предположение о том, что многие проблемы в обучении иностранных граждан в российских вузах можно разрешить посредством интерактивных методов обучения. Очерчен спектр свойств и параметров, которым должны соответствовать применяемые педагогические технологии: мультимедийность, инструментальность, интерактивность, адаптивность, мотивационность, междисциплинарность. Описан метод квеста – прогрессивной интерактивной технологии, сущность которой заключается в решении математических задач с использованием сюжета.

Ключевые слова: математика, иностранный студент, интерактивное обучение, активное обучение, квест, педагогическая технология

Совершенствование методов обучения посредством введения интерактивного контента становится одной из наиболее дискуссионных и популярных тем для научно-теоретических и прикладных исследований. Дидактика уже с самого начала своего существования рассматривала вопросы о том, каким образом должны взаимодействовать участники образовательного процесса и каким статусом они должны обладать. В целом, проводя анализ эволюции педагогических изысканий по рассматриваемой нами тематике, можно говорить о наличии трех этапов развития методов обучения (Рисунок 1):

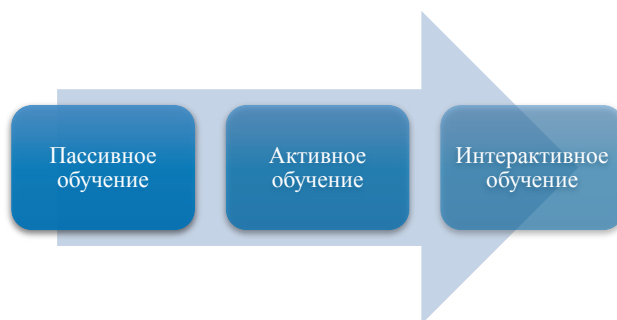


Рис. 1. Эволюция подходов к преподаванию

Источник: собственная разработка

Пассивный подход к обучению представляет собой такую форму взаимодействия педагога и обучающегося, при которой именно педагог выполняет функцию ключевого действующего лица процесса обучения, единственного источника и контролера знаний; ученикам же достается роль пассивных реципиентов, подчиненных директивам преподавателя. Связь между обучающимися, как правило, нежелательна или даже недопустима; обучающийся вступает в коммуникацию только с педагогом и только по инициативе последнего. Взаимодействие реализуется в форме опросов, контрольных работ, тестов.

По мере становления педагогики «с человеческим лицом», исходящей из принципа гуманизма и индивидуализации, пассивный метод стал постепенно утрачивать актуальность и уступать позиции активному обучению. *Активное обучение* представляет собой совокупность обучающих методов и технологий, которые предполагают активное взаимодействие между преподавателем и обучающимся в ходе занятия. Статус учеников существенно меняется: вместо пассивных слушателей они становятся участниками дискуссии, собесед-

никами; можно сказать, что в ситуации активного обучения права учащихся и педагога уравниваются, хотя в целом педагог продолжает доминировать. Тем не менее, авторитарная форма взаимодействия сменяется на демократическую, что, как показывают многочисленные эмпирические исследования, положительно сказывается на эффективности процесса обучения, качестве и количестве усвоенного материала [3, с. 4].

На текущем этапе развития педагогической науки все чаще можно услышать о переходе к *интерактивной парадигме обучения*. Интерактивные формы, режимы, методы, технологии находятся в фокусе внимания абсолютного большинства исследователей-теоретиков и практикующих педагогов. В данной связи рассмотрим подходы к пониманию сущности категории «интерактивное обучение», представленные в современной научной литературе.

М.И. Егшатын и Е.Р. Титова предлагают определять интерактивное обучение как пребывание в состоянии беседы, «широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом» и «доминирование активности учащихся в процессе обучения» [3, с. 4].

И.Ш. Шакиров и Б.А. Калаков описывают сущность интерактивного обучения следующим образом: вовлечение всех обучающихся в процесс познания, а также обязательная рефлексия, диалог с преподавателем и одноклассниками; по мнению авторов, интерактивное обучение актуально в связи с «социальной неприспособленностью учеников» и решает важную задачу социализации молодых людей и развития у них навыков продуктивной диалогической коммуникации [15, с. 28].

М.Х. Коробоев с соавт. предлагают следующую дефиницию интерактивного обучения: «способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса», а также «обучение, погруженное в общение» [7, с. 234].

М.М. Кузиева описывает интерактивное обучение как специальную форму организации познавательной совместной деятельности: «участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы» [8, с. 238]. По мнению исследователя, ключевым отличием интерактивного подхода к обучению от пассивного и активного подходов выступает эмоциональное и духовное единение участников образовательного процесса [8, с. 239].

Схожий тезис мы обнаруживаем в публикации М.А. Фозиловой: интерактивный режим обучения активизирует не только когнитивную, но и эмоционально-поведенческую сферу личности, что позволяет существенно повысить качество обучения – особенно в сравнении с конвенциональной формой репродуктивного (пассивного) обучения [14, с. 693].

Во многих авторских дефинициях интерактивного подхода к обучению акцент ставится, прежде всего, на изменении статуса участников образовательного процесса и его субъектно-объектной структуры. Согласно И.Е. Карповой, интерактивный подход выступает прогрессивной моделью образовательного общения, основанной на равностатусном взаимодействии участников обучения, на взаимном контроле и оценке знаний, на групповом опыте, на инициативе обучающихся [6, с. 89]. Меняется, как указывают Т.Г. Кузьмичева и М.Е. Кузьмичев, и роль педагога. Преподаватель более не является центральной фигурой образовательного процесса – он организует его, подготавливает задания и формулирует вопросы, контролирует время и порядок выполнения плана [9, с. 69].

Одним из наиболее «проблемных» с дидактической точки зрения студенческих контингентов – иностранные граждане. В данной связи исследователи все чаще обращаются к прикладным вопросам повышения качества обучения иностранцев в отечественных учреждениях образования. Тенденция к интернационализации современного высшего образования актуализирует проблему образовательной и психологической адаптации иностранных студентов к чуждой им действительности российской высшей школы [5, с. 2].

Сложности в обучении иностранцев обусловлены рядом объективных факторов и причин. Согласно Т.Т. Капезиной, иностранный студент оказывается в чуждых ему средах: (1) языковая среда; (2) культурная и политическая среда; (3) межличностная среда; (4) образовательная среда; (5) климатическая, географическая и архитектурная среда; (6) бытовая среда. Физиологический, психоэмоциональный, когнитивный и языковой дискомфорт существенно осложняют процессы обучения и, в некоторой степени, отодвигают образование на второй план [5, с. 4].

Первичным барьером для иностранцев, обучающихся в российских вузах, выступает, конечно же, языковой. Вне зависимости от того, на каком языке ведется обучение – на английском или русском – оба этих языка не являются родными для студента. Это приводит к тому, что им сложно конспектировать, работать с учебной литературой, воспринимать лекционный материал, отвечать в устной и письменной формах [5, с. 8]. Это приводит к тому, что уровень успеваемости по ряду дисциплин у иностранцев достаточно низкий. Особенно тяжело даются иностранным гражданам математические и технические дисциплины.

Считается, что многие проблемные аспекты обучения иностранных граждан в российских вузах можно разрешить посредством интерактивных методов обучения – они позволяют обучающимся чувствовать себя уверенней, социализироваться, научиться коммуницировать используя имеющийся лексический запас, преодолеть страх перед ошибкой.

Все вышеизложенное актуализирует вопросы прикладной разработки методик интерактив-

ного преподавания математики на уровне вузов для иностранных студентов. При построении программ интерактивного обучения иностранцев математике требуется следовать четким методическим принципам, среди которых можно отметить следующие: (1) принцип открытости – иностранный студент должен не только получить знания, но и узнать о потенциале их применения; данный принцип влечет за собой также принципы (2) междисциплинарности и практикоориентированности; (3) принцип обратной связи – студент должен иметь возможность получения непрерывной обратной связи от педагога [1, с. 167]; (4) принцип повышения мотивации к изучению математики (зачастую иностранные студенты, столкнувшись с языковым и иными барьерами, утрачивают мотивацию к изучению этого трудоемкого предмета) [2, с. 144].

Вышеобозначенные принципы, в свою очередь, диктуют определенные свойства и параметры, которым должны соответствовать применяемые педагогические технологии (Таблица 1):

Таблица 1. Свойства педагогических технологий, применяемых в интерактивном обучении математике иностранных студентов

Дидактические свойства интерактивных инструментов обучения	Содержание
Мультимедийность	Уход от вербального представления информации в пользу мультимедийного, аудиовизуального форматов с целью повышения наглядности и преодоления языкового барьера в обучении.
Инструментальность	Наличие широкого спектра инструментов и средств для создания интерактивной образовательной среды, поиска, хранения, обработки информации.
Интерактивность	Стремление к непрерывному взаимодействию между субъектами образовательного процесса.
Адаптивность	Возможность подстраивания и учета индивидуальных особенностей студентов, поступивших на обучение из разных стран. а также обеспечить преемственность в развитии содержания учебного материала И
Мотивационность	Стимулирование познавательного интереса к математике и к учению в целом, активизация коммуникаций.
Междисциплинарность	Связь обучения с другими дисциплинами (к примеру, преподавание математики для инженеров с указанием на то, где именно математические знания могут понадобиться в профессии).

Источник: собственная разработка

Исследователи предлагают множество инструментов, средств и сервисов для работы с иностранными студентами в области математики

в контексте интеракции как формы обучения [13, с. 66]. Как правило, речь идет о таких формах занятий, как интерактивные экскурсии, кейс-метод, круглый стол, мозговой штурм, групповые дискуссии, деловые игры.

Множество исследований содержат в себе указание на необходимость применения инновационных технологий. К примеру, перспективными техническими средствами обучения авторы считают интерактивные доски, интерактивные планшеты, интерактивные образовательные платформы [4, с. 83]. В научной литературе можно встретить также анализ применения таких технологий, как видеоэнциклопедии, электронные лектории; персональные интеллектуальные гиды, виртуальные лаборатории, технологии AR и VR. Безусловно, технологические инновации способны существенно повысить качество обучения – хотя бы за счет заинтересованности студентов в обращении с ними. Тем не менее, реализация массовых практик вузовского обучения посредством интерактивных инструментов в российских вузах представляется нам недостижимой в ближайшей перспективе опцией.

Следовательно, важно разрабатывать методы, которые не требуют дорогостоящего оборудования, но, при этом, окажутся способными обеспечить соответствие вышеобозначенным принципам и свойствам (Таблица 1).

С.Ю. Ланина предлагает использовать в практике обучения деловые игры: они, по мнению исследователя, погружают «в атмосферу профессиональной деятельности, в ходе которой студентам предстоит, опираясь на изученный материал, применять математические методы для решения поставленных задач» [10]. О.Н. Сахарова предлагает применять деловые игры на занятиях для специальности «Юриспруденция». К примеру, модель разбирательства судебного дела «Суд над математикой» может быть реализована в конце семестра на основе изученного материала: «идея игры заключается в том, что студенты должны обсудить и решить, нужна ли математика юристу, аргументируя свое мнение решением профессиональных задач» [12, с. 54].

По нашему мнению, квест как прогрессивная интерактивная технология, является логическим продолжением методов кейс-стади и деловых игр. Решение математических задач с использованием сюжета может сделать обучение более увлекательным и непринужденным [11, с. 63]. Квест может включать в себя визуальные подсказки, анимации или интерактивные сценарии, которые требуют применения математических навыков для прохождения заданий.

Квест представляет собой игру-повествование, в которой игроки, разделенные на команды, продвигаются по сюжету и взаимодействуют с игровым миром посредством применения предметов, общения с другими персонажами и решения поставленных задач. Для проведения квеста требуется использовать территорию учебного учрежде-

ния (лобби, вестибюли, аудитории), и на каждой локации участников игры должны ожидать задачи, решение которых позволит команде собрать некий артефакт (ключ, подсказку, сообщение) и продвигнуться далее. Преимуществом квеста является потенциал в плане междисциплинарности: задания могут совмещать в себе как математические знания, так и соотноситься со специализацией.

Так, к примеру, студентам-медикам игровые персонажи могут предложить задания в следующих областях на стыке медицины и математики:

(1) Фармакокинетика и фармакодинамика. Студенты-медики в ходе решения задач должны применять математические модели для изучения того, как организм обрабатывает лекарства – как лекарство распределяется, метаболизируется и выводится из организма, для анализа фармакодинамики – как лекарство воздействует на организм. В медицинской практике важно правильно определять дозы лекарств в зависимости от веса пациента, степени тяжести заболевания и других факторов. Все эти манипуляции требуют математических расчетов.

(2) Статистика. Одним из заданий квеста может стать статистическая обработка данных. Как известно, исследования в области медицины часто требуют анализа больших объемов данных. Медики используют статистические методы для интерпретации результатов исследований, проверки гипотез, анализа эффективности лечения и принятия решений на основе полученных количественных данных.

(3) Одной из «станций» квеста может стать тяжелобольной пациент, который нуждается в мониторинге витальных показателей. При работе с медицинским оборудованием и мониторинге витальных показателей пациентов студенты-медики применяют математические методы для интерпретации данных и принятия быстрых решений в критических ситуациях.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ эволюции педагогических изысканий по рассматриваемой нами тематике позволяет сделать вывод о наличии трех этапов развития методов обучения: пассивного, активного и интерактивного подходов. На текущем этапе развития педагогической науки все чаще можно услышать о потребности в интерактивной парадигме обучения.
2. Интерактивное обучение предполагает диалог или полилог, взаимодействие, вовлечение всех обучающихся в процесс познания, активизацию не только когнитивной, но и эмоционально-поведенческой сферы. Интерактивные методы позволяют существенно повысить качество обучения в сравнении с репродуктивным (пассивным) обучением.
3. Сложности в обучении иностранцев обусловлены рядом объективных факторов и причин. Считается, что многие проблемные аспекты об-

учения иностранных граждан в российских вузах можно разрешить посредством интерактивных методов обучения.

4. Существуют определенные свойства и параметры, которым должны соответствовать применяемые педагогические технологии: мультимедийность, инструментальность, интерактивность, адаптивность, мотивационность, междисциплинарность.
5. Интерактивный подход в обучении математике иностранцев предполагает включение таких форм и инструментов, как интерактивные экскурсии, кейс-метод, круглый стол, мозговой штурм, групповые дискуссии, деловые игры.
6. Квест – прогрессивная интерактивная технология, сущность которой заключается в решении математических задач с использованием сюжета. Квест представляет собой игру-повествование, в которой игроки продвигаются по сюжету и взаимодействуют с игровым миром посредством применения предметов, общения с другими персонажами и решения поставленных задач.

Литература

1. Боброва, К. А. К вопросу о сущности интерактивных методов обучения математике / К.А. Боброва // Форум молодых ученых. – 2018. – № 1 (17). – С. 165–168.
2. Гуляева, И.В. Активные и интерактивные методы обучения в преподавании математики в системе СПО / И.В. Гуляева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 35–1. – С. 138–144.
3. Егшатын, М.И. Интерактивные методы обучения / М.И. Егшатын, Е.Р. Титова // Евразийский научный журнал. – 2022. – № 6. – С. 4–5.
4. Исаева, З.И. Применение интерактивных методов обучения на уроках математики / З.И. Исаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–4. – С. 81–84.
5. Капезина, Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе / Т.Т. Капезина // Наука. Общество. Государство. – 2014. – № 1. – 10 с.
6. Карпова, И.Е. Характеристика интерактивных методов обучения / И.Е. Карпова // Вестник Курганского государственного университета. – 2012. – № 2 (24). – С. 89–90.
7. Коробоев, М.Х. Интерактивные методы обучения / М.Х. Коробоев, Т.К. Бегимкулов, Х.А. Муминов, Б.Х. Турдимуратов, Н. Бегамова // Евразийский научный журнал. – 2018. – № 6. – С. 234–237.
8. Кузубоева, М.М. Интерактивные методы обучения / М.М. Кузубоева // Экономика и социум. – 2019. – № 10 (65). – С. 238–241.
9. Кузьмичева, Т.Г. Использование интерактивных методов обучения в математике / Т.Г. Кузьмичева, М.Е. Кузьмичев // Теория и практика

современной науки. – 2021. – № 2 (68). – С. 68–70.

10. Ланина, С.Ю. Интерактивные методы обучения высшей математики студентов экономического профиля / С.Ю. Ланина // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34). – С. 173–175.
11. Поладова, В.В. Квест-технология как современная форма игры в контексте математической составляющей вуза нетехнического профиля / В.В. Поладова // Вестник УРАО. – 2020. – № 3. – С. 59–68.
12. Сахарова, О.Н. Методика организации деловых игр по математике / О.Н. Сахарова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2008. – № 7. – С. 38–45.
13. Табачкова, М.Ю. Интерактивные методы обучения в математике / М.Ю. Табачкова, И.П. Борискина // ИТС. – 2014. – № 3 (76). – С. 65–70.
14. Фозилова, М.А. Интерактивные методы обучения в вузе / М.А. Фозилова // Экономика и социум. – 2022. – № 9 (100). – С. 692–694.
15. Шакиров, И.Ш. Интерактивный метод обучения / И.Ш. Шакиров, Б.А. Калаков // Вестник науки. – 2019. – № 10 (19). – С. 29–31.
16. Евхута, О.Н. Проблемы развития экспорта образовательных услуг Российской Федерации в контексте развития человеческого капитала / О.Н. Евхута, Н.А. Евхута // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 11. – С. 525–528.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING MATHEMATICS TO FOREIGN STUDENTS

Soroka M.V., Stolyarova V.V.

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

The article reveals the specifics of using interactive methods of teaching mathematics to foreign students. It is concluded that there are 3 stages in the development of teaching methods: passive, active and interactive approaches. Approaches to the definition of an interactive approach to learning are considered. It is indicated that interactive learning involves interaction, the involvement of all students in the learning process, and the activation of the cognitive and emotional-behavioral spheres. Difficulties and barriers in teaching foreigners have been identified. It has been suggested that many problems in teaching foreign citizens at Russian universities can be resolved through interactive teaching methods. The range of properties and parameters that the applied pedagogical technologies must correspond to is outlined: multimedia, instrumentality, interactivity, adaptability, motivation, interdisciplinarity. The quest method is de-

scribed – a progressive interactive technology, the essence of which is to solve mathematical problems using a plot.

Keywords: mathematics, foreign student, interactive learning, active learning, quest, pedagogical technology.

References

1. Bobrova, K.A. On the question of the essence of interactive methods of teaching mathematics / K.A. Bobrova // Forum of young scientists. – 2018. – No. 1 (17). – pp. 165–168.
2. Gulyaeva, I.V. Active and interactive teaching methods in teaching mathematics in the secondary vocational education system / I.V. Gulyaeva // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. – 2014. – No. 35–1. – pp. 138–144.
3. Egshatyan, M.I. Interactive teaching methods / M.I. Egshatyan, E. RTitova // Eurasian scientific journal. – 2022. – No. 6. – P. 4–5.
4. Isaeva, Z.I. Application of interactive teaching methods in mathematics lessons / Z.I. Isaeva // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – No. 63–4. – pp. 81–84.
5. Kapezina, T.T. Problems of teaching foreign students at a Russian university / T.T. Kapezina // Science. Society. State. – 2014. – No. 1. – 10 s.
6. Karpova, I.E. Characteristics of interactive teaching methods / I.E. Karpova // Bulletin of Kurgan State University. – 2012. – No. 2 (24). – pp. 89–90.
7. Koraboev, M. Kh. Interactive teaching methods / M. Kh. Koraboev, T.K. Begimkulov, Kh.A. Muminov, B. Kh. Turdimuratov, N. Begamova // Eurasian scientific journal. – 2018. – No. 6. – pp. 234–237.
8. Kuziboeva, M.M. Interactive teaching methods / M. Kuziboeva // Economics and society. – 2019. – No. 10 (65). – pp. 238–241.
9. Kuzmicheva, T.G. The use of interactive teaching methods in mathematics / T.G. Kuzmicheva, M.E. Kuzmichev // Theory and practice of modern science. – 2021. – No. 2 (68). – P. 68–70.
10. Lanina, S. Yu. Interactive methods of teaching higher mathematics to economic students / S. Yu. Lanina // ANI: pedagogy and psychology. – 2021. – No. 1 (34). – pp. 173–175.
11. Poladova, V.V. Quest technology as a modern form of game in the context of the mathematical component of a non-technical university / V.V. Poladova // Bulletin of URAO. – 2020. – No. 3. – pp. 59–68.
12. Sakharova, O.N. Methodology for organizing business games in mathematics / O.N. Sakharov // Alma mater. Bulletin of Higher School. – 2008. – No. 7. – P. 38–45.
13. Tabachkova, M. Yu. Interactive teaching methods in mathematics / M. Yu. Tabachkova, I.P. Boriskina // ITS. – 2014. – No. 3 (76). – P. 65–70.
14. Fozilova, M.A. Interactive teaching methods at university / M.A. Fozilova // Economics and society. – 2022. – No. 9 (100). – pp. 692–694.
15. Shakirov, I. Sh. Interactive teaching method / I. Sh. Shakirov, B.A. Kalakov // Bulletin of Science. – 2019. – No. 10 (19). – pp. 29–31.
16. Evkhuta, O.N. Problems of development of export of educational services of the Russian Federation in the context of the development of human capital / O.N. Evkhuta, N.A. Evkhuta // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 11. – pp. 525–528.

Медиапедагогика, как современная технология образования в высшей школе

Ежукова Арина Владимировна,

преподаватель кафедры массовых коммуникаций и туризма, аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
E-mail: a.ezhukova@yandex.ru

Ибрагимова Лилия Ахматьяновна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
E-mail: laibra@yandex.ru.

Медиапедагогика была интегрирована в образовательные программы высших учебных заведений всего мира для поддержания современного образа образования. В настоящей статье будет представлен обзор медиапедагогика как современной технологии образования в высших учебных заведениях. Обзор будет основан на результатах исследований медиапедагогика и связанных с ней предметов, таких как применение информационных технологий в образовании, студенческие инновационные проекты и проектирование учебных программ. В данной статье будет рассмотрена роль медиапедагогика в программах высшего образования и обсуждаться преимущества и недостатки ее применения. Также будут даны рекомендации для разработки современных образовательных программ с учетом медиапедагогика. В заключение статьи будут представлены выводы и предложены практические рекомендации для применения медиапедагогика в высшем образовании.

Ключевые слова: педагогика, высшее образование, медиапедагогика, медиакультура, интегрированные технологии обучения, интерактивные методы обучения.

Современному человеку, находящемуся среди большого количества информационных потоков (Интернет, телевидение, радио, книги, газеты, журналы), часто сложно ориентироваться в ее многообразии. Современное образование требует от обучающихся умения пользоваться современными инновационными и коммуникационными технологиями, быстро адаптироваться к различным новшествам [11].

Образование – одна из областей социальной и культурной жизнедеятельности, интерпретируется как всестороннее культивирование, нравственной и свободной личности, способной отстаивать свою точку зрения и свои ценности [12]. Основная цель медиаобразования – формирование медиакультуры личности, её социализация, формирование способности к диалогу и управлению социально-культурной сферой [10, с. 278]. Сам термин «медиакультура» отражает особенности используемого подхода – изучение средств массовой информации и каналов массовой коммуникации взяты с точки зрения приобщения человека к культуре, что помогает найти наиболее эффективные способы использования средств массовой информации в учебном процессе [9, с. 3].

В последнее десятилетие медиаобразование проявляет тенденцию к расширению сферы своих компетенций, добавляя к характеристикам образовательного феномена черты медиакультурного феномена. Современные исследования отражают понимание медиаобразования как расширенной многолетней социально-образовательной деятельности, ее основной смысл видится в непрерывном развитии в обществе культуры адекватного рационально-критического восприятия содержания и самооценки медиатекстов. деятельность средств массовой информации, формирование информационной культуры, основанной на демократических и гуманистических идеалах. и ценности, соблюдая принцип культурного разнообразия.

В целом все ученические и студенческие СМИ можно рассматривать как важную часть медиаобразования. Создание и работа таких изданий решает не только узко понимаемые профориентационные задачи (например, формирование будущего журналиста), но и более широкий круг воспитательных задач – становления гражданина, социально активной личности, готовой к созидательной деятельности. Они призваны решать задачи социализации обучающихся, развивать способность к коммуникации, поддерживать детские инициативы, выступать значимым элементом школьного самоуправления [1]. Содержание

процесса (профессионального) развития позволяет определить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии оценки эффективности данного процесса [5]. Молодежные медиа современные авторы рассматривают как реализацию коллективной, групповой проектной деятельности.

Педагогический потенциал СМИ проявляется постоянно и повсеместно. Воспитательная роль современных средств массовой информации огромна и неоспорима [3, с. 54]. Поэтому так важно сегодня выявить особенности педагогического потенциала СМИ, провести его функционально-типологический анализ, определить место и роль в системе общества, в его духовной жизни и социальной деятельности.

Группа воспитательных функций СМИ формирует ценностные ориентации потребителя информации. Важнейшей сферой деятельности СМИ является ценностное ориентирование. По мнению В.И. Журавлевой, собственно педагогическая деятельность СМИ заключается в процессе передачи и освоения социального опыта человечества [4]. В педагогической деятельности уже накоплен богатый опыт по хранению, накоплению и трансляции социального опыта. Можно отметить, что педагогические процессы включают в себя три системы социальных ценностей: система знаний, система умений и система ценностных установок.

Педагогика и медиапедагогика используют для повышения качества образования. Однако они отличаются по некоторым аспектам. Педагогика фокусируется на том, как преподаватели могут обеспечить студентам преимущества для получения знаний и развития навыков. Это означает, что преподаватели используют традиционные методы преподавания, такие как лекции, обсуждения и практические занятия. Медиапедагогика использует такие же методы, но добавляет в них медиа-ресурсы, такие как игры, анимация, видео и виртуальные реальности. Это помогает студентам лучше усвоить информацию и привлекать их внимание. Медиапедагогика также отличается от педагогики тем, что она предоставляет студентам больше возможностей для самостоятельного изучения и исследования материалов в интерактивной среде.

Применение медиапедагогика в области образования призвано расширить и обновить образовательные практики с помощью интерактивных технологий. Оно помогает студентам получать полноценное образование, используя одновременно различные медиа-ресурсы и инструменты. Одним из распространенных подходов к использованию интерактивных технологий в образовательном процессе является разработка мультимедийных образовательных средств. Эти средства позволяют использовать различные медиа, такие как видео, аудио, изображения, текст и интерактивные инструменты, чтобы улучшить обучение. Такие средства могут быть использованы для достижения различных образовательных целей,

включая развитие критического мышления, повышение мотивации, расширение знаний и умений учащихся.

Другим способом развития медиапедагогика является использование интегрированных технологий обучения. Такие технологии предоставляют средства для планирования и управления образовательными процессами, а также для организации учебного материала. Они предоставляют студентам больше опций в обучении, а также помогают лучше управлять их собственным образовательным процессом и стимулировать мотивацию. Интегрированные технологии обучения позволяют разработчикам создавать и использовать интерактивные образовательные приложения, включая системы дистанционного обучения, системы самостоятельного обучения и системы коллективного обучения.

Сфера медиа имеет значительное влияние на образовательный процесс в вузе. Она помогает преподавателям улучшить их образовательные методы и предоставить студентам больше интерактивных и интересных образовательных возможностей. Например, преподаватели могут использовать видеоуроки, интерактивные карты и виртуальные лаборатории для повышения понимания студентами материала [2].

Также медиа может помочь преподавателям в решении проблем в образовании, поскольку она позволяет использовать программное обеспечение для слежения за прогрессом студентов и их состоянием понимания материала. Использование медиа также может помочь преподавателям эффективно координировать и управлять обучением, а также обеспечивать студентам соответствующую поддержку.

Сфера медиа имеет решающее значение и для воспитательного процесса в вузе. Она помогает учителям и преподавателям использовать инновационные методы обучения, чтобы улучшить их воспитательные умения и помочь студентам развивать правильные принципы и ценности. Использование медиа также позволяет учителям и преподавателям использовать игры и приложения, чтобы сделать процесс обучения более интересным и привлекательным для студентов. Кроме того, медиа может помочь учителям и преподавателям организовать обучение через онлайн-интерактивные среды, чтобы обеспечить студентам более комфортную образовательную среду [7, с. 72].

Интегрированные технологии обучения могут быть использованы для планирования и управления образовательными процессами. Главные виды технологий обучения включают в себя системы дистанционного обучения, системы самостоятельного обучения и системы коллективного обучения. Системы дистанционного обучения позволяют учащимся изучать материалы в онлайн-среде, например, с помощью видео-уроков и виртуальных классов. Системы самостоятельного обучения базируются на принципах индивидуализированного обучения, позволяя учащимся изучать материалы

в своем темпе и методом. Системы коллективного обучения предлагают студентам возможность работать в коллективе и совместно изучать материалы. Все эти системы технологий обучения помогают преподавателям создавать эффективные и интерактивные образовательные среды, которые могут быть использованы для развития критического мышления и повышения мотивации студентов.

Инновационные методы обучения помогают преподавателям эффективно обучать студентов и помогают им приобретать новые знания и умения. Они могут включать в себя использование современных технологий для обучения, таких как онлайн-интерактивные среды, видеоучение, мобильные приложения, интерактивные игры и т.д. Они также могут включать в себя применение других методов, таких как проектные ориентированные процессы, практические эксперименты и сотрудничество. Эти методы помогают студентам активно участвовать в обучении, развивать критическое мышление и улучшать свои навыки работы в команде.

Учителя и преподаватели могут организовать обучение через онлайн-интерактивные среды, используя современные технологии и различные инструменты. Они могут использовать видеоучение, чтобы продемонстрировать студентам инструкции и примеры. Также они могут использовать интерактивные игры и приложения, чтобы сделать учебный процесс более интересным. Они могут также использовать другие инструменты, такие как обсуждения и онлайн-тесты, чтобы проверять понимание студентами материала.

Использование технологий обучения, таких как медиапедагогика, может помочь преподавателям повысить мотивацию студентов. Медиапедагогика позволяет использовать различные медиа-ресурсы для представления материала, включая игры, анимацию, видео и виртуальные реальности. Эти ресурсы могут помочь студентам лучше усваивать информацию и привлекать их внимание. Также медиапедагогика позволяет студентам работать в маленьких группах, что помогает им сотрудничать и развивать свои критические мышления. В то же время, медиапедагогика позволяет студентам изучать материалы в интерактивной среде, что поддерживает их интерес и мотивацию. Медиа-ресурсы, которые могут быть использованы в обучении, включают в себя:

1. Интерактивные компьютерные игры.
2. Виртуальные реальности.
3. Анимация.
4. Интерактивные мультимедийные презентации.
5. Интерактивные карты.
6. Виртуальные лаборатории.
7. Видеоуроки.
8. Виртуальные исследования.
9. Онлайн-тесты.
10. Форумы и блоги.

Медиапедагогика является современной технологией образования, позволяющей учителям

использовать современные технологии и инструменты для преподавания и обучения студентов. Онлайн-интерактивные среды могут предоставить студентам интерактивный учебный процесс, позволяющий им практиковать и закреплять знания. Они могут быть использованы для демонстрации инструкций и примеров, а также для проверки понимания материала с помощью онлайн-обсуждений, тестов и других инструментов. Кроме того, медиапедагогика может оказать положительное влияние на мотивацию студентов и повысить их профессиональную компетентность. Практические рекомендации для применения медиапедагогика в высшем образовании:

1. Использование онлайн-интерактивной среды для преподавания и обучения студентов. Использование функций, таких как демонстрации инструкций и примеров, онлайн-обсуждения, тесты и другие инструменты для проверки понимания материала.
2. Использование видеороликов, интерактивных презентаций и аудиоресурсов для иллюстрации теоретических концепций и демонстрации практических примеров.
3. Использование игр и симуляций для практики и закрепления приобретенных студентами умений и знаний.
4. Разработка интерактивных ассигнментов и приложений, позволяющих студентам исследовать и применять приобретенные знания в онлайн-окружении.
5. Делать подключение к социальным сетям и другим веб-ресурсам, чтобы увеличивать мотивацию студентов, поддерживать их обучение и продвигать культуру общения.

Также выделим ряд из нескольких рекомендаций по положительному внедрению технологий СМИ в образовательный процесс:

1. Необходимо не только учитывать влияние СМИ на современный учебно-воспитательный процесс, но и искать новые способы борьбы с эффектом «параллельной школы». Нужно вести постоянный мониторинг процесса изменения системы СМИ и ее воздействия на широкую аудиторию.
2. Необходимо более активное введение различных форм медиаобразования в современный учебно-воспитательный процесс.
3. Для дальнейшего повышения роли образования в развитии информационной культуры необходимо объединение усилий вуза, семьи, масс-медиа и широкой общественности.

Необходимость разработки новых образовательных технологий в настоящее время является одной из самых актуальных проблем современной педагогики. Образовательные технологии в медиаобразовании должны способствовать развитию и формированию социальных и мировоззренческих черт, необходимых на данном этапе развития общества. Педагогическая технология – это совокупность мероприятий и условий, последовательное выполнение которых приведет к решению це-

лей и задач медиаобразования. При этом педагогические технологии должны обеспечивать тесную связь обучения и воспитания [6, с. 88].

Медиаобразование – это, пожалуй, единственный способ увидеть целостную картину мира в разнородной мозаике информации. Расширение медиаобразовательного сегмента философии образования наполнит гуманистическим смыслом представление о медиа как об «окне в мир», позволит воспринимать реальность без искажений и, следовательно, принимать адекватное участие в жизни общества.

Литература

1. Габидуллина А.Р., Исламова З.И. Медиа технологии в воспитательной работе педагога: от компьютерных презентаций до медиапроектов: учебно-методическое пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2011. 120 с.
2. Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2017. 312 с.
3. Жилавская И.В. Медиаобразовательные технологии российских СМИ: Учебное пособие / И.В. Жилавская. М: МПГУ, 2017. 148 с.
4. Журавлева В.И. Педагогика в системе наук о человеке. М. Педагогика, 1990.
5. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2019. С. 20–23.
6. Мантуленко В.В. Образовательные возможности новых медиа // Актуальные проблемы воспитания и образования: Выпуск 5. Сборник научных статей / Под. ред. М.Д. Горячева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. С. 86–93.
7. Мурзина И.Я. Медиапрактики в образовании: реализация воспитательных задач / Педагогический журнал Башкортостана, № 3 (97), 2021. С. 66–81.
8. Мuryukina E.V. Медиаобразовательные технологии в реализации образовательных программ: учебное пособие / Е.В. Мuryukina под ред. Т.Н. Владимировой. М: МПГУ, 2021. 144 с.
9. Сапунов Б. Образование и медиакультура // Высшее образование в России, № 8, 2004. С. 3–4.
10. Спирина М.Л., Сушков А.В. Медиаобразование как фактор формирования медиакультуры. Проблемы современного педагогического образования. Крым: Изд-во ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2021. С. 278–280.
11. Ibragimova L., Skobeleva I. Conditions for creation and development of media culture in students of

secondary professional education // Media Education. 2018. № 1. С. 89–94.

12. Pogrebnyaya I.A., Mikhailova S.V., Ibragimova L.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 21. С. 483–490.

MEDIA PEDAGOGY AS A MODERN TECHNOLOGY OF EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Ezhukova A.V., Ibragimova L.A.
Nizhnevartovsk State University

Media pedagogy has been integrated into the educational programs of higher education institutions around the world to maintain a modern image of education. This article will provide an overview of media pedagogy as a modern technology of education in higher education institutions. The review will be based on the results of research on media pedagogy and related subjects, such as the application of information technology in education, student innovation projects and curriculum design. This article will examine the role of media pedagogy in higher education programs and discuss the advantages and disadvantages of its application. Recommendations will also be given for the development of modern educational programs taking into account media pedagogy. In conclusion, the article will present the conclusions and offer practical recommendations for the application of media pedagogy in higher education.

Keywords: pedagogy, higher education, media pedagogy, media culture, integrated learning technologies, interactive teaching methods.

References

1. Gabidullina A.R., Islamova Z.I. Media technologies in the educational work of a teacher: from computer presentations to media projects: an educational and methodological guide. Ufa: Publishing house of BSPU, 2011. 120 p.
2. Dzyaloshinsky I.M. Modern media space of Russia: Textbook for university students. M.: Publishing house "Aspect Press", 2017. 312 p.
3. Zhilavskaya I.V. Media educational technologies of the Russian mass media: A textbook / I.V. Zhilavskaya. Moscow: MPSU, 2017. 148 p.
4. Zhuravleva V.I. Pedagogy in the system of human sciences. M. Pedagogy, 1990.
5. Ibragimova L.A., Mehdiyeva I.D. On the question of the moral development of students during vocational training in an educational institution // Social and pedagogical education: Vectors of development: Materials of the International scientific and practical conference. Nizhnevartovsk, 2019. pp. 20–23.
6. Mantulenko V.V. Educational opportunities of new media // Actual problems of upbringing and education: Issue 5. Collection of scientific articles / Edited by M.D. Goryachev. Samara: Publishing house "Samara University", 2005. pp. 86–93.
7. Murzina I. Ya. Media practices in education: the implementation of educational tasks / Pedagogical Journal of Bashkortostan, No. 3 (97), 2021. pp. 66–81.
8. Muryukina E.V. Media educational technologies in the implementation of educational programs: a textbook / E.V. Muryukina edited by T.N. Vladimirova. Moscow: MPSU, 2021. 144 p.
9. Sapunov B. Education and media culture // Higher education in Russia, No. 8, 2004. pp. 3–4.
10. Spirina M.L., Sushkov A.V. Media education as a factor in the formation of media culture. Problems of modern pedagogical education. Crimea: Publishing House of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 2021. pp. 278–280.
11. Ibragimova L., Skobeleva I. Conditions for creation and development of media culture in students of secondary professional education // Media Education. 2018. № 1. С. 89–94.
12. Pogrebnyaya I.A., Mikhailova S.V., Ibragimova L.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 21. С. 483–490.

О проблеме профессионального воспитания в современных условиях

Абрамов Николай Васильевич,

кандидат физико-математических наук, доцент, Самарский государственный технический университет
E-mail: abramoff@mail.ru

В статье автор поднимает проблему воспитания студентов в технических вузах как актуальная задача современности. Автором доказывается, что снижение воспитательного воздействия в высшем образовании обусловлено рядом объективных причин (отсутствие целостной теории воспитания, в том числе – в высшем образовании; динамичные социально-культурные изменения как вызовы системе образования, на которые она не успевает реагировать; влияние факторов глобализации, нередко негативных; нарушение и ломка привычных социально-культурных стереотипов и другие). Формирование новой теории профессионального воспитания, учитывающей новые вызовы современности и отвечающей запросам молодого поколения – первоочередная задача современной науки педагоги.

Ключевые слова: воспитание, профессиональное воспитание, концепция воспитания, теория воспитания современные вызовы, студенты.

Меняющийся мир, безусловно, меняет требования к человеку труда в любой сфере производства, промышленности и услуг. В современном мире недостаточно владеть знаниями и умениями в области своей профессии – сегодня специалист любой сферы должен обладать рядом компетенций, обеспечивающих ему успешность адаптации в соответствии с меняющимися требованиями рынка труда, гармоничное существование в социуме, способность и желание к непрерывному образованию и другие навыки XXI века.

В поиске подходов к решению данной актуальной для педагогической науки задачи подготовки выпускников образовательных организаций одни исследователи обращаются к «проблеме развития надпрофессиональных компетенций», поскольку «...в условиях постоянно обновляющегося производства выпускники, получившие традиционное профессиональное образование, оказываются неконкурентоспособными, быстро испытывают разочарование от собственной профессиональной несостоятельности» [6], другие – к потенциалу производственных практик, профессиональных проб, как возможности подготовить выпускника к меняющимся условиям труда еще в процессе обучения вузе [1]. Мы полагаем, что потенциал воспитания в образовательном процессе высшего образования незаслуженно забыт. Как отмечает Е.В. Демкина, «проблема профессионального воспитания, прежде всего, актуализирует проблему личностного и социального воспитания будущего специалиста» [3], что, безусловно, способствует его успешной профессиональной и жизненной адаптации, социализации и успешной жизнедеятельности впоследствии. Вместе с тем, сложно не согласиться с мнением Н.М. Борытко, что «опасной тенденцией является полное отрицание необходимости профессионального воспитания, попытки сведения подготовки специалиста только к формированию у него профессиональных знаний и умений» [2]. С одной стороны, и самим обучающимся (студентам) и преподавателям высшей школы представляется, что они уже достаточно взрослые и не нуждаются не только в морализаторстве, но и в воспитательном воздействии в целом. С другой стороны, как показывает многолетний опыт работы, делегирование воспитательного воздействия на студентов только деятельности студенческого актива, студенческим клубам и обществам не является удовлетворительным и достаточным, а имеющийся потенциал образовательных дисциплин как-то: философия, этика,

педагогика и психология многих других, также недостаточно актуализируют проблему профессионального воспитания у всех субъектов образовательного процесса.

Актуальность проблемы профессионального воспитания в отношении выпускников технических вузов повышается и такими факторами как, усиление технической подготовки в ущерб гуманитарной, недостаточное внимание коммуникативным и интерактивным технологиям обучения, при том, что именно от выпускников технических вузов зависит «культурно-технический прогресс общества и поступательное развитие экономики страны» [8]. Ведь в российской культуре образ инженера всегда был связан с истинной интеллигентностью, высоким профессионализмом и нравственной культурой. Данная позиция созвучна замечанию Н.В. Масленко и О.В. Полетаевой, что «Диалектика жизни дает осознание того, что сегодняшний подход в системе профессиональной подготовки инженерных кадров будет смещать акцент с подготовки технической (профессиональной) на воспитательный аспект» [8]. Необходимость воспитания будущих инженеров подчёркивается и мнением работодателей всех ведущих отраслей страны. Так, в рамках ежегодного нефтегазового конгресса в Москве работодателями отмечалось, что от современного специалиста технических профессий требуется не столько профессиональные компетенции, сколько личностные.

Таким образом, в современной педагогической науке, исследовательский вектор вновь сместился на проблему воспитания детей и молодежи, в том числе – в профессиональной педагогике: проблема профессионального воспитания встала на повестку дня не случайно. Тому существует ряд объективных причин.

Во-первых, следует согласиться с А.В. Кандаровой в том, что для образовательной области в целом присуща некоторая доля консервативности. Так, автор пишет: «Образование не может оставаться в стороне от всех происходящих социальных изменений, будучи по определению одним из социальных институтов. При этом изменение ценностей, разрушение некоторых традиций, социальных норм и социальных стереотипов наиболее трансформирующее влияние оказывают именно на систему образования, призванную готовить новые поколения к жизни в обществе» [5]. В результате стремительных социальных, экономических и культурных изменений последних десятилетий, именно образование оказалось наименее гибкой социальной сферой, не успевающие реагировать на вызовы времени.

Во-вторых, ориентация всей образовательной системы в стране долгое время на компетентностный подход минимизировала реализацию гуманитарных и гуманистических принципов в образовании. Цель образования стала формулироваться в совокупности диагностически измеряемых компетенций, заменив профессионально-личностные

качества выпускника. Не случайно, сегодня в печати и в научных исследованиях все чаще как предмет изучения звучат именно личностные, персональные, профессионально-личностные качества будущего специалиста, отражая некую нормативно созданную проблему в образовании.

В-третьих, информационно-культурные факторы глобализации, привнесшие веяния вестернизации как модной тенденции, особенно активно охватили молодое поколение, что деструктивно сказалось на национальных ценностях и традициях, затрудняющих сегодня формирование цели и содержания процесса воспитания.

В-четвертых, проблемы развития общества потребления сдвинули в тень культуру как теоретико-методологическую и ориентировочную основу воспитания. Сегодня в среде подрастающего поколения знание стихов уже не является показателем культуры, вытесняясь доминированием материальных ценностей. Названные и другие причины привели к, несомненно, тревожным тенденциям, как-то: рост потребительского отношения к жизни, социальной черствости, инфантильности, социальной апатии среди молодежи; падение роли и престижа образования и знаний в целом; замедление процессов взросления, самореализации и другие, актуализирующие необходимость возрождения и активизацию воспитания в высшей школе. Как подчеркивал Э.Ф. Зеер, назрела необходимость «разработки новой парадигмы воспитания молодежи в настоящем времени» [4].

Под профессиональным воспитанием многие авторы понимают целенаправленный процесс в системе высшего образования, обеспечивающий развитие личности будущего специалиста (выпускника) в процессе погружения его в культурно обогатившую среду, включение его в социокультурные практики и творческую самореализацию. Сегодня в работах учёных и педагогов рассматриваются возможности различных методологических подходов к воспитанию в высшем техническом образовании: социокультурного, аксиологического, личностно ориентированного, субъектно-деятельностного подходов и других. Поддерживая все исследования, следует сказать, что отдельными технологиями и новыми средствами, пожалуй, такую сложную проблему не разрешить. Возможно, требуется более системная научная работа на теоретико-методологическом уровне. Данное замечание обосновывается тем, что долгое время в отечественной педагогической науке, теорией воспитания, и в том числе в вузе, не занимались, поскольку весь советский период воспитание как педагогический и социально-общественный феномен развивался в русле соответствующей государственной политике идеологии. В последующие десятилетия на фоне слома идеологического конструкта, удерживающего всю систему образования, собственно, такая научная область, как теория воспитания, стала испытывать теоретико-методологический дефицит. Не случайно, в современной научной литературе можно най-

ти более трех десятков концепций воспитания. Все это говорит об актуальности проблемы воспитания нового поколения, уже завтра готового прийти к управлению страной. Нами были разработаны вопросы и проведён небольшой опрос студентов технического вуза о сути и значении воспитания. В опросе приняли участие 124 студента с первого по четвёртый курс. Обработанные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Отношение студентов к проблеме воспитания

№	Вопрос	Ответы студентов (в %)		
		Согласен	Не уверен	Не согласен
1	Считаю, что воспитание в вузе – равноценный процесс с обучением и практической подготовкой	69	31	-
2	Всем студентам еще необходимо воспитательное влияние со стороны преподавателей.	29	29	42
3	Во всех образовательных дисциплинах есть определённый потенциал для воспитательного влияния.	100	-	-
4	Считаю, что воспитательный процесс в вузе организован достаточно	13	57	30
5	Мне не хватает воспитательных воздействий в образовательном процессе (мероприятий, содержания, активных форм)	48	25	27
6	Считаю, что студент – взрослый самостоятельный человек, способный осуществлять самовоспитание	69	31	-
7	Сегодня воспитание гораздо важнее просто обучения, так как мир стал очень сложным и нередко не хватает опыта, чтобы разобраться в той или иной ситуации.	48	25	27
8	Мне кажется, что воспитание должно быть только для первокурсников.	44	56	-

Как видно, согласно полученным результатам, студенты в большинстве своем к проблеме воспитания в вузе относятся адекватно и согласны, что воспитательный процесс в вузе должен быть равноценным обучению, готовы принимать активное участие в нем. Следовательно, снижение воспитательной составляющей высшего образования, требующего от обучающихся умения пользоваться современными инновационными и коммуника-

ционными технологиями, быстро адаптироваться к различным новшествам [10], и являющегося одной из областей социальной и культурной жизнедеятельности, интерпретируется как всестороннее культивирование нравственной и свободной личности, способной отстаивать свою точку зрения и свои ценности [11], должно рассматриваться на уровне профессорско-преподавательского состава. Как подчёркивал в свое время С. Капица: «...проблема воспитания и связанного с ним творческого начала уже как развитие высших ступеней интеллектуальных способностей все с большей остротой будет стоять как перед системой образования, так и перед всем обществом» [7].

Таким образом, содержание процесса профессионального воспитания и развития позволяет выявить его логику и структуру, которые, в свою очередь, обусловили критерии оценки эффективности данного процесса [5]. Арешение задач личностного развития, повышения культурного уровня, формирования достойного образа инженера будет способствовать росту инвестиционной привлекательности вуза, и профессии в целом.

Литература

1. Белоусов А. А., Некрасова Г.Н. Проектирование системы профессиональных проб для школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 10 (октябрь). – С. 899–912. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181075.htm>
2. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – М.: АПКИПРО, 2005. – 120 с.
3. Демкина Е.В. Профессиональное воспитание будущего специалиста в современных условиях развития социума // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 12. С. 373–380.
4. Зеер Э.Ф., Хасанова И.И. Психологические проблемы воспитания студентов в современных условиях // Образование и наука. 2000. № 1 (3). С. 198–205.
5. Ибрагимова Л.А., Мехдиева И.Д. К вопросу о нравственном развитии студентов в период профессиональной подготовки в образовательном учреждении // Социальное и педагогическое образование: Векторы развития: Материалы Международной научно-практической конференции. Нижневартовск, 2019. С. 20–23.
6. Кандаурова А.В. Затруднения педагогов в организации социального взаимодействия в педагогической деятельности // Человек и образование 2014. № 4. С. 58–62.
7. Кандаурова А.В., Михайлова С.В. Роль над-профессиональных компетенций в профессиональном развитии обучающихся // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2021. № 4(56). С. 78–86. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>

8. Капица С. Парадоксы роста: законы глобального развития человечества. / 3-е изд. – М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 204 с.
9. Масленко Н.В., Полетаева О.В. Воспитание инженера: актуальность и современные факторы // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2015. № 4. С. 73–82.
10. Ibragimova L., Skobeleva I. Conditions for creation and development of media culture in students of secondary professional education // Media Education. 2018. № 1. С. 89–94.
11. Pogrebnaya I.A., Mikhailova S.V., Ibragimova L.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 21. С. 483–490.

ON THE PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Abramov N.V.

Samara State Technical University

In the article, the author raises the problem of educating students in technical universities as an urgent problem of our time. The author proves that the decrease in educational impact in higher education is due to a number of objective reasons (the lack of a holistic theory of education, including in higher education; dynamic socio-cultural changes as challenges to the education system, to which it does not have time to respond; the influence of globalization factors, often negative; violation and breaking of habitual socio-cultural stereotypes and others). The formation of a new theory of professional education that takes into account the new challenges of our time and meets the needs of the younger generation is the primary task of modern science teachers.

Keywords: education, professional education, the concept of education, the theory of education, modern challenges, students.

References

1. Belousov A. A., Nekrasova G.N. Designing a system of professional tests for schoolchildren // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2018. – No. 10 (October). – pp. 899–912. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181075.htm>
2. Borytko N.M. The system of professional education in higher education: an educational and methodological manual / Scientific ed. N.K. Sergeev. – М.: APKiPRO, 2005. – 120 p.
3. Demkina E.V. Professional education of a future specialist in modern conditions of social development // Siberian Pedagogical Journal. 2009. No. 12. pp.373–380.
4. Zeer E.F., Khasanova I.I. Psychological problems of student education in modern conditions // Education and science. 2000. Nq 1 (3). pp. 198–205.
5. Ibragimova L.A., Mehdiyeva I.D. On the issue of the moral development of students during the period of professional training in an educational institution // Social and pedagogical education: Vectors of development: Materials of the International Scientific and Practical Conference. Nizhnevartovsk, 2019. pp. 20–23.
6. Kandaurova A.V. Difficulties of teachers in organizing social interaction in pedagogical activity // Man and education 2014. No.4. pp. 58–62.
7. Kandaurova A.V., Mikhailova S.V. The role of supra-professional competencies in the professional development of students // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2021. No. 4(56). pp. 78–86. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/21-4/08>
8. Kapitsa S. Paradoxes of growth: laws of global development of mankind. / 3rd ed. – М.: Alpina non-fiction, 2013. – 204 p.
9. Maslenko N.V., Poletaeva O.V. Education of an engineer: relevance and modern factors // Bulletin of the V.N. Volzhsky University. Tatischeva. 2015. No.4. pp.73–82.
10. Ibragimova L., Skobeleva I. Conditions for creation and development of media culture in students of secondary professional education // Media Education. 2018. № 1. С. 89–94.
11. Pogrebnaya I.A., Mikhailova S.V., Ibragimova L.A. Formation of readiness and motivation of students for independent work in higher technical educational institution // Amazonia Investiga. 2019. Т. 8. № 21. С. 483–490.

Формирование языковой компетенции у студентов лингвистических специальностей в процессе изучения лексических особенностей индийского варианта английского языка

Варламова Вера Николаевна;

кандидат филологических наук, доцент; Высшая школа лингвистики и педагогики; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: varlamova7@yandex.ru

Александрова Дарья Сергеевна;

кандидат педагогических наук; Высшая школа лингвистики и педагогики; Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: dah78.spb@gmail.com

Статья посвящена формированию профессиональной компетенции в целом и языковой компетенции в частности у студентов лингвистических специальностей в процессе изучения лексических особенностей индийского варианта английского языка. Настоящая статья носит междисциплинарный характер, но затронутая проблема касается в основном дисциплины «Лексикология», которая дает студентам знания о вариантах английского языка. Актуальность статьи заключается в поиске способов формирования языковой компетенции у студентов специальности «Перевод», а также развития умения и желания мобилизовать весь свой языковой потенциал, пополнять языковые знания, не боясь лексических трудностей, связанных с территориальной и национально-культурной спецификой, работать со справочной, специализированной литературой для решения профессиональных задач. Важность проблемы настоящей статьи заключается в развитии профессиональной и языковой компетенции, которая позволяет преодолеть профессиональную изоляцию и культурные ограничения студентов и способствует формированию специалистов международного уровня. Экспериментальная часть исследования проводилась на занятиях по дисциплине «Лексикология» у студентов 3 курса факультета «Лингвистика» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Данные эксперимента свидетельствуют об успешном развитии языковой компетенции в процессе работы как с лингвистической литературой, так и с интернет-ресурсами, а также о высоком мотивационном потенциале изучения студентами-лингвистами вариантов английского языка. В процессе написания статьи были использованы следующие методы: метод абстрагирования и анализа теоретической литературы по теме; метод семантического анализа для определения смысла фактического материала, метод словообразовательного анализа, контекстуальный и интерпретационный методы.

Ключевые слова: профессиональная переводческая компетенция, всесторонняя языковая компетенция, вариативность языка, индийский вариант английского языка, способы словообразования.

В настоящее время происходят существенные изменения в сфере высшего образования, при которых акцент в обучении переносится на свободное развитие личности студентов, совершенствование учебно-познавательной деятельности, профессиональной гибкости, стимулирование творческой инициативы и самостоятельности обучаемых. Идея компетентного подхода, используемого на данный момент, заключается в формировании способности эффективно применять полученные в процессе обучения знания в своей профессиональной деятельности, а также обновлять и совершенствовать их в соответствии с требованиями времени. Е.Р. Поршнева считает, что «компетенция» – это «способность мобилизовать все ресурсы (организованные в систему знания, умения и личностные качества) адекватно конкретной ситуации» [1, С. 71–73].

Понимание того, что на сегодняшний день предполагает профессиональная компетенция переводчика, тоже меняется согласно изменениям, происходящим в мире. По мнению Н.Н. Комиссарова процесс создания профессиональной переводческой компетенции формируется своеобразная языковая личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», непереводческой личности. Эти отличия выявляются во всех главных аспектах речевой коммуникации: языковом, текстообразующем, коммуникативном, личностном и профессионально-техническом» [2, С. 326–328]. Из чего следует, что наряду с приобретением определенных знаний, навыков и умений профессиональная компетенция переводчика предполагает также развитие определенных качеств, таких как эрудированность, широта интересов, профессиональная гибкость, желание постоянно обогащать свои знания, а также использовать весь свой потенциал. Формирование профессиональной компетенции переводчика – это многоэтапный и длительный процесс, предполагающий усвоение большого количества материала, и своевременное его использование для решения переводческих задач.

Процесс формирования языковой компетенции, являющейся одной из компетенций профессионального переводчика, также отличается от развития данной компетенции у другого контингента обучаемых. Формируемая языковая компетенция переводчика должна носить сопоставительно-динамический характер. Употребление языковых средств не зависит от выбора переводчика, а они уже заданы, поэтому одной из задач профессионального образования дан-

ного контингента обучаемых является развитие умения быстро пополнять свои языковые знания. Студентам – переводчикам необходимо научиться работать с информацией, не боясь языковых трудностей, связанных с национально-культурной спецификой, территориальными, социальными и профессиональными особенностями употребления лексических единиц. Кроме того, важным представляется развитие умения «анализировать лингвистический и экстралингвистический контекст; готовиться к переводу, то есть собирать информацию [3, С. 66]. Здесь мы имеем в виду поиск информации в справочной, энциклопедической, специальной литературе, работая с корпусами слов в сети Интернет. Таким образом, языковая компетенция переводчика должна быть гибкой, пластичной и всесторонней, так как ее характер и границы навязываются переводчику извне [4, С. 31].

В связи со всем вышесказанным актуальным представляется поиск способов формирования всесторонней языковой компетенции студента-переводчика, а также развития умения и желания пополнять самостоятельно свои языковые знания в сопоставительном плане. Формирование такого рода языковой компетенции – это междисциплинарный процесс, однако хотелось бы обратить внимание на возможность развитие вышеописанных знаний, умений и личностных характеристик на занятиях, связанных с дисциплиной «Лексикология» в процессе изучения проблемы вариативности английского языка.

Английский язык – самый распространенный язык в мире, на нем говорят 1,5 миллиарда человек, для 400 миллионов из которых он является родным языком. И с каждым годом эта цифра увеличивается, что вполне логично обусловлено социально-культурными и политическими факторами. Международное общение, политические переговоры, бизнес-партнерство, культурный обмен и так далее – ни одна из этих сфер не обходится без английского языка.

Такое широкое распространение не могло не оказать влияние на его лексический состав, и результатом явилось появление различных вариантов, самым главным из которых традиционно считается американский, но не менее важными являются и другие варианты, например, индийский, рассматриваемый в данной работе.

Прежде чем проанализировать понятие «вариант языка» необходимо разобрать понятия «язык» и «вариативность» в целом.

В «Новейшем философском словаре» закреплено следующее понятие: «язык – сложная развивающаяся семиотическая система, являющаяся специфическим и универсальным средством объективации содержания как индивидуального сознания, так и культурной традиции, обеспечивая возможность его intersubjectивности, процессуального разворачивания в пространственно-временных формах и рефлексивного осмысления» [5, С. 952].

Толковый переводоведческий словарь даёт трактовку языка, в которой подчёркивается прежде всего его коммуникативная функция, столь важная для общества, и упорядоченная система языковых смысловых или смыслоразличительных единиц [6].

Обобщая данные дефиниции, можно сказать, что язык – сложившаяся семиотическая система языковых единиц, отражающая работу мышления. У каждого языка есть норма, а отступления от нормы, как правило, выражаются в вариантах и диалектах.

Понятие нормы языка рассматривалось отечественными и зарубежными лингвистами. Наиболее полное определение, на наш взгляд, даёт Л.П. Крысин, подразумевая под нормой в широком смысле традиционно и стихийно сложившиеся способы речи. Мы считаем, что в данном понимании норма близка к понятию узуса, т.е. общепринятых, устоявшихся способов использования данного языка [7].

Р.А. Хадсон подчеркивает тот факт, что норма языка сначала отбирается, затем фиксируется в словарях и грамматических книгах, а затем принимается населением в качестве национального языка [8, С. 22–69].

С одной стороны, нормативность языковых уровней порождается системностью языка. С другой стороны, норма отражает действительность в определенный период развития общества. Таким образом, язык может быть охарактеризован в комплексе следующих диалектических свойств: устойчивости и подвижности, исторической детерминированности и изменчивости, взаимообусловленности языкового стандарта и контекста. В этой связи встает вопрос о сосуществовании языковых вариантов на всех языковых уровнях как отражение динамических свойств языка в рамках вышеупомянутых дуальностей.

Определением понятий «вариант языка» и «языковая вариативность» занимались многие ученые-лингвисты. Вариативность – многозначное понятие. Согласно «Лингвистическому словарю» вариативность – это «представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как об ее модификации, разновидности или как об отклонении от некоторой нормы» [9, С. 83].

Вариантность – фундаментальное свойство языковой системы, которое опирается на понятия «вариант» и «инвариант». «Вариант» – образец, эталон или норма, а «инвариант» – модификация нормы или отклонение от нее. Под вариантами «понимаются разные проявления одной и той же сущности, например видоизменения одной и той же единицы, которая при всех изменениях остается сама собой» [10].

Согласно общепринятому определению, языковой вариант – это одна из официально закрепленных версий плюрицентричного языка, возникающая в том случае, когда одним и тем же языком пользуются разные народы, возникшие в разные времена на основе одного этнокультурного источ-

ника [11]. Под термином «вариант языка» понимается территориальные (региональные) разновидности английского языка, для которых характерно наличие нормативной литературной формы и формирование которых исторически обусловлено.

Иными словами, в США, Австралии, Канаде, Индии и других странах второго круга используются национальные варианты английского языка, а на территории Великобритании существует как минимум четыре региональных варианта: британский, уэльский, шотландский и ирландский. Всего несколько веков назад существовала лишь одна версия английского языка, на котором общались в Британии. Все остальные его варианты стали появляться в те времена, когда британцы стали активно завоевывать новые земли на различных континентах. Благодаря этому, произошло плотное взаимодействие первоначального английского языка с местными диалектами и наречиями, на которых разговаривали жители новоявленных колоний Британии, появились такие варианты современного английского языка, как: английский язык Великобритании, английский язык Шотландии, английский язык Ирландии, английский язык США, английский язык Канады, английский язык Австралии, английский язык Новой Зеландии, английский язык ЮАР, английский язык Карибских островов, афроамериканский английский и др. [12]. В английском языке, отличающемся обширным географическим ареалом и значительным числом говорящих, языковые варианты официально закреплены в США, Великобритании, Австралии, Шотландии, Канаде; на полуофициальном уровне они существуют в Индии, Пакистане, ЮАР.

В связи со всем вышесказанным, представляется важным особое внимание уделить изучению вариативности английского языка в процессе формирования всесторонней языковой компетенции студента-переводчика.

Экспериментальная часть данного исследования проводилась на занятиях по дисциплине «Лексикология» у студентов переводческого профиля Санкт-петербургского политехнического университета Петра Великого. Студенты анализировали различные варианты английского языка, но в данной статье будет приведен пример работы с индийским вариантом.

Индия – это крупнейшая страна Южной Азии, поэтому сохранение давних партнерских отношений с данной страной крайне важно для России. Торговые и экономические взаимоотношения между Индией и Россией находятся на подъеме. Все больше студентов из этой южноазиатской страны обучается в российских учебных заведениях. Можно также отметить растущий потенциал в научно-техническом сотрудничестве двух стран.

Брадждж Качру выделяет три фазы появления билингвизма в Индии (хинди и английский). Первая фаза началась примерно в 1614 году вместе с прибытием христианскими миссионерами. Вторая – бы-

ла вызвана в XVIII веке под влиянием желаний населения изучать английский язык. Начало последней фазы обусловлено установлением власти Ост-Индской компании, в 1765 году. Следует отметить шесть причин быстрого распространения английского языка: 1. Торговля, начавшаяся с 1600 года; 2. Работа британских представителей в окрестностях страны с XVIII века; 3. Продвижение католицизма и протестантизма миссионерами; 4. Потребность местной элиты в обучении английскому с целью торговли, обогащения знаниями о технологиях Запада; 5. Желание многих стран Южной Азии использования английского языка как средство связи с остальным миром – Европой, ее культурой. В настоящее время существует южноазиатский английский. Считается, что этот язык – многочисленные вариации индийского английского. Его использование зависит от трех факторов: уровня образования; характеристика первого или доминирующего языка говорящего; вероисповедание, этническое происхождение, культура говорящего. В южной Азии находится третья по численности группа людей, говорящих на английском языке – после Британских островов и Северной Америки. Предполагается, что к середине XXI-го века этот регион будет насчитывать большую группу постоянно использующих английский язык людей [13]. Английский язык охватывает все сферы жизни Индии. Он является государственным языком наравне с хинди, то есть дополнительным государственным языком. Английский официально принят, как государственный язык в штатах Манипур (1,5 милл. человек), Мегхалая (1,33 милл. человек), Нагаленд (0,8 милл. человек), Трипура (2 милл. человек). Студенты в вузах учат государственный язык своего штата, например маратхи, хинди и английский. Английский язык используется в правовой системе, в обще-индийском и региональном управлении, вооруженных силах, для национального бизнеса, а также в СМИ. Он также является литературным языком. Использование английского языка в учебных заведениях, законодательных системах, во время торговли стало идентифицировать язык как модернизацию и развитие.

В связи со всем вышесказанным, изучение индийского варианта английского языка представляется важным для развития всесторонней языковой компетенции студентов-переводчиков, которые в своей профессиональной деятельности смогут сотрудничать, в частности, с представителями данной страны.

Исследование студентами вокабуляра индийского варианта английского языка проходило в несколько этапов.

На первом этапе обучаемые с преподавателем разобрали примеры слов-гибридов – сложных слов, состоящих из лексических единиц хинди и английского языка. Гибрид (в широком смысле слова) – это такая единица, которая состоит из нескольких слов, компонентов. С другой точки зрения, гибрид – это смешение родного и заимствованного элементов языка. Б.Б. Качру, индийский

лингвист, в рамках изучения англо-индийского варианта определяет гибрид как лексическое единство, состоящее из двух или более элементов, один из которых принадлежит языкам Южной Азии, а другой – английскому языку [14, С. 121–140]. Ярким примером гибрида являются: “brandy-pawnee”, в котором английское слово “brandy” соединяется со словом из хинди – “pani”, означающим «вода»; “vendumaster”, в котором хинди-слово “vendu”, означающее “related to Buddhism”, сочетается со словом «мастер», «учитель».

Студенты познакомились со следующими гибридами и их значениями.

Сложные слова	Значение
coconut paysam	dish made of coconut
goonda ordinance	ordinance against goondas (professional terrorists)
grameen bank	village bank
kascha road	dirt road
lathi charge	charge using lathis (special stick used as weapon especially in police)
pan/pan shop	shop that sells betel nut and lime for chewing
swadeshi cloth	home-made cloth
tiffin box	lunch box

Обучаемые узнали, что все эти слова образованы путём словосложения.

Второй этап работы предполагал самостоятельную деятельность обучаемых, развивающую учебно-познавательные умения, а также умение работать со словарями и справочной литературой в поисках необходимой языковой информации. Преподавателем были предложены источники и списки лексических единиц, студентам было дано задание найти значения представленных слов, определить словообразовательные и лексические особенности индийского варианта английского языка, перевести данную лексику на русский язык. Всего обучаемыми было проанализировано 90 лексических единиц.

1. nabob dhole sela ananda sirdar adawlut
2. british raj nylnau ulema chakra haveldar swadeshi cloth
3. bharat ticpolonga pagri guru subahdar swaraj
4. brahmin chitae khoka nirvana baw-hawder se-pou
5. kshatriyas shain dopallari samadhi carcoon subahdar
6. buddhism jowar kanlop yoga moolvee tana
7. maharajah hilsa puggaree yogi moonshee talug
8. rupee baigan kassawa mahatma talukdar
9. bungalow datura dagla ataiya sice amshom
10. khaki talipot jantantrvad antarrashtryta auntyji unclaji
11. curry-stuff gym-khana jail-khana popper-cake pultun
12. jawan alligator mirzai mayla amah goorka
13. alcatif eagle-wood jama laximana woon futwa

15. cheetah aloo choli vihara mussaulchee dala-way

16. chintz chow-chow chop-chop chin-chin lotoo chownee

17. chit/chitty pasteens kapra talapoin karbaree

В процессе исследования вокабуляра индийского варианта английского языка студентами были выявлены наиболее распространенные способы словообразования:

а) Словосложение как результат соединения двух или нескольких основ. Различают сложные слова и сложнопроизводные (их графическая форма имеет дефис). Студенты нашли множество сложных слов, образованных путем добавления дефиса. К тому же большинство лексических единиц данной подгруппы являются гибридами. Например, gum-khana – “a place for sport games”, где “khana” (room) взято из хинди, а gum из английского языка; agun-boat – “steamer”, где “agun” (fire) из хинди, а “boat” – из английского языка.

б) Редупликация. Редупликативы, являющиеся сложными словами и основанные на рифмовании двух основ, (включающие как повторы двух основ, так и изменение корневой гласной): “tom-tom” (“native drum”), “gum-gum” (“gong”), “hubble-bubble” (pipe for tobacco smoking), “ticky-tock” (“special refrain in French songs”). Студенты выделили следующие примеры: chow-chow (food), chop-chop (quickly), chin-chin (complements).

в) Аффикация. Первым по частотности суффиксом является “ji”. Использование данного суффикса распространено в индийской культуре. Его функция – выражение уважения к говорящему. Он может добавляться как к имени, например: при упоминании Махатма Ганди – “Gandhiji”, “Mahatmajji”; так и к титулам и терминам родства: “sahibji” (к уже вежливому обращению к мужчине добавляется суффикс между ребенком и его родственниками); “Shivaji” (обращение к божеству). Выделяются вариации написания суффиксы – “ji/jee”, а также с написанием через дефис – “-ji/-jee”. Суффикс не употребляется старшими людьми в отношении молодых, но наоборот – молодые люди добавляют его, обращаясь к родителям (использование “Papa-ji” или “Mata-ji”). Другим распространенным суффиксом в англоиндийском варианте является “walla”, происходящий из санскрита. Данный суффикс часто употребляется совместно с английскими словами, тем самым создавая гибрид, например: единица “competition-wallah”, означающая “member of the Civil Service who entered it by the competitive system”; “policewalla” (“policeman”). Возможно различное написание: с добавлением “h” в конце, через дефис и без него. Также обнаружены слова, образованные путем соединения слова из хинди и английского аффикса. Например, в словах “antiBrahmin”, “nonBrahmins”, “Brahminhood” сочетаются префиксы “anti”, “non” и суффикс “hood” со словом из санскрита – “Brahmin” (наименование одной из социальных групп Индии, высшей касты). Были выявлены слова, образованные аффикальным способом из английских слов,

но употребляющихся только в индийском варианте языка. Среди них: “issueless”, означающее “childless”; также слова, образованные с помощью префикса “inter”, который в основном относится к коммуникации между людьми разных каст, религий – “interdine” (“to eat with a member of another religion or caste, with whom one might be presumed not normally to eat”), “intermarriage” (“marriage across different religions or castes”). Обучаемые выделили следующие слова с суффиксами “-vad”, “-ta”, “-ji”: jantantrvad (democracy), antarrashtriya (internationality); aunts-ji и uncles-ji (вежливое обращение к близким родственникам).

На третьем этапе экспериментального исследования было проведено тестирование, которое показало, что студенты, анализируя лексику индийского варианта английского языка, самостоятельно определяя значение, способ образования предложенных им слов, а также делая перевод этих слов на русский язык смогли запомнить более 80% лексических единиц.

Процесс формирования языковой компетенции в рамках профессиональной переводческой компетенции студентов многогранен и предполагает развитие готовности данного контингента обучаемых работать с разнообразным лексическим материалом, который может встретиться в профессиональных ситуациях. Поэтому представляется важным использовать все возможные способы, помогающие не только совершенствовать языковые знания, умения и навыки обучаемых, но и формировать некоторые важные личностные качества студента-переводчика, такие как профессиональная и языковая гибкость, общая эрудированность, желание постоянно обновлять и совершенствовать свои языковые знания в соответствии с профессиональными задачами. Изучение вариативности английского языка на занятиях по «Лексикологии» способствует формированию вышеперечисленных знаний, навыков, умений, способностей и личностных характеристик. Обучаемые анализируют лексические трудности, связанные с территориальной и национально-культурной спецификой, учатся работать с такого рода лексикой. Процесс изучения особенностей различных вариантов английского языка способствует развитию учебно-познавательных умений, связанных с самостоятельным поиском необходимой информации в различных источниках, в том числе специализированных словарях, а также желания постоянно обогащать свой лексический запас, что без сомнения облегчает процесс развития всесторонней языковой компетенции, как одной из важных составляющих профессионализма переводчика.

Литература

1. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.

2. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Учебное пособие. – М.: ЭТС, 2002, 424 с.
3. Seleskovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. – Paris, 1995. – 238 p.
4. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: Монография / Я.Б. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
5. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.
6. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. М.: ФЛИНТА. 1999. 321 с.
7. Крысин Л.П. Вариативность нормы как естественное свойство литературного языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. Т. 70. 2011. № 4. С. 3; 2. Крысин Л.П. Литературная норма и вариативность языковых единиц [Электронный ресурс]. URL: uapryal.com.ua/scientific-section/l-p-kryisin-moskva-literaturnaya-norma-i-variativnost-yazykovyih-edinits/ (дата обращения: 05.02.2023).
8. R.A. Hudson Varieties of Language//Sociolinguistics. Cambridge Univ. Press. 1996. С. 22–69.
9. Солнцев В.М. Верность // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990. С. 83.
10. Субич В.Г. Диалекты британского варианта английского языка// Германистика сегодня: контексты современности и перспективы развития: материалы I всерос. науч.-практ. конф., посвящ. Рос.-герм. году образования, науки и инноваций (г. Казань, 17–18 февраля 2012 г.): в 2-х т. – Казань: Изд-во КГУ. – 2012. – С. 120.
11. Linguasphere: офиц. сайт. – [Париж], 2011.- URL: <http://www.linguasphere.info/jr/index.php?l1=home&l2=welcome> (дата обращения: 13.11.2023).
12. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык [Текст] / И.В. Арнольд. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
13. McArthur T. The Oxford Guide to World English / T. McArthur. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 501 p. 35. McArthur T. The Oxford Guide to World English / T. McArthur. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 501p.
14. Kachru B. The Power and Politics of English // World Englishes. – 1986. – Vol. 5. № 2–3. – P. 121–140.

THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS OF LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE COURSE OF LEARNING LEXICAL PECULIARITIES OF INDIAN VARIANT OF THE ENGLISH LANGUAGE

Vartamova V.N., Aleksandrova D.S.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

The article is concerned with forming professional competence in general and language competence in particular in students of linguistic specialties in the course of learning lexical peculiarities of Indian variant of the English language. The present paper is of interdisciplinary nature, but the problem touched upon deals mainly with the discipline “Lexicology”, which provides the students with

knowledge of variants of the English language. The relevance of the article consists in finding ways to form language competence in students of "Translation" specialty and develop habits in using all their linguistic potential while translating texts with national and cultural specifics, while reading specialized and reference literature and solving professional tasks. The importance of the present paper problem is in developing professional and language competence, which allows to overcome professional isolation and cultural limitations of students and contributes to the formation of international level specialists.

The experimental part of the study was conducted in the classes of the discipline "Lexicology" in the 3rd year students of the "Linguistics" department at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The data of the experiment show the successful development of language competence in the process of working with both linguistic literature and Internet resources, as well as the high motivational potential of language students' exploration of variants of the English language. In the process of writing the article the following methods were used: the method of abstracting and analyzing the theoretical literature on the subject; the method of semantic analysis to determine the meaning of factual material, the method of word-formation analysis, contextual and interpretational methods.

Keywords: language competence, professional competence, variability of the English language, Indian variant, different means of word-building.

References

1. Porshneva E.R. Basic linguistic training of a translator: Monograph. – Nizhny Novgorod: Publishing House of Nizhny Novgorod State University named after. N.I. Lobachevsky, 2002. – 148 p.
2. Komissarov V.N. Modern translation studies. Tutorial. – M.: ETS, 2002, 424 p.
3. Seleskovitch D., Lederer M. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. – Paris, 1995. – 238 p.
4. Emelyanova Ya.B. Linguistic and regional competence of a translator: theory and practice: Monograph / Ya.B. Emelyanova. – 2nd ed., rev. and additional – Nizhny Novgorod: Stimul-ST LLC, 2010. – 201 p.
5. The newest philosophical dictionary: 3rd ed., corrected. – Mn.: Book House. 2003. – 1280 p.
6. Nelyubin L.L. Explanatory translation dictionary. M.: FLINT. 1999. 321 p.
7. Krysin L.P. Variability of the norm as a natural property of the literary language // Proceedings of the Russian Academy of Sciences. Literature and Language Series. T. 70. 2011. No. 4. P. 3; 2. Krysin L.P. Literary norm and variability of language units [Electronic resource]. URL: uapryal.com.ua/scientific-section/l-p-krysin-moskva-literatumaya-norma-i-variativnost-yazykovyih-edinitis/ (date of access: 02/05/2023).
8. R.A. Hudson Varieties of Language//Sociolinguistics. Cambridge Univ. Press. 1996. pp. 22–69.
9. Solntsev V.M. Fidelity // Linguistic encyclopedic dictionary / ed. V.N. Yartseva. M., 1990. P. 83.
10. Subich V.G. Dialects of the British English language // Germanistics today: contemporary contexts and development prospects: materials of the 1st All-Russian. scientific-practical conf., dedicated Russian-German year of education, science and innovation (Kazan, February 17–18, 2012): in 2 volumes – Kazan: KSU Publishing House. – 2012. – P. 120.
11. Linguasphere: official. website. – [Paris], 2011-. -URL: <http://www.linguasphere.info/jr/index.php?l1=home&l2=welcome> (access date: 11/13/2023).
12. Arnold, I.V. Stylistics. Modern English [Text] / I.V. Arnold. – M.: Flinta, Nauka, 2002. – 384 p.
13. McArthur T. The Oxford Guide to World English / T. McArthur. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 501 p. 35. McArthur T. The Oxford Guide to World English / T. McArthur. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 501 rub.
14. Kachru B. The Power and Politics of English // World Englishes. – 1986. – Vol. 5. No. 2–3. – P. 121–140.

Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра

Алхимина Наталья Юрьевна,
директор КГКОУ Школа-интернат № 4
E-mail: tasha11011990@mail.ru

Блинов Леонид Викторович,
доктор педагогических наук, профессор, Тихоокеанский
государственный университет
E-mail: astrax@list.ru

Статья посвящена исследованию психолого-педагогического обеспечения подготовки педагогов к образованию детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Рассмотрен опыт создания и апробации магистерских программ обучения педагогов-дефектологов в рамках их специальной подготовки, в том числе к работе в условиях инклюзии. Отмечены достоинства и недостатки данных образовательных практик с точки зрения современных требований к содержанию психолого-педагогического сопровождения лиц, имеющих расстройства аутистического спектра, и профессиональных стандартов специализации «педагог-дефектолог». На основе проведенного анализа были выделены концептуальные идеи, определяющие специфику условий подготовки педагогов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, рассмотрена их эффективность. Организация экспериментальной работы состояла в выявлении особенностей детей с РАС и организации их образовательного процесса, определение требований к подготовке педагогов, учитывая характеристик каждой группы детей РАС. В перспективе изученный опыт может стать основой для разработки дополнительных программ профессионального и постпрофессионального обучения, в том числе в системе непрерывного дефектологического образования.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, психолого-педагогическое сопровождение, готовность педагога, повышение квалификации педагогов, подготовка педагогов, инклюзивное образование.

Аутизм как pervasive нарушение рассматривается в современной социальной и педагогической практиках одной из острых проблем, наравне с медицинской. Так в России, как и во всем мире, частота встречаемости нарушений расстройств аутистического спектра составляет на сегодняшний день 1:36 и это свидетельствует о том, что рождается один ребенок с диагнозом «ранний детский аутизм» на тридцать шесть здоровых [9].

Письмо Министерства здравоохранения от 2013 года № 15–3/10/1–2140 свидетельствует о том, что статистические данные Российской Федерации составляют 1 процент от популяции, не отличаясь от общемировых тенденций. По данным Росстат, в 2022 году общая численность детского населения нашей страны составляет 27,3 млн человек. Это означает, что в России прогнозируемое количество детей, имеющих диагноз «ранний детский аутизм», составит более 270 тысяч [3].

Выраженная закономерность рождения на свет детей с «аутизмом» обуславливает возникновение потребности в том, чтобы совершенствовать систему и организовать эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей с диагнозом «расстройство аутистического спектра» и «ранний детский аутизм» [12].

Под расстройством аутистического спектра понимают разнообразную группу психологических состояний, представляющую собой особые сложности в социализации, воспитании и обучении такого ребенка, возникающие из-за особенностей развития головного мозга и иных педагогических и социальных факторов. Основным симптомом РАС выступает нарушение социализации, а именно невозможность пользования мимикой, жестами и речью может привести к полному нарушению коммуникации с окружающими. Более сложные случаи характеризуются: полным отсутствием интереса к общению, игровой и совместной деятельности с окружающими и детьми; стереотипными сценариями поведения, действиями и движениями; умственной отсталостью различной степени тяжести (интеллектуальной недостаточностью) [3]. Такая сложность, мозаичность данного нарушения требует построения особой образовательной среды, требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых специфическими особенностями и образовательными потребностями (Башина В.М., Лаврентьева Н.Б., Либлинг М.М., Морозов С.А., Никольская О.С., Питере Т.В., Kasari С. и др.).

Исходя из этого, педагоги, работающие с данной категорией детей, осуществляющие обучение

и воспитание, по сравнению с педагогами общеобразовательных учреждений, работающих с норматипичными детьми, должны иметь более высокий уровень подготовки и знаний [5].

В настоящее время в медицинской и педагогической науке превалируют работы по изучению: опыта родителей в сопровождении детей с аутизмом (Н.П. Марченко, К.А. Мамедов, С.А. Сошинский); прикладного анализа поведения (Р. Шрамм, О. Мелешкевич, Д. Лич, О.Н. Рыжкова, О.В. Кухарчук); коррекции речевых особенностей, высших психических функции и поведенческих реакций (А.В. Хаустов, Э.В. Плаксунова, Д.С. Переверзева, Т.Д. Панюшева, Л.М. Феррои, Т.В. Ахутина); диагностических факторов развития аутизма (Л.Г. Бородина, Д.В. Архипова, В.Н. Мянников, П.А. Константинов, С.И. Шевельчинский, Л.Р. Зенков). Проблема, связанная с особенностями подготовки педагогов к работе с учащимися, имеющими диагноз «расстройство аутистического спектра», рассмотрена в работах А.В. Хаустова, А.Г. Цой, Е.С. Федосеевой, Е.С. Тимченко, Л.В. Горюновой, Г.А. Барановой [3].

Изучив современные теории и практики работы с аутичными детьми, было выделено базовое противоречие: между отсутствием квалификационной подготовки педагогов, осуществляющих сопровождение детей с РАС и необходимостью включения детей, имеющих «расстройство аутистического спектра» в социально-общеобразовательное пространство.

Цель статьи заключается в представлении обобщенных результатов исследования по изучению закономерностей и определению методических условий психолого-педагогического обеспечения подготовки педагогов к работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

В задачах на первом этапе исследования отражается содержательная сторона профессиональной подготовки, так как в ходе работы предполагается: изучить практические и теоретико-методологические основы специфики образования детей с аутизмом [10]; особенности развития детей с РАС как базовой основы организации психолого-педагогического сопровождения педагогом; взглядов на организацию работы с аутичными детьми в практике и теории образования, оценке и анализе эффективности процесса сопровождения детей с РАС.

В ходе экспериментального исследования были проанализированы и обобщены концептуальные основы организации работы с аутичными детьми в практике и теории образования.

Так, исследование С.В. Алехиной послужило основой для понимания того, что в системе образования РФ существует только три подхода к процессу обучения детей, имеющих ограниченные возможности здоровья: инклюзия, интегрированное образование, дифференцированный подход. В условиях общеобразовательной школы осуществление инклюзивного образования происходит через организацию совместного воспитания

и обучения детей, не имеющих ограничений, и детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Согласно классификации групп О.С. Никольской, можно выделить варианты обучения детей с расстройством аутистического спектра и его особенности [7]. В зависимости от уровня интеллектуального развития дети с расстройством аутистического спектра (согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598), делятся на 4 основных группы:

1 группа – дети с расстройством аутистического спектра способны к освоению образовательных программ варианта 8.4 или 8.3. Среди основных задач работы с данной группы можно выделить такие, как: развивать бытовые и социальные навыки, формировать навыки коммуникации, создавать условия для постепенного вовлечения детей в общение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Для решения данных задач необходимо для каждого ребенка с РАС разработать, внедрить и реализовать на практике индивидуальную программу обучения, которая предполагает включение «особенного» ребенка в группу с другими детьми. Это необходимо в связи с тем, что аутичные дети более легко выполняют задания и требования старших и воспринимают учебную информацию в случае взаимодействия и общения с другими детьми, так как их действия являются примером [8; 13].

2 группа – может освоить только образовательные программы 8.2 или 8.3 [13].

3 группа – осваивает образовательные программы 8.3 (реже) или 8.1, 8.2 (чаще). Во 2 и 3 группе педагоги, работающие с детьми, выстраивают индивидуальные траектории в соответствии с поставленными задачами по развитию коммуникации, навыков социально-бытового обслуживания и др.

4 группа способна к освоению вариантов 8.1 или 8.2. программы образования. В связи с тем, что состав детей с РАС разнообразен, диапазон различий в содержании и требуемом уровне их начального школьного образования должен соответствовать потребностям и возможностям таких детей, и быть максимально разнообразным и широким, а именно: включение в систему образования возможности на протяжении всего школьного возраста специального (коррекционного) обучения, так и образования, сопоставимого со сроками и уровнем овладения образованием нормально развивающихся сверстников. Необходимо отметить, что в специальной поддержке, которая гарантирует удовлетворение особых образовательных потребностей детей с РАС, нуждаются даже наиболее благополучные из них [6; 13].

В основании задач второго этапа исследования отражена специфика организации экспериментального процесса подготовки педагогов к работе с детьми с расстройствами аутистического

спектра; определяются и описываются диагностические процедуры для детей с аутизмом, в соответствии с которыми происходит распределение по группам согласно классификации О.С. Никольской: моделирование процесса констатирующего эксперимента по определению условий и критериев готовности педагогов осуществлять работу с детьми с РАС; разработке программы профессиональной подготовки педагогов к обучению и воспитанию детей с РАС; организации формирующего эксперимента [8].

Исследование проводилось в несколько взаимосвязанных этапов в период с 2019–2022 год.

Опорной базой исследования стал краевой центр помощи детям с расстройством аутистического спектра и ТМНР при образовательном учреждении краевой школе-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 3» г. Хабаровска (КГКОУ ШИ 3).

В исследовании приняли участие обучающиеся и дети, посещающие КЦПД РАС ТМНР «Северный» с расстройствами аутистического спектра. Всего принимали участие 34 ребенка возрастом 8–12 лет, среди которых: мальчики – 22 человека, девочки – 12 человек.

В качестве диагностического инструментария для детей с РАС в исследовании были применены диагностики и опросники: опросник для диагностики аутизма адаптированный вариант (шкалы) (– ADI-R); Шкала определения тяжести аутизма у детей; Тест на Аутизм АТЕК для оценки динамики и выявления проблем; опросник для родителей ВСВА специалиста прикладного анализа поведения М. Бульба.

Результаты исследования по опроснику для диагностики аутизма адаптированный вариант (шкалы) (– ADI-R), шкалы определения тяжести аутизма у детей и соотношение к группам классификации О.С. Никольской представлены на рисунках 1–2.

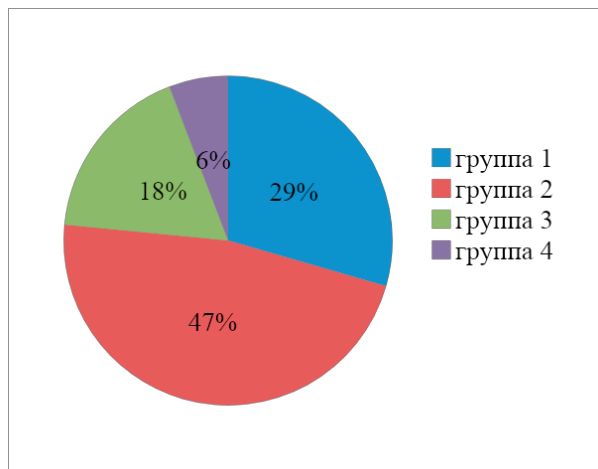


Рис. 1. Распределение групп детей с РАС к опроснику ADI-R (адаптированный вариант)

Тест на Аутизм АТЕК для оценки динамики и выявления проблем предназначен для определения тяжести расстройства аутистического спектра, точной

постановки диагноза и подбора варианта программы обучения, включающий в себя 4 раздела: речь, язык, коммуникативные навыки; социализация; сенсорные навыки и познавательные способности; здоровье и поведение. Опросник для родителей ВСВА предназначен для уточнения поведенческих особенностей детей с РАС. Результаты по тесту АТЕК и опроснику ВСВА представлены на рис. 3–4.

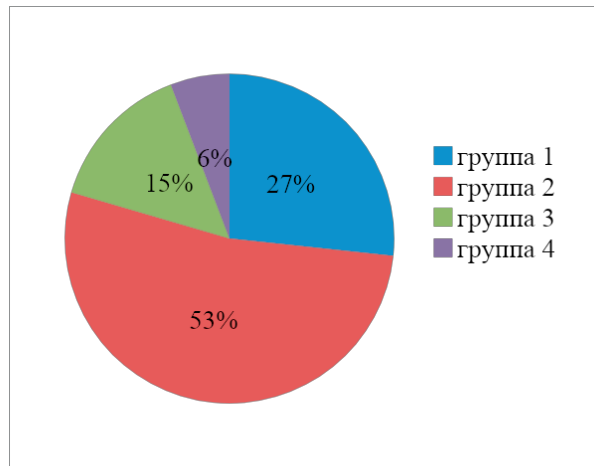


Рис. 2. Распределение групп детей с РАС к шкале определения тяжести аутизма

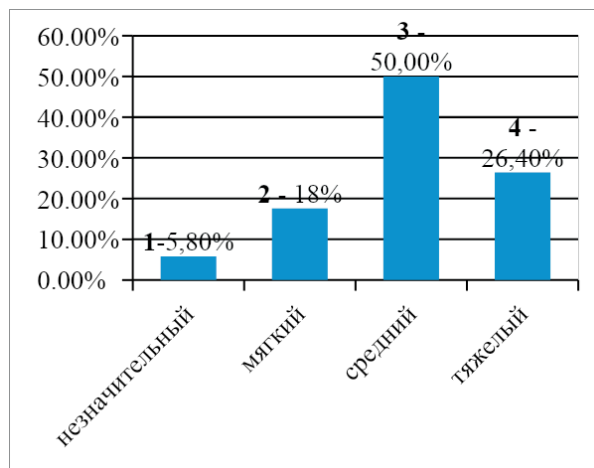


Рис. 3. Распределение групп детей с РАС по тесту АТЕК

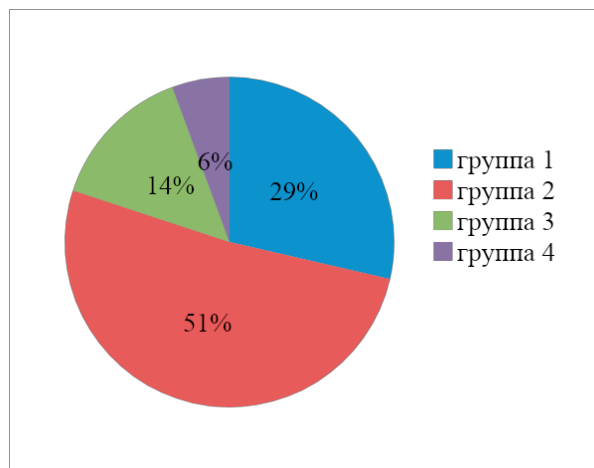


Рис. 4. Распределение групп детей с РАС по опроснику ВСВА

Результаты диагностического распределения по группам аутичных детей позволяет сделать вывод, что представленные тесты, опросники, шкалы достаточно полно отражают картину для классификации.

Итоговое распределение по группам согласно классификации О.С. Никольской, преломление программ обучения и сравнение с рекомендуемыми программами в нормативно-правовом обеспечении образования детей с РАС представлено в табл. 1.

Таблица 1. Распределение учащихся по группам и программам обучения

Показатели	1 - «Отрешенные дети»	2 - «Активно отвергающие дети»	3 - «Захваченность аутистическими интересами»	4 - «Сверхтормозимые»
Кол-во детей	9	18	5	2
Предполагаемая программа обучения	8.3 или 8.4	8.3 ил 8.2	8.3 (редко) 8.2 или 8.1 (часто)	8.2 (редко) 8.1 (часто)
Программа установленная ПМПК, ВК, ИПРА	9–8.4	16–8.3 2–8.2	5–8.2	2–8.1
Варианты обучения	АООП вариант 2 УО (ИН) АООП РАС 8.4 СИПР	АООП вариант 1 УО (ИН) АООП РАС 8.3 АООП НОО	АООП НОО	ФГОС НОО

Нормативно-правовое обеспечение программ образования детей с РАС предполагает требование к условиям их реализации, в особенности кадровыми, которые должны обладать определенным набором компетенций.

Цель констатирующего этапа эксперимента заключалась в том, чтобы определить уровень готовности педагогов к образованию детей с РАС. В данном эксперименте принимали участие 14 педагогов в возрасте от 22 до 56 лет.

Для определения уровня готовности была использована анкета «Самооценки готовности педагогов к реализации образования детей с ОВЗ, РАС» [4]. Данная анкета включает в себя выделенные компоненты готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ, РАС (социально-правовой, когнитивный, мотивационно-личностный), представленные определенными профессиональными компетенциями. Педагогам было предложено оценить уровень своей готовности по показателю в соответствии с уровнем его развитости, используя при этом систему ранжирования показателей. Анализ требований к АООП и ее условиям, профессионального стандарта «Педагога-дефектолога» стал основой для определения вышеуказанных компетенций [11; 14].

В мотивационно-личностном компоненте были выделены следующие компетенции: самообразование; осознание недостаточности достигнутых результатов; наличие потребности в педагогическом и профессиональном совершенствовании; способность проявлять эмпатию; готовность прививать обществу толерантное отношение к детям с РАС, осознание значимости работы с особыми детьми, оказание помощи разным детям, принятие детьми этой помощи, осуществление самоконтроля и др. [11].

Когнитивный компонент включает в себя трудовые действия, необходимые умения и знания. К умениям мы отнесли: умение оценивать лич-

ностные и образовательные результаты; умение реализовывать и разрабатывать индивидуальные программы и образовательные маршруты; умение осуществлять психолого-педагогическое сопровождение; умение использовать приемы и методы коррекционного воздействия, а также специальные подходы в образовании детей с РАС [11].

К знаниям, по нашему мнению, относятся: знания основ специального образования, имеющихся в нем актуальных и значимых проблем; знания закономерностей в педагогике, наиболее важных и специфических принципов образования и воспитания; знания основ психодиагностики и специальной методики преподавания учебных предметов; знания специфических форм в обучении, а также приемов и методов коррекционного обучения детей с РАС, которые наиболее применимы и эффективны [11].

К трудовым действиям мы отнесли: выявление поведенческих и личностных проблем, организация коррекционно-образовательного пространства, применение специальных технологий и методов, преобразование дидактических методик в систему коррекционно-развивающих занятий к предметам, учет психофизических особенностей развития детей в процессе обучения и воспитания [11].

Социально-правовой компонент содержит следующие компетенции: знание законодательства и основ правовой систем; владение современными представлениями о социальных процессах и явлениях; наличие системных знаний о вариантах и формах обучения, о системе образования [11].

Обработка результатов предполагает выявление уровня готовности: критического, допустимого, достаточного, оптимального. В соответствии с баллами: 1 балл – «совсем нет», 2 балла – «частично», 3 балла – «в полной мере».

Результаты констатирующего эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты готовности педагогов к образованию детей с расстройством аутистического спектра

Компоненты готовности	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		оптимальный		достаточный		допустимый		критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Мотивационно-личностный	14	1	7,1	4	28,5	8	57,1	1	7,1
Когнитивный: знания	14	0	0	5	35,7	7	50	2	14,2
Когнитивный: умения	14	1	7,1	2	14,2	6	42,8	5	35,7
Когнитивный: трудовые действия	14	0	0	2	14,2	7	40	5	35,7
Социально-правовой	14	2	14,2	4	28,5	5	35,7	3	21,3

Анализ результатов анкеты по процентному соотношению показал у преобладающего количества педагогов допустимый, достаточный и критический уровни готовности педагогов. У них наблюдается слабая мотивация, требуется помощь в овладении определенными знаниями умениями и навыками. Эта категория педагогов нуждаются в информационной и методической помощи.

В табл. 3 представлены уровни готовности педагогов в соответствии с программами обучения детей с РАС.

Таблица 3. Соотношение программы обучения ребенка с РАС и уровня готовности педагога

Компонент готовности	8.4	8.3	8.2	8.1
Мотивационно-личностный	Дост. Опт.	Дост. Опт.	Допуст. Дост.	Допуст. Дост.
Когнитивный (знания)	Дост. Опт.	Допуст. Дост. Опт.	Допуст. Дост.	Крит. Допуст. Дост.
Когнитивный (умения)	Дост. Опт.	Допуст. Дост. Опт.	Допуст. Дост.	Крит. Допуст. Дост.
Трудовые действия	Дост. Опт.	Допуст. Дост. Опт.	Допуст.	Крит. Допуст.
Социально-правовой компонент	Дост. Опт.	Допуст. Дост. Опт.	Крит. Допуст. Дост.	Крит. Допуст.

Из представленной таблицы и проведенных результатов можно сказать, что педагоги готовы к работе с детьми с программой обучения 8.1, 8.2, что соотносится с 3 и 4 группой детей по классификации О.С. Никольской.

На основе полученных результатов была смоделирована программа подготовки педагогов к образованию детей с расстройствами аутистического спектра. Структура программы предполагает: пояснительную записку, цели, задачи, предполагаемые результаты. Программа подготовки педагогов является модульной и содержит три взаимодополняющих блока:

Модуль 1 «Общие представления о детях с расстройством аутистического спектра» включает вопросы:

- Нормативно-правовое обеспечение образования обучающихся с расстройством аутистического спектра.
- Физиологическая и клиническая картина первичных расстройств.
- Поведенческий аспект в организации процесса обучения и сопровождения.
- организационно-педагогические условия образовательного процесса [2; 3].

Модуль 2 «Специальная подготовка», включает вопросы:

- Адаптация заданий, занятий и программ.
- Применение эффективных методов и технологий в работе с детьми с РАС во внеурочной деятельности и на уроке.
- Коррекционная работа с детьми с РАС.
- Организация школьного образовательного пространства для обучения детей с РАС.
- Модуль 3 «Практический» включает практическую подготовку, а именно:
 - Деятельность тьютора в классе, где обучаются дети, имеющие расстройство аутистического спектра.
 - Практическая деятельность учителя в классе с детьми с РАС в составе контингента: 1:5, 3:5, 5:5
 - Практическая разработка материала к уроку (мастер-классы).

Модуль 1 и 2 программы подготовки педагогов реализуются в виде лекций, учебных семинаров, вебинаров для педагогов. И отражает теоретический аспект социально-правового компонента, мотивационно-личностного компонента, когнитивного компонента (знания). Модуль 3 реализуется в практической отработке на уроках, занятиях, коррекционно-развивающих занятиях, мастер-классах, заседаниях методического объединения, супервизиях и т.д. и отражает когнитивный компонент умений и трудовых действий.

Программа является целостной и предполагает прохождение как трех модулей сразу, так и по одному модулю, в зависимости от западающего компонента готовности педагога.

Для оценки эффективности программы подготовки педагогов нами было организовано повторное анкетирование педагогов «Анкета самооценки готовности педагогов к осуществлению образова-

ния детей с ОВЗ, РАС». В повторном анкетировании приняли участие 14 педагогов. Сравнительные результаты этапов исследования представлены в табл. 4–8.

Таблица 4. Сравнительные результаты мотивационно-личностной готовности педагогов

Этапы	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		Оптимальный		Достаточный		Допустимый		Критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
K1	14	1	7,1	4	28,5	8	57,1	1	7,1
K2	14	2	14,2	6	42,8	6	42,8	0	0

Таблица 5. Сравнительные результаты когнитивного компонента (знания)

Этапы	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		Оптимальный		Достаточный		Допустимый		Критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
K1	14	0	0	5	35,7	7	50	2	14,2
K2	14	2	14,2	9	64,2	2	14,2	1	7,1

Таблица 6. Сравнительные результаты когнитивного компонента (умения)

Этапы	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		Оптимальный		Достаточный		Допустимый		Критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
K1	14	1	7,1	2	14,2	6	42,8	5	35,7
K2	14	4	28,5	3	21,3	5	35,7	2	14,2

Таблица 7. Сравнительные результаты когнитивного компонента (трудовые действия)

Этапы	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		Оптимальный		Достаточный		Допустимый		Критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
K1	14	0	0	2	14,2	7	40	5	35,7
K2	14	2	14,2	5	35,7	4	42,8	3	21,3

Таблица 8. Сравнительные результаты социально-правового компонента

Этапы	Кол-во педагогов	Уровни готовности							
		Оптимальный		Достаточный		Допустимый		Критический	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
K1	14	2	14,2	4	28,5	5	35,7	3	21,3
K2	14	3	21,3	7	50%	3	21,3	1	7,1

Таким образом, результаты исследования показывают, что на втором этапе эксперимента показатели по компоненту мотивационно-личностная готовность увеличились: оптимальный уровень на 7,1%; достаточный 14,2%.

По когнитивному компоненту (знания) – оптимальный уровень вырос до 14,2%, достаточный увеличился на 28,5%, показатель критического

значения снизился на 7,1%. По когнитивному компоненту (умения) – оптимальный уровень вырос на 21,3%, достаточный на 7,1%. Показатель критического значения снизился на 21,3%. По когнитивному компоненту (трудовые действия) – оптимальный уровень вырос на 14,2%, достаточный до 21,3%, допустимый и критический показатель снизились на 21,3%. Социально-правовой компо-

нент прирос по уровню оптимальной готовности на 7,1%, достаточный на 21,3%, критический снизился на 14,2%. Таким образом результаты исследования показывают, что по всем компонентам педагоги показывают положительную динамику в организации образования детей с РАС.

Выполненное нами исследование, посвященное психолого-педагогическому обеспечению подготовки педагогов к образованию детей с расстройствами аутистического спектра, позволило нам сформулировать следующие выводы:

1. Расстройство аутистического спектра – это нарушение развития нервной системы, которое начинается в раннем детстве и оказывает влияние на способность человека к социальному взаимодействию, общению и обучению. РАС имеет разную степень отличий, в связи с этим его называют расстройством «спектрального» характера. РАС можно отнести к первазивным нарушениям, в связи с чем основная задача педагогов – построить для таких детей образовательную среду с учетом ряда взаимосвязанных факторов, которые определяются особенностями их развития [3].
2. Наличие особенностей детей с РАС актуализирует вопрос психолого-педагогического сопровождения подготовки педагогов для осуществления адресной коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.
3. На сегодняшний день, наиболее сопоставимы к условиям обучения являются 3 и 4 группы детей с РАС.
4. Особую сложность вызывает работа с детьми первой и второй группы расстройств аутистического спектра. Нет единого подхода к организации их обучения. Уровень подготовки педагогов не соответствует требованиям к организации образовательных условий детей с РАС с выраженными когнитивными и поведенческими нарушениями.
5. Формирование психолого-педагогической готовности педагогов к образованию детей с РАС должно носить поэтапный характер с погружением в практическую деятельность.
6. Получено подтверждение, что психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с аутичными детьми необходима как качественная иная подготовка к работе с обучающимися с ОВЗ.
7. Проведенное исследование позволило получить объем фактических данных, характеризующих готовность педагога к работе с детьми с РАС.
8. Разработанная программа является важным направлением в подготовке специалистов.

Литература

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса

в образовании // Психологическая наука и образование. 2018. № 1. С. 83.

2. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 26–32.
3. Алхимина Н.Ю., Блинова Л.Н. Условия обеспечения подготовки педагогов к работе с детьми с расстройством аутистического спектра // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 77–81.
4. Анкета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://e.nshkoli.ru/?mid=29551&ysclid=lpuxh-22fx31478939> (дата обращения 12.11.2023)
5. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации Приказ от 13 марта 2023 г. N 136н «Об утверждении профессионального стандарта «педагог-дефектолог» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения: 15.11.2023).
6. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. Тольятти, 2016. 25 с.
7. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Тервинф, 1997.
8. Платохина Н.А., Игнатович В.Г. Повышение профессиональной компетентности педагогов детского сада по проблеме воспитания детей раннего возраста // Современные технологии в образовании. 2019. № 19. С. 173–179.
9. Основная образовательная программа для детей с расстройствами аутистического спектра (Примерная) [Электронный ресурс]. Режим доступа:
 1. https://minobr.govmurman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf?ysclid=lpny8v14c1946377146 (дата обращения: 12.11.2023).
 10. Печеркина А.А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография / А.А. Печеркина, Э.Э. Сыманюк, Е.Л. Умникова. Екатеринбург, 2011. 233 с.
 11. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 17.11.2023).
 12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598) [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 18.11.2023).

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE TRAINING OF TEACHERS TO WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Alkhimina N. Yu., Blinov L.V.

KGKOU Boarding School No. 4, Pacific State University

The article is devoted to the study of psychological and pedagogical support for the preparation of teachers for the education of children with autism spectrum disorder (ASD). The experience of creating and testing master's degree programs for teachers of speech pathologists within the framework of their special training, including for work in conditions of inclusion, is considered. The advantages and disadvantages of these educational practices are noted from the point of view of modern requirements for the content of psychological and pedagogical support for persons with autism spectrum disorders and professional standards of the "teacher-defectologist" specialization. Based on the analysis, conceptual ideas were identified that determine the specifics of the conditions for preparing teachers to work with children with autism spectrum disorders, and their effectiveness was considered. The organization of the experimental work consisted in identifying the characteristics of children with ASD and the organization of their educational process, determining the requirements for teacher training, taking into account the characteristics of each group of children with ASD. In the future, the studied experience can become the basis for the development of additional professional and postprofessional training programs, including in the system of continuous defectological education.

Keywords: autism spectrum disorder, psychological and pedagogical support, teacher readiness, teacher training, teacher training, inclusive education.

References

1. Alyokhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education // *Psychological science and education*. 2018. No. 1. p. 83.
2. Alyokhina S.V. Training of teaching staff for inclusive education // *Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2013. No. 1 (44). pp. 26–32.
3. Alkhimina N. Yu., Blinova L.N. Conditions for ensuring the training of teachers to work with children with autism spectrum disorder // *Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2022. No. 8. pp. 77–81.
4. Questionnaire [Electronic resource]. Access mode: <https://e.nshkoli.ru/?mid=29551&ysclid=lpduxh22fx31478939> (accessed 12.11.2023)
5. The Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation Order No. 136n dated March 13, 2023 "On approval of the professional standard "teacher-defectologist" [Electronic resource]. Access mode: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (date of application: 11/15/2023).
6. Karynbaeva O.V. Preparation of teachers in additional professional education for the formation of an inclusive educational environment in general education organizations: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. Tolyatti, 2016. 25 p.
7. Nikolskaya O.S., Baenskaya E.R., Liebling M.M. An autistic child. Ways of help. M.: Terevintf, 1997.
8. Platokhina N.A., Ignatovich V.G. Improving the professional competence of kindergarten teachers on the problem of early childhood education // *Modern technologies in education*. 2019. No. 19. pp. 173–179.
9. The basic educational program for children with autism spectrum disorders (Approximate) [Electronic resource]. Access mode: https://minobr.govmurman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/09.pdf?ysclid=lpdy8v14c1946377146 (date of application: 11/12/2023).
10. Pecherkina A.A. Development of professional competence of a teacher: theory and practice: monograph / A.A. Pecherkina, E.E. Simanyuk, E.L. Umnikova. Yekaterinburg, 2011. 233 p.
11. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 12/19/2014 No. 1599 "On approval of the Federal State educational standard for education of students with mental retardation (intellectual disabilities)" [Electronic resource]. Access mode: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> / (date of request: 17.11.2023).
12. Federal State Educational Standard primary general education of students with disabilities (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 19, 2014 N 1598) [Electronic resource]. Access mode: <https://base.garant.ru/70862366/> / (accessed: 11/18/2023).

Формирование стратегического видения трансформации системы школьного образования: аспекты изменения содержания компетенций учителя

Бодрова Полина Евгеньевна,

педагог дополнительного образования, кафедра русского языка № 5, Институт русского языка, Российский университет дружбы народов
E-mail: bodrova-pe@rudn.ru

В статье рассмотрена актуальность проблемы подготовки учителей к деятельности в школе будущего. В работе рассматриваются положения об изменениях в сфере образовательной политики и педагогической деятельности; педагогические условия, в которых учитель новой эпохи будет осуществлять свою профессиональную деятельность. Профессиональные и личностные качества учителя будущего, определенные в работе, вносят вклад в теоретико-методологические основы его подготовки.

Цель работы – обозначить возможные векторы развития образовательной сферы, определить роль учителя в школе третьего тысячелетия, а также выделить профессиональные компетенции и личностные качества, необходимые учителю школы будущего для успешного построения педагогического процесса. В работе использован сравнительно-сопоставительный анализ, методы прогнозирования векторов развития образовательной среды и роли учителя в ней.

Ключевые слова: учитель, школа будущего, педагогическая парадигма, психолого-педагогический портрет, компетенции.

Образование, обучение и воспитание в педагогическом процессе выходят на новый уровень. Уже сейчас необходимо обозначить векторы развития образовательной среды и подготовиться к переосмыслению роли учителя. Педагогу уже на данный момент нужно предвидеть развитие образования и педагогической деятельности, а также принимать во внимание то, как изменится к этому времени подрастающее поколение. Учителя третьего тысячелетия – это педагоги-наставники нового поколения, роль которых заключается в формировании новых компетенций у учеников, это сильная счастливая личность со сформированным надежным духовно-нравственным стержнем.

Проблема исследования заключается в том, что учителю школы будущего будет необходимо осознать и принять тот факт, что наступает новая эпоха в сфере образования, происходит смена педагогических парадигм. В связи с этим как учителю, так и ученикам придётся столкнуться с некими противоречиями между традиционной политикой образовательной среды и новым витком развития образования в будущем.

Становление педагогического образования тесно связано непосредственно с развитием общеобразовательных школ и других образовательных учреждений, поэтому в данной части работы мы будем опираться именно на этот аспект. Путь от зарождения педагогического образования в России до его признания самостоятельной отраслью является долгим и тернистым. Педагогическое образование в России развивалось на протяжении веков и продолжает развиваться до сих пор. Необходимо отметить, что вплоть до начала 1920-х годов в России не существовала организованная профессиональная подготовка преподавателей.

С 1920 года начинается второй этап развития педагогического образования в России – Этап нормализации и развития, в основе которого лежит модель партийно-государственной (или советской) педагогики. Из-за нехватки и острой потребности в организованном педагогическом образовании для специалистов в ВУЗах и техникумах появляются педагогические отделения и факультеты, набирают популярность разнообразные курсы переподготовки преподавателей и курсы повышения квалификации. Примерно в это же время вводится обязательная регулярная аттестация для педагогов. [1, с. 307–311].

Говоря о педагогическом образовании сегодняшнего дня, нельзя не учесть тот факт, что оно

продолжает меняться и развиваться. Данный этап модернизации педагогического образования можно назвать этапом цифровизации, при котором сохраняется гуманистическая парадигма, но также появляется ноосферно-экологическая направленность системы образования.

Цель педагогического образования на данном этапе развития – подготовить будущих педагогов к постоянно меняющимся реалиям жизни, научить их адаптироваться к любой ситуации, создать условия для их постоянного совершенствования интеллектуального, эмоционально-эстетического и духовно-нравственного начал, а также для постоянного поиска новых возможностей для саморазвития детей, привить любовь к профессии, потому что миссия современного педагога – это подготовить молодёжь к самостоятельной достойной жизни в будущем, воспитать такое общество, которое способно постигать новые горизонты.

Основная задача педагогической деятельности состоит в построении педагогического процесса таким образом, чтобы предвидеть аспекты образования будущего и картину будущего в целом, так как наука развивается крайне стремительно, обогащая абсолютно все сферы жизни, и это, как правило, разнится с фактическим уровнем развития учеников, которые к такому темпу совсем не готовы. Согласно положениям Михаила Ивановича Мухина, миссия учителя – подготовка учеников к жизни в третьем тысячелетии, к новым формам деятельности и мышления, без которых жизнь в будущем не представляется возможной [См.: 2, 3, 4].

Учитель должен решать задачи, которые направлены на развитие каждого ученика, его рост, как личностный и профессиональный. Здесь уже вступает в силу такой необходимый аспект педагогического процесса, как индивидуальный подход. Педагог, активизируя личностную направленность, должен найти «ключ» к каждому ученику, чтобы подтолкнуть и направить его на путь самореализации. Учитель, будучи ключевым субъектом педагогического процесса, должен стоять процесс образования на основе взаимодействия и соучастия, направляя ученика к профессиональному, личностному и творческому самоопределению, раскрывая в нём индивидуальность [9, с. 94–96].

Мировые тенденции в сфере образовании требуют построения особой образовательной экосистемы третьего тысячелетия, цель которой заключается в построении тесных взаимоотношений между процессом развития сферы образования (процессом развития человеческих способностей) и экономической сферы. Сфера образования, от которой в принципе зависит каждая из сфер общества, должна реализовывать непрерывный процесс модернизации и, более того, должна носить опережающий характер. Развитие науки, в целом, и смена ценностных и культурных ориентаций на данный момент сильно опережает развитие образовательного процесса в образовательных учреждениях и общий уровень подготовки обуча-

ющихся. Таким образом, можно подчеркнуть, что существует заметный пробел, который крайне необходимо восполнить [5].

Учитель, обладающий определенными личностными качествами и профессиональными компетенциями, владеющий актуальными образовательными технологиями, является ключевым элементом в образовательной системе будущего [6, С. 305–306].

Актуальной для современного учителя остается проблема недостаточного владения цифровыми технологиями. Данная проблема появилась с развитием использования персональных компьютеров, однако, как отмечалось ранее, темпы развития слишком высоки. То, что казалось новым вчера – сегодня уже обыденное дело. За последние 5 лет информационные технологии захватили сферу образования. Многие учителя не были к этому готовы по разным причинам, будь то личные соображения и принципы или разрыв поколений. По мере повсеместного введения цифровой обучающей среды в образовательных организациях владение цифровыми навыками оборачивается для педагога профессиональным дефицитом, требующим незамедлительного восполнения.

Весомым ресурсом, который способствует обеспечению профессионального роста учителя, являются профессиональные сообщества, создание которых требует современного подхода для становления учителя будущего, учитывая глубокие изменения профессионального портрета учителя настоящего. Также все больше делается акцент на актуальность центров непрерывного повышения квалификации педагогов, которые готовят учителей к меняющимся условиям [7]. Например, все более значимыми для школьной программы являются игровая, проектная и исследовательская деятельность. Игровая деятельность нацелена на закрепление или изучение теории с помощью интерактивных материалов. Проектная деятельность является очень перспективной формой обучения, так как её итог – это конкретный практический результат, который поможет ученику получить определенный практический опыт выполнения того или иного задания. С помощью проектной и исследовательской деятельности развивается критическое и абстрактно-логическое мышление, ученик развивает самостоятельность, учится видеть проблему и искать разные способы её решения.

Но не стоит забывать, что учитель – это не робот с определенным набором профессиональных компетенций, это, прежде всего, человек. Учитель будущего – это творческая, изобретательная, добрая, внимательная, требовательная, искренняя, ответственная за себя и за своих учеников личность, достигшая профессионального и личностного самоопределения. Это личность с высокой гражданской ответственностью и социальной активностью, которая заботится о всестороннем и гармоничном развитии обучающегося и умеет находить нестандартные решения проблем [3, с. 17–21].

Очевидно, что 21 век выдвигает новые условия существования и целый спектр сложных проблем, в связи с этим будущему нужен учитель новой формации. Уже на данном этапе развития образования учитель не может ограничиваться только лишь ролью проводника к знаниям [6, с. 309].

По словам Надежды Егоровны Щурковой, на данном этапе развития происходит выработка новой концептуальной, профессиональной позиции, что представляет не только практико-методический, но и творческий интерес. Стремительно меняющийся мир требует иного профессионализма от педагога. В этой новой модели профессиональной готовности к работе с детьми центральным является умение общаться с детьми, инициировать их духовную энергию, стимулировать максимальное выражение его «я», «здесь и теперь» – в этой жизни, в данный момент творческой деятельности [8].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессионализм учителя не повысится только посредством цифровизации и компьютеризации, непрерывного повышения квалификации, внедрения разных видов деятельности в процесс обучения и воспитания. Теперь уже необходимо пересмотреть отечественную систему педагогического образования. На передний план выходит приобретение инновационной компетенции, о которой ранее не упоминали, которая, расширяя горизонты возможностей педагога, состоит из целого спектра разнообразных компетенций, помимо профессиональной. Школе будущего нужен учитель новой формации.

Среди наиболее важных профессиональных компетенций учителя третьего тысячелетия будут такие, как: Понимание особенностей детской психики (то есть, учителю школы будущего необходимо иметь знания по детской и социальной психологии и уметь внедрять эти знания в практику, чтобы построить педагогический процесс таким образом, чтобы было комфортно как учителю, так и ученикам); сотворчество и сопереживание за результаты учебной деятельности, партнерская солидарность, которые лежат в основе принципа сотрудничества; забота о всестороннем и гармоничном развитии подрастающей личности, творческая изобретательность, высокая гражданская ответственность и социальная активность, умение общаться в виртуальном пространстве, креативность, артистизм. . Важно отметить, что многие и вышеперечисленных компетенций подразумевают собой понимание детской психологии. В будущем будет востребован именно «учитель-человековед».

Учитель и ученики образуют единое творческое полу, в котором педагогу необходимы следующие личностные качества: любовь и уважение, чуткость и доброта, неподдельная человечность, разумная требовательность, искренность, способность увидеть и понять мир подрастающей личности, а также уважение достоинства ученика и бережное отношение к его неповторимой природе.

Как говорил Лев Толстой, «Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель»

Учитывая изменения, которые происходят в мире, предполагаем, что умения и навыки педагога будут также трансформироваться. На первый план выйдут: умение критически мыслить (мыслить гибко, проектно), находить нестандартные решения насущных проблем, умение дифференцировать способы мышления, работать в медийном пространстве, навыки проведения проектной деятельности. Также в школе будущего приоритетным форматом работы станет командно-проектный. Проектная деятельность развивает коммуникативные, исследовательские навыки, развивает у учеников навыки мыслить критически.

Как говорил известный российский ученый Василий Осипович Ключевский: «Педагогам слово дано не для того, чтобы усыплять свою мысль, а для того, чтобы будить чужую». Принимая это во внимание, можно утверждать, что в школе будущего деятельность учителя будет направлена на построение учебной работы таким образом, что ребенок будет учиться самостоятельно добывать знания: ставить перед собой цель, определять задачи и своим путём находить пути их решения. Главным на уроке в школе будущего будут размышления, поиски и сомнения обучающихся. Обобщая, приобретаемые детьми знания, умения и навыки будут направлены не на выстраивание образа жизни «как системы знаний и способов деятельности», как это происходит сейчас, а для самостоятельного творения образа мира, развития творческого начала и генерирования новых идей.

Уже сейчас происходит переориентация образа школы из места получения знаний в место развития самореализующейся личности с надежным духовно-нравственным стержнем. Согласно результатам исследования, в школе будущего ученик из пассивного исполнителя станет центральной фигурой, он – субъект деятельности, творец своего «Я».

Однако не стоит недооценивать роль учителя при этом, учитель должен помочь детям найти себя, самореализоваться, стать эмоционально-эстетически, интеллектуально и нравственно развитой личностью. Для того, чтобы воплотить это в жизнь, учителям необходимо стремиться к развитию и совершенствованию их интеллектуального, эмоционально-эстетического и духовного стержней, что определит их профессиональные, социально-этические и культуросообразные устремления.

Одним из важнейших принципов гуманной педагогики в будущем станет принцип сотрудничества, что совпадает с мнением респондентов. Его суть заключается в построении отношений между миром ученика и миром учителя, которые, порой, могут не совпадать, на основе равноправного сотрудничества. Таким образом, учителю школы бу-

дущего предстоит нелегкая задача – организовать учебный процесс таким образом, чтобы помочь детям раскрыть свою индивидуальность, понять, в чём его одаренность, развить весь спектр способностей, достичь всеобъемлющей самореализации.

Однако педагогам также не стоит забывать о построении здоровьесберегающей среде обучения. Более 10 опрошенных отметили важность формирования здорового образа жизни. Принимая во внимание ответы респондентов, был составлен список дисциплин, которые могут добавиться в школу будущего, среди них: Этика, Логика, Риторика, Чистописание, Программирование, Основы цифровой и финансовой грамотности. Как может быть замечено, перечень вышеперечисленных дисциплин можно разделить на 2 группы. Программирование и Основы цифровой и финансовой грамотности обусловлены развитием цифровизации. Этика, Логика, Риторика, Чистописание помогут сохранить в человеке человека, гражданина, одаренную личность, которая несет ответственность за мир будущего. К примеру, Этика, Логика и Риторика необходимы школе будущего для того, чтобы не потерять себя в мире модернизации и цифровизации, развивая интеллект, гибкость мышления, эмоциональную сферу личности, умения и навыки оценки и самооценки, совершенствуя креативные способности, воображение. Чистописание также имеет крайнюю степень важности для школы будущего, так как в эпоху цифровизации ученики привыкли печатать всю информацию на электронных носителях с автоматическим исправлением ошибок. За искусственным интеллектом будущее, однако не стоит забывать, что человек – двигатель процесса и нельзя терять то, что нам дано и что мы имеет, наоборот, необходимо развивать наши умения и навыки. Именно поэтому так важны здоровьесберегающие технологии в построении педагогического процесса, которые предстоит применять именно учителю будущего.

Таким образом, можно подвести итог и подчеркнуть, что учитель будущего – это, прежде всего, счастливая личность с надежным сформированным духовно-нравственным стержнем, которая хорошо разбирается в детской психологии, это личность, которая принимает и уважает неповторимость детской души, которая может заинтересовать ученика и пустить его в мир самоисследования и самореализации лишь выстраивая и контролируя этот процесс.

В будущем учитель не сможет быть лишь транслятором знаний, его роль заметно увеличится. Ключевая задача учителя новой формации – готовить взрослеющее поколение к жизни в третьем тысячелетии, дифференцируя способы мышления, используя при этом разнообразные подходы и методы, внедряя новые формы, технологии и средства в учебный процесс.

Учитель школы будущего – это педагог, умеющий видеть в каждом ученике его индивидуаль-

ность, одаренность; это личность, берущая на себя ответственность за будущее детей; личность, способная предвидеть, каким будет образование в будущем и как можно подготовить к этому подрастающее поколение.

Вышеупомянутая информация, представленная выше, формирует психолого-педагогический портрет учителя школы будущего. Цель учителя современности – развить способности ученика до предела, а цель учителя будущего – видеть этот предел, видеть индивидуальность в каждом и помочь взрослеющей личности достичь этих высот самостоятельно.

Помимо наиболее значимых качеств учителя третьего тысячелетия, были также определены векторы развития школы будущего. Все вышеупомянутое может послужить теоретико-методологической базой для подготовки учителей к их деятельности в школе третьего тысячелетия, в основе которой стоит «учитель-психолог», который сможет обеспечить её опережающее развитие.

Литература

1. Калининкова Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 304–318
2. Мухин М.И. Образование XXI столетия: особенности развития // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 22–44.
3. Мухин М.И. Учитель школы будущего // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 10–23.
4. Мухин М.И., Соколова Н.Л., Мишаткина М.В. Учитель школы XXI века: к вопросу об организационных и теоретико-методологических основах подготовки Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА –2017) / Под ред. С.В. Ивановой – С. 432–440
5. Нагорнова А.Ю. Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 494 с.
6. Черкесов Б.А., Лобода О.Б. Учитель XXI века: какой он? // Успехи современного естествознания. 2015. № 1–2. С. 305–310
7. Широких О.Б. Ценностные ориентации будущих педагогов – необходимое условие модернизации образования. Новый учитель для новой школы: теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России: Доклады и тезисы выступлений участников Форума педагогических вузов России 21–22 ноября 2011 года / Сост.: Б.Н. Бессонов, В.М. Кондратьев, М.Н. Русецкая, М.И. Яскевич. – М.: МГПУ, 2012. – С. 119–128
8. Щуркова Н.Е., Мухин М.И. Педагог нового воспитания. М.: АРКТИ, 2014. –264 с.

9. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел. Методические материалы для школьного педагога. [Интернет-ресурс] // Образовательный портал «Слово». М., 2009 URL: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47824.php> (дата обращения: 02.12.2023).
10. Shin, H. Estimating future teacher supply: An analysis of personal and school-based predictors of teacher career patterns / H. Shin, 2014. – 13 p.
11. Villegas-Reimers, E. Teacher professional development: an international review of the literature / Eleonora Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. 2003. – 197 p.
12. Vitvitskaya I. Organization of interaction between teachers and students / Modern studies of social problems. – 2012. – № 10 (18) – pp. 93–96.

FORMATION OF A STRATEGIC VISION FOR THE TRANSFORMATION OF THE SCHOOL EDUCATION SYSTEM: ASPECTS OF CHANGING THE CONTENT OF TEACHER COMPETENCIES

Bodrova P.E.

Peoples' Friendship University of Russia

The article considers the relevance of the problem of preparing teachers for the school of the future. The article considers the provisions on changes within the field of education and pedagogical activity; pedagogical conditions in which a teacher of a new era will carry out his professional activities. The professional and personal qualities of the teacher of the future that were discussed in this work contribute to the theoretical and methodological foundations of teacher training.

The objective of the work is to identify possible vectors of development of the educational sphere, to determine the role of the teacher in the school of the third millennium as well as to highlight the professional competencies and personal qualities necessary for the teacher of the school of the future for the successful construction of the pedagogical process.

The work uses comparative analysis, methods of forecasting vectors of the development of the educational environment and the role of the teacher in this environment.

Keywords: teacher, school of the future, pedagogical paradigm, psychological and pedagogical image of a teacher, competencies.

References

1. Kalinnikova N.G. Pedagogical education in Russia: History lessons // Education issues. 2005. No. 4. pp. 304–318
2. Mukhin M.I. Education of the XXI century: features of development // Prospects of science and education. 2020. No. 5 (47). pp. 22–44.
3. Mukhin M.I. Teacher of the school of the future // Prospects of science and education. 2021. No. 1 (49). pp. 10–23.
4. Mukhin M.I., Sokolova N.L., Mishatkina M.V. Teacher of the XXI century: on the issue of organizational and theoretical and methodological foundations of preparation Collection of scientific papers of the international scientific and practical conference “Educational space in the information era” (EEIA –2017) / Edited by S.V. Ivanova – pp. 432–440
5. Nagornova A. Yu. Innovations in the modern education system: approaches and solutions: a collective monograph / ed. by A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2016. – 494 p.
6. Cherkesov B.A., Loboda O.B. Teacher of the 21st century: what is he like? // The successes of modern natural science. 2015. No. 1–2. pp. 305–310
7. Shirokikh O.B. Future teachers value orientations – a necessary condition for the modernization of education. A new teacher for a new school: theory, experience and prospects of modernization of teacher education in Russia: Reports and abstracts of the participants of the Forum of Pedagogical Universities of Russia on November 21–22, 2011 / B.N. Bessonov, V.M. Kondratiev, M.N. Rusetskaya, M.I. Yaskevich. – M.: MGPU, 2012. – pp.119–128
8. Shchurkova N.E., Mukhin M.I. Teacher of new educational era. M.: ARKTI, 2014. –264 p.
9. Shchurkova N.E. Collection of motley cases. Methodological materials for a school teacher. [Internet resource] // Educational portal “Word”. Moscow, 2009 URL: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47824.php> (accessed 02.12.2023).
10. Shin, H. Estimating future teacher supply: An analysis of personal and school-based predictors of teacher career patterns / H. Shin, 2014. – 13 p.
11. Villegas-Reimers, E. Teacher professional development: an international review of the literature / Eleonora Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. 2003. – 197 p.
12. Vitvitskaya I. Organization of interaction between teachers and students / Modern studies of social problems. – 2012. – № 10 (18) – pp. 93–96.

Организация групповой работы для преодоления коммуникативных барьеров в процессе тренажной подготовки будущих офицеров

Голяков Павел Эдуардович,

аспирант, кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета
E-mail: goliakovp@yandex.ru

Нарушение взаимодействия между членами экипажа воздушных судов и лицами группы руководства полетами может индуцировать инциденты, представляющие угрозу для авиационной безопасности. Такие инциденты часто обусловлены коммуникативными барьерами, проявляющимися как во взаимодействии между указанными группами, так и внутри них. Использование тренировочных сессий на авиационных симуляторах является эффективным методом для обучения будущих специалистов по руководству полетами, позволяя им развивать навыки преодоления коммуникативных препятствий, что является критически важным для обеспечения безопасности управления воздушным движением.

Материалы и методы. Ретроспективный анализ; анализ и обобщение нормативно-правовой информации; научный поиск; сравнительно-правовой метод; формально-догматический метод; рефлексия.

Результаты. В соответствии с выявленной классификацией коммуникативных барьеров предложены следующие формы организации групповой работы в рамках тренажной подготовки будущих офицеров с целью подготовки к преодолению коммуникативных барьеров: 1) симуляция передачи «не по форме» информации; 2) управление при избыточном потоке данных; 3) принятие решений на основе неполной информации; 4) имитация внештатных ситуаций; 5) работа с различиями в тезаурусе, работа в межкультурной среде; 6) тренировка однозначности коммуникации; 7) учет индивидуальных психологических особенностей; 8) управление межличностными отношениями; 9) тренировка гибкости восприятия.

Обсуждение. Рационально организовать групповую работу после индивидуального волнения каждым курсантов всех упражнений занятия согласно программе тренажной подготовки для будущих офицеров боевого управления и будущих штурманов.
Заключение. Групповая работа на базе специализированных классов и полевых учебно-материальных баз является эффективной формой подготовки специалистов авиационного профиля, обеспечивая необходимый уровень готовности к выполнению служебных задач в различных ситуациях профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: управление воздушным движением; лица группы руководства полетами; коммуникативные барьеры; тренажная подготовка; инструктор практического обучения.

Основные положения

- Описан алгоритм реализации формально-догматического метода применительно к задаче классификации коммуникативных барьеров в авиационной сфере;
- раскрыты этапы применения сравнительно-правовой метода для решения задачи регулирования профессионального взаимодействия в процессе управления воздушным движением, в том числе преодоления коммуникативных барьеров;
- представлена классификация наиболее распространенных групп коммуникативных барьеров, возникающих между экипажем и лицами группы руководства полетами, а также внутри самой группы в процессе управления воздушным движением;
- описана подготовка к тренажной работе со стороны обучающихся и инструкторов практического обучения, представлена структура занятия;
- для преодоления каждой группы коммуникативных барьеров подобраны формы для групповой работы для будущих офицеров боевого управления и будущих штурманов.

Введение

Ретроспективный анализ инцидентов в авиации, в частности катастроф, обусловленных столкновением воздушного судна с орографическими препятствиями, выявил, что в относительно большом количестве случаев экипаж инициировал запрос на выполнение посадочного маневра, игнорируя установленную процедуру и осуществляя посадку «с прямой», минуя установленные контрольные пункты маршрута, на что *получал ассентивный ответ от диспетчера, который в свою очередь не обеспечивал должного контроля за траекторией полета самолета.* Экипаж, утративший ориентировку в пространстве и не сообщавший о прохождении контрольных точек, осуществлял преждевременное снижение ниже безопасной высоты полета, в то время как диспетчер, не используя доступные радиолокационные и радионавигационные средства контроля, санкционировал такое снижение [5].

Приведенный инцидент демонстрирует, как **нарушение коммуникации между экипажем и лицами из группы руководства полетами выступает источником угроз и ошибок в процессе управления воздушным судном, что подвергает опасности весь процесс управления воздушным движением** в конкретном регионе.

Причиной нарушения коммуникации являются *коммуникативные барьеры, возникающие между экипажем и лицами группы руководства полетами, а также внутри самой группы в процессе управления воздушным движением.*

В свою очередь отработка практических умений и навыков по различным видам летной подготовки или подготовки к управлению полетами за счет имитирования условий реального полета на воздушных судах и реального управления полетами экипажей воздушных судов на тренажерах осуществляется в ходе *тренажной подготовки будущих офицеров.*

Таким образом, организация групповой работы для преодоления коммуникативных барьеров в процессе тренажной подготовки обучающихся военных вузов видится нам одним из необходимых условий для подготовки будущих офицеров к профессиональному взаимодействию в процессе управления воздушным движением с целью обеспечения его безопасности.

Материалы и методы

Ретроспективный анализ инцидентов в авиации; анализ и обобщение нормативно-правовой базы систем высшего военного образования и управления воздушным движением; научный поиск; рефлексия.

Применительно к задаче классификации коммуникативных барьеров в авиационной сфере, был использован **формально-догматический метод** следующим образом: 1) *сбор и анализ данных* о различных типах коммуникативных барьеров, с которыми сталкиваются экипажи и лица группы руководства полетами из отчетов о происшествиях, интервью с участниками процесса управления воздушным движением и анализ регламентирующих документов; 2) *формализация полученных данных*, т.е. представление их в виде конкретных категорий или понятий, которые могут быть четко определены и описаны; 3) *догматический анализ*, заключающийся в изучении установленных норм и правил, регулирующих взаимодействие между экипажем и лицами группы руководства полетами, в рамках которого были анализированы как юридические аспекты (например, нормативные акты), так и процедурные стандарты (стандартные операционные процедуры); 4) *классификация*: на основе формализованных данных и догматического анализа разработана система классификации коммуникативных барьеров, в которой каждая категория имеет свои характеристики и определение, что позволит более четко понимать природу проблемы и находить результативные способы её решения; 5) *разработка рекомендаций* рекомендации по устранению или минимизации коммуникативных барьеров, включающая в себя не только совершенствование подготовки военных авиационных специалистов, но и внесение изменений в отдельные пункты должностных обязанностей, а также технические улучшения (по возможности).

В свою очередь применительно к задаче регулирования профессионального взаимодействия и преодоления коммуникативных барьеров в авиационной сфере **сравнительно-правовой метод** был использован следующим образом: 1) *сбор информации* о правилах, процедурах и практиках управления воздушным движением в различных странах посредством анализа нормативных актов и стандартов; 2) *сравнительный анализ* заключался в сравнении существующих подходов к регулированию взаимодействия между экипажем и лицами группы руководства полетами, а также внутри самой группы, особое внимание уделялось регионам, имеющим наилучшие показатели безопасности воздушного движения; 3) *выявление лучших практик*: определение общих элементов успешных практик таких как: четкие коммуникативные процедуры, использование передовых технологий для обмена информацией, культура безопасности и т.д.; 4) *рецепция опыта*: адаптация положительного опыта организации групповой работы для преодоления коммуникативных барьеров в процессе тренажной подготовки авиационных специалистов.

Результаты

Нарушения профессионального взаимодействия в экипаже могут порождаться различными обстоятельствами, в том числе и наличием коммуникативных барьеров. С помощью ретроспективного анализа инцидентов в авиации и формально-догматического метода мы выявили и проклассифицировали наиболее распространенные группы коммуникативных барьеров, возникающих между экипажем и лицами группы руководства полетами, а также внутри самой группы в процессе управления воздушным движением: 1) переданная «не по форме» информация; 2) избыточная информация; 3) неполная информация; 4) неожиданная (внештатная) информация как от экипажа, так и лица из группы руководства полетами; 5) различия в тезаурусе коммуницирующих; 6) двойное толкование фраз; 7) индивидуальные психологические особенности (боязнь показаться некомпетентным, переспросить, уточнить смысл); 8) сложившиеся отношения между коммуникаторами (соперничество, недоверие, неприязнь); 9) настрой на восприятие определённой информации.

Иллюстративным примером значимости однозначного и унифицированного интерпретирования лексических единиц и фразеологизмов в авиационной сфере служит инцидент, предшествующий авиационному происшествию, который произошел вследствие дивергенции в понимании термина «следующий» между двумя авиадиспетчерами, отвечающими за разные этапы полета – «Взлет» и «Посадка» [5].

Теперь, имея представление о коммуникативных барьерах, возникающих в процессе управления воздушным движением, *перейдем к совершенствованию тренажной подготовки будущих*

офицеров с целью подготовки их к преодолению возможных коммуникативных затруднений. Данный вид занятий проводится инструкторами практического обучения в соответствии методическими разработками по упражнениям программы тренажерной подготовки согласно плану-графику распределения тренажеров на месяц [6].

Для подготовки к работе на тренажерах и учета тренировок, курсанты используют тетрадь тренажерной подготовки, задания которой отрабатываются в соответствии с программами и методическими разработками по упражнениям тренажерной подготовки и тренажами, используемыми для каждой специализации (направлению подготовки) [6].

Основным методическим документом инструктора практического обучения для подготовки к проведению тренажерной подготовки является методическая разработка. Учебные цели занятия формулируются в соответствии с уровнями обученности, определенными основной профессиональной образовательной программой и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников; воспитательные цели занятия согласовываются с основными задачами воинского воспитания в военной образовательной организации [3;4].

При проведении тренажерной подготовки соблюдается следующая **структура занятия**:

1) *во введении*: сообщается тема, учебные цели подготовки и их актуальность; определяется уровень готовности обучающихся к занятию; осуществляется допуск к выполнению упражнения (занятию), проводится инструктаж [7];

2) *отрабатываемое упражнение (занятие)*: необходимо указать снаряжение и документацию для обучающихся при прохождении тренажерной подготовки, определить порядок доклада инструктору практического обучения и допуска курсан-

тов к выполнению упражнения, действия инструктора и обучающихся при отработке упражнения, порядок оценки качества и учета выполненного упражнения. При неготовности курсанта, он не допускается до тренировки с докладом начальнику тренажера [6]. Качество выполнения упражнения на тренажере оценивается инструктором при проведении разбора тренировки в соответствии с нормативами оценок. Упражнение считается отработанным, т.е. учебная цель достигнута, если *каждое упражнение выполнено с оценкой не ниже «удовлетворительно»*;

3) *подведение итогов занятия*: в заключительной части тренажерной подготовки необходимо выполнить анализ работы обучающихся, объявить оценки.

В результате выполнения упражнений по тренажерной подготовке обучающиеся в зависимости от направления подготовки приобретает практические умения и навыки: 1) эксплуатации и применения прицельно-навигационного (пилотажно-навигационного, оптико-электронного прицельно-навигационного) комплекса в качестве штурмана экипажа по специализации – будущие офицеры-штурманы; 2) управления полетами с рабочих мест лиц группы руководства полетами и применения вооружения воздушного судна по наземным и воздушным целям – будущие офицеры боевого управления [6].

Для результативной подготовки будущих офицеров-штурманов и офицеров боевого управления к преодолению выше перечисленных коммуникативных барьеров, с нашей точки зрения следует разрабатывать **комплексные учебные сценарии**, включающие элементы, специально направленные на развитие необходимых навыков, представим содержание таких сценариев для каждой из выделенных групп коммуникативных барьеров (табл. 1).

Таблица 1. Содержание форм групповой работы для подготовки к преодолению коммуникативных барьеров в процессе управления воздушным движением

Группы коммуникативных барьеров	Формы групповой работы	Содержание групповой работы для будущих офицеров-штурманов	Содержание групповой работы для будущих офицеров боевого управления
Переданная «не по форме» информация	Симуляция передачи «не по форме» информации	Учебный сценарий включает ситуации, где инструкторы искусственно вводят нестандартные фразы или термины, заставляя курсантов адаптироваться к неожиданным формам коммуникации и учиться задавать уточняющие вопросы без страха показаться некомпетентными	Организация сценариев, где курсанты сталкиваются с нестандартными запросами или командами от экипажей, требующими быстрой интерпретации и ответа
Избыточная информация	Управление при избыточном потоке данных	Курсанты получают большое количество данных, среди которых нужно выделить важное и игнорировать незначительное, учась фильтровать информацию и концентрироваться на приоритетах задачи	Тренировки, в которых курсанты должны отсеивать критически важную информацию из общего потока сообщений и определять приоритеты для действий
Неполная информация	Принятие решений на основе неполной информации	Сценарии требуют от курсантов принятия решений на основе ограниченных или неполных данных, стимулируя развитие аналитического мышления и способности действовать в условиях неопределенности	Сценарии с ограниченными данными о положении сил противника или состоянии своих войск, где требуется быстрое и точное решение

Группы коммуникативных барьеров	Формы групповой работы	Содержание групповой работы для будущих офицеров-штурманов	Содержание групповой работы для будущих офицеров боевого управления
Неожидаемая (внештатная) информация	Имитация внештатных ситуаций	Вводятся неожиданные события, такие как изменение погодных условий или технические неполадки, заставляющие курсантов быстро перестраивать план полета и адаптироваться к новым обстоятельствам	Моделирование ситуаций, где происходят непредвиденные изменения в ходе боевых операций (например, появление новых целей), требующих мгновенного перепланирования и координации
Различия в тезаурусе коммуницирующих	Работа с различиями в тезаурусе; работа в межкультурной среде	Сценарии включают межкультурное взаимодействие с использованием различных авиационных жаргонов и терминологий, требуя от курсантов понимания и уважения многообразия языковых практик	Сценарии международных учений, где курсанты должны общаться и координировать действия с представителями разных стран и культур
Двойное толкование фраз	Тренировка однозначности коммуникации	Упражнения нацелены на избежание двусмысленности в общении, требуя от курсантов использовать четкую и точную формулировку при передаче информации	Упражнения на четкость передачи команд и запросов, чтобы минимизировать риск недопонимания и ошибок
Индивидуальные психологические особенности	Учет индивидуальных психологических особенностей	Разработка сценариев, которые стимулируют курсантов преодолевать личные барьеры, такие как страх ошибиться или потребность в подтверждении своих действий	Развитие уверенности в принятии решений и способности выражать свои мысли без страха критики
Сложившиеся отношения между коммуникаторами	Управление межличностными отношениями	Ролевые игры и тренировки, направленные на преодоление личных конфликтов и налаживание эффективного взаимодействия даже при наличии личной неприязни или соперничества	Работа над командной динамикой для создания атмосферы доверия и уважения между курсантами, что улучшит общую эффективность управления
Настрой на восприятие определенной информации	Тренировка гибкости восприятия	Упражнения, которые заставляют курсантов быть открытыми для новой информации и менять свой первоначальный взгляд на ситуацию в свете новых данных	Сценарии, которые требуют от курсантов быть открытыми для новой информации и готовыми к изменению тактики или стратегии в зависимости от обстоятельств

Каждое из представленных упражнений должно проводиться под руководством опытных инструкторов, которые могут анализировать действия курсантов, предоставлять обратную связь и помогать им развивать необходимые навыки для преодоления коммуникативных барьеров и освоения должностных обязанностей.

Обсуждение

Исходя из структуры тренажной подготовки, логично заключить, что организация групповой работы с целью подготовки курсантов к преодолению коммуникативных барьеров будет осуществляться в конце этапа «отрабатываемое упражнение», после индивидуального волнения каждым обучающимся всех упражнений согласно программе тренажной подготовки на занятии. При этом рекомендуется, чтобы большинство курсантов получили за индивидуальные упражнения «хорошо» и «отлично», в противном случае групповую работу следует перенести на следующее занятие, а самоподготовке обучающимся стоит провести работу над ошибками.

Заключение

Групповые упражнения на тренажерах помогут будущим офицерам не только освоить технические аспекты своих специализаций, но и развить навыки

командной работы, коммуникации и принятия решений в условиях, максимально приближенных к реальным операциям управления воздушным движением и боевыми задачами.

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 21 августа 2020 г. № 1083 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://base.garant.ru/74636690/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения: 01.11.2023).
2. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 21 августа 2020 г. № 1086 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 25.05.05 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/565720007> (дата обращения: 01.11.2023).

3. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 28 декабря 2021 г. № 803 «Об утверждении Руководства по организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://base.garant.ru/405116179/> (дата обращения: 02.11.2023).
4. Приказ Министра обороны РФ от 30 мая 2022 г. № 308 «Об организации образовательной деятельности в федеральных государственных организациях, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства обороны Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/351673959#6540IN> (дата обращения: 02.11.2023).
5. Психологические основы взаимодействия в экипаже: учеб. пособие / сост. Д.А. Евстигнеев, В.Х. Копысов. – Ульяновск: УВАУГА, 2007. – 194 с.
6. СО 2.059.03-РИ Учебно-методический комплекс дисциплины (практики) в филиале ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске. – Челябинск, 2023. – 205 с.
7. Турчин, В.А. Специфика обучения информационным технологиям курсантов военного вуза / В.А. Турчин, Д.Г. Дейкун // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: Сборник научных трудов материалов Двадцатой открытой Всероссийской конференции, Москва, 19–20 мая 2022 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «1С-Публишинг», 2022. – С. 333–336.

ORGANIZATION OF GROUP WORK FOR OVERCOMING COMMUNICATIVE BARRIERS IN THE PROCESS OF SIMULATION TRAINING OF FUTURE OFFICERS

Golyakov P.E.

South Ural State University of Humanities and Pedagogy

A breakdown in communication between aircraft crew members and flight management team members can lead to incidents that pose a threat to aviation safety. Such incidents are often caused by communication barriers, both between and within these groups. The use of training sessions on flight simulators is an effective method for training future flight control professionals to develop skills in overcoming communication barriers, which is critical to air traffic control safety.

Materials and methods. Retrospective analysis; analysis and generalization of normative-legal information; scientific search; comparative-legal method; formal-dogmatic method; reflexion.

Results. In accordance with the identified classification of communication barriers, the following forms of organizing group work within

the framework of the training of future officers in order to prepare for overcoming communication barriers are proposed: 1) simulation of the transmission of «out of shape» information; 2) management in case of excessive data flow; 3) decision-making based on incomplete information; 4) imitation of emergency situations; 5) working with differences in the thesaurus, working in an intercultural environment; 6) training in the uniformity of communication; 7) accounting individual psychological characteristics; 8) management of interpersonal relationships; 9) training of perceptual flexibility.

Discussion. It is rational to organize group work after individual excitement of each cadet of all exercises of the class according to the program of simulator training for future combat control officers and future navigators. *Conclusion.* Group work on the basis of specialized classes and field training and material bases is an effective form of training of aviation specialists, providing the necessary level of readiness to perform service tasks in various situations of professional interaction.

Keywords: air traffic control; flight control team persons; communication barriers; simulator training; practical training instructor.

References

1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 21, 2020 No. 1083 “On approval of the federal state educational standard of higher education – specialty in specialty 05.25.04 Flight operation and application of aviation complexes” [Electronic resource] // Access mode: https://base.garant.ru/74636690/53f89421bbdaf741eb-2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (access date: 11/01/2023).
2. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 21, 2020 No. 1086 “On approval of the federal state educational standard of higher education – specialty in specialty 05.25.05 Operation of aircraft and air traffic management” [Electronic resource] // Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/565720007> (access date: 11/01/2023).
3. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated December 28, 2021 No. 803 “On approval of the Guidelines for organizing military-political work in the Armed Forces of the Russian Federation” [Electronic resource] // Access mode: <https://base.garant.ru/405116179/> (date of access: 02.11.2023).
4. Order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated May 30, 2022 No. 308 “On the organization of educational activities in federal state organizations that carry out educational activities and are under the jurisdiction of the Ministry of Defense of the Russian Federation” [Electronic resource] // Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/351673959#6540IN> (date of access: 02.11.2023).
5. Psychological foundations of interaction in the crew: textbook. allowance / comp. YES. Evstigneev, V. Kh. Kopysov. – Ulyanovsk: UVAUGA, 2007. – 194 p.
6. SO 2.059.03-RI Educational and methodological complex of discipline (practice) in the branch of VUNTS Air Force “VVA” in Chelyabinsk. – Chelyabinsk, 2023. – 205 p.
7. Turchin, V.A. Specifics of teaching information technology to military university cadets / V.A. Turchin, D.G. Deykun // Teaching information technologies in the Russian Federation: Collection of scientific papers, materials of the Twentieth Open All-Russian Conference, Moscow, May 19–20, 2022. – Moscow: Limited Liability Company “1С-Publishing”, 2022. – P. 333–336.

Компоненты профессионального самосознания психолога в контексте содержания образовательных программ

Каспражицкий Артем Игоревич,
аспирант, Университет Синергия
E-mail: artem-serdtsev@bk.ru

Настоящая статья призвана рассмотреть понятие профессионального самосознания как неотъемлемого аспекта профессиональной деятельности практикующего психолога. На основе анализа научных источников по вопросу автором работы предлагается собственная трактовка термина «профессиональное самосознание», отражающая единство личностного самосознания и профессиональной деятельности. В статье рассматриваются компоненты профессионального самосознания специалиста. Кроме того, автором работы отмечается несовершенство программ обучения высших школ, готовящих будущих психологов, заключающееся в отсутствии внимания преподавателей к проблемам профессионального самосознания будущих специалистов-психологов, приводятся некоторые следствия, негативно влияющие на практическую деятельность выпускников. Данный фактор детерминирует необходимость внедрения в образовательную деятельность вузов обособленной дисциплины (в вариативной части учебной программы) «Профессиональное самосознание психолога», а также развитие методологии исследования профессионального самосознания психолога для последующего применения этих знаний в обучении студентов-психологов. В результате в работе предлагаются пути совершенствования высшего психологического образования в свете идей о необходимости формирования у обучающихся высшей школы профессионального самосознания.

Ключевые слова: самосознание, профессиональная деятельность, профессиональное самосознание, методология, психологи, студенты высших школ.

Психология, являясь сравнительно молодой областью научного знания, своим оформлением дала возможность множеству отраслей науки и сфер жизнедеятельности расширить свои границы, подчеркнуть важность личности во всех процессах: социальных, экономических, культурных и т.д. Личностная ориентации психологии как науки позволила эксплицировать и профессионально важные качества человека, занимающего ту или иную должность, реализуя различные профессиональные задачи.

Среди обилия терминов, которыми оперирует психология, важную нишу занимает понятие «сознание», активно разрабатываемое философией. Так, оно представляет собой особый «контролирующий орган», который призван соединить «тело, мир и действие». Иными словами, именно сознание позволяет человеку обрабатывать информацию, идущую из внешних источников (посредством ментальных процессов и нервной системы), и тем самым происходит детерминанта действий, совершаемых человеком (совокупность реакций на и «операций над миром») [8, с. 191]. Именно деятельностный компонент становится определяющим в психологической теории сознания (с целью реализации задачи по обособлению философской категории сознания и психологической [1, с. 9]), который был выявлен российским учёным А.Н. Леонтьевым, а также субъектный аспект, разработанный С.Л. Рубинштейном.

В свою очередь самосознание (или Я-сознание, Я-образ) ещё более связывается с личностным началом человека. Термин «самосознание» имеет огромное количество толкований, предлагаемых широким кругом исследователей. В рамках настоящей статьи обратимся к наиболее, на наш взгляд, плодотворному определению, сформулированному В.В. Горячевым, который охарактеризовал самосознание как инструмент противопоставления человеком себя и окружающего мира, способствующего воспринимать собственное Я в качестве объекта, «особой реальности» посредством представлений и образов, поступающих из внешних условий [3, с. 339–340].

Развитие идей психологии о самосознании, формирующемся в ответ на вызовы и стимулы окружающей действительности, позволили обусловить действие того самого инструмента отождествления собственного Я различными социальными ролями, которые принимает индивид в различных обстоятельствах. В связи с тем, что профессиональная деятельность оказывается одной из тех областей жизнедеятельности, где взрослый

человек функционирует большую часть времени, понятие о профессиональном самосознании ещё более актуализировалось.

Адъективный компонент «профессиональное», присовокупленный к термину «самосознание», рождает новое понятие, которое также в научной литературе обнаруживает некоторое количество толкований. Так, Е.А. Кусакина, У.А. Улитина выявляют, что профессиональное самосознание имеет дуальную природу и может рассматриваться одновременно как процесс самоидентификации получения и переработки информации, «направленный на восприятие личностью многообразных внешних «образов»», и как процесс, ориентированный «на осознание себя как субъекта труда» [6, с. 434].

Согласно плодотворному мнению О.Б. Полушиной, профессиональное самосознание теснейшим образом соприкасается с психологической категорией Я-образа и включает в себя:

- собственное видение личности себя в качестве профессионала причём в различные временные периоды (настоящее, прошедшее и будущее);
- осознание разницы между идеальным представлением себя как профессионала и реальным положением дел;
- существование оценки реализации собственного профессионального труда, которая также, как и самооценка, может быть адекватной, заниженной и завышенной [10, с. 73].

С нашей точки зрения, к указанному определению и компонентному составу профессионального самосознания следует также присовокупить личностное самосознание, формируемое посредством рефлексии (размышлений о самом себе посредством погружения «в сокровенные глубины своей внутренней психической жизни» [2, с. 48], оценки собственного внутреннего мира). Эта необходимость обуславливается и указанным выше фактором схожести профессионального самосознания и Я-образа, который, как известно, складывается под влиянием различных внешних и внутренних условий, зависит от множества аспектов общей культуры личности, его самооценки, обстоятельств личностного формирования до условий более глобального масштаба (социокультурной обстановки и т.п.). Симптоматично, что личностное самосознание представляет собой более широкую область, чем профессиональное, однако в своём синтезе они способны привести к более качественному функционированию личности как субъекту трудовых отношений.

В связи с этим для более адекватной оценки собственного Я как профессионала следует обратиться к тем личностным качествам, что входят в профессиональную область специалиста, в нашем случае – психолога.

Вслед за Т.Ю. Петровской, Ю.М. Перевозкиной, определим, что к профессионально-значимым личностным характеристикам психолога следует отнести:

- высокую степень развития навыков осуществления межличностной коммуникации;
- эмпатию и навыки управления собственным эмоциональным состоянием;
- сформированность различных видов мышления (словесно-логическое, образное, абстрактно-символическое);
- способность к концентрации, проявлению терпения, такта, доброжелательности, наблюдательности;
- готовность к интеллектуальным нагрузкам, к работе в условиях напряжения возможностей памяти, внимания;
- адекватную личностную самооценку и некоторые др. [9, с. 26].

Как плодотворно замечено исследователями, данные личностные характеристики очень тесно соприкасаются с успешностью профессиональной деятельности психолога, выступают своеобразным базисом для формирования профессиональных компетенций, а следовательно, степень их развития напрямую соотносится с уровнем профессионального самосознания, который должен определяться, в том числе с учётом соответствия личностных характеристик конкретного специалиста и его профессиональных действий. Поэтому следует ещё раз подчеркнуть, что профессиональное самосознание суть синтез личностного самосознания и профессиональной деятельности.

Следует согласиться с мнением Р.Д. Гусейнова, И.С. Гусейновой, Э.А. Пирмагомедовой в том, что личностные качества специалиста-психолога, которые, подчеркнём, влияют на успешность профессиональной деятельности и карьерный рост практикующих психологов, а следовательно, и на их профессиональное самосознание, могут и должны формироваться в процессе получения квалификации, т.е. в ходе обучения в высшей школе [4, с. 416]. Современные исследования по вопросу формирования профессионального самосознания студентов, проходящих подготовку по психологическим специальностям, показывают, что современная методическая и дидактическая мысль выработала обширный список инструментов развития у обучающихся вузов сознания собственного Я как субъекта профессиональной деятельности.

Несомненно, профессорско-преподавательский состав вузов стремится к тому, что аспекты профессионального самосознания будущих специалистов прививались обучающимся уже на этапе вхождения в профессию. Это достигается посредством отдельных профессионально-направленных дисциплин, а также форматом прохождения производственных практик. В последнее время в практике университетов актуализировалось развитие института наставничества, когда во время профессиональных проб будущих психологов им оказывают поддержку более опытные специалисты. Кроме того, педагоги стараются формировать у студентов профессиональное самосознание средствами прикладных учебных предметов,

адаптируя дидактический материал под конкретную узкопрофессиональную направленность. Все эти меры, бесспорно, обладают эффективностью и могут оказаться плодотворными в процессе вузовского обучения, призванного многосторонне влиять на личность будущих специалистов. Однако, с нашей точки зрения, назревает необходимость более системного и комплексного подхода в развитии профессионального самосознания в среде студентов психологических направлений подготовки. В частности, одной из мер реализации указанной задачи становится создание дополнительной учебной дисциплины «Профессиональное самосознание психолога», преподаваемой в рамках вариативной части образовательной программы университетов.

В ходе данного курса преподавателю стоит:

- дать обучающимся представление о самосознании о философской категории и как о категории психологической области научного знания;
- рассмотреть научные подходы к определению профессионального самосознания в качестве необходимого аспекта деятельности специалиста;
- очертить круг профессионально-значимых личностных характеристик человека, планирующего работать в сфере оказания психологических услуг. Причём здесь важно ориентировать материал на конкретные места исполнения трудовых обязанностей в соответствии со стремлениями участников учащегося коллектива;
- представить наиболее плодотворные способы оценки уровня профессионального самосознания;
- установить перечень профессиональных рисков, связанных с невысоким уровнем профессионального сознания практикующих психологов и влияющих на возникновение явления профессионального выгорания, профессиональной инертности, что в целом негативно сказывается на карьере специалиста.

Не вызывает сомнения тот факт, что в процессе освоения дисциплины студентам следует предлагать прохождение различных тренингов, анкетирований и опросов, нацеленных на выявление наличия у студентов профессионально-значимых качеств личности. Такая оценка позволит педагогу эффективно производить работу над развитием конкретных личностных характеристик будущих специалистов. Следовательно, содержательная часть курса должна носить адаптивный и личностно-ориентированный характер.

В процессе преподавания рассматриваемой дисциплины преподавателю необходимо использовать на занятиях практико-ориентированные задания. Эффективностью в данном отношении будут обладать методы решения кейсовых задач, а также проблемное обучение. В рамках курса плодотворно обращение за помощью к опытным специалистам с целью прохождения студентами тренингов и мастер-классов, обмена практиче-

ским опытом, а также предоставления аутентичного материала (реальных ситуаций профессиональной деятельности) из практики работы представителей сферы оказания психологических услуг.

Такой подход в организации отдельной учебной дисциплины позволит решить сразу несколько проблемных моментов, обнаруживающихся в работе вузов, готовящих будущих психологов. Среди них:

- акцентирование практико-направленного обучения;
- расширение способов реализации профессиональной адаптации и социализации студентов на предпрофессиональном этапе (не ограничиваться лишь периодом прохождения практик);
- укрепление позиций личностно-ориентированного подхода в университетском образовании;
- развитие контактов со сторонними организациями в процессе подготовки высококвалифицированных кадров, обладающих готовностью к реализации своих профессиональных обязанностей в условиях реального рынка труда.

Помимо предметных компетенций в рамках курса студенты получают возможность формирования и развития наддисциплинарных умений и навыков, а также так называемые гибкие навыки. Методы проблемного обучения и кейс-стади позволяют совершенствовать коммуникативную компетентность будущих специалистов. Знакомство с возможными методами оценки уровня профессионального самосознания даёт возможность обучающимся производить самообследование, проследить динамику развития профессионально-значимых характеристик, самостоятельно реализовывать работу по самосовершенствованию. Все эти перечисленные аспекты деятельности на занятиях выстраиваются посредством актуализации навыков рефлексии и саморефлексии. А именно они оказываются необходимым компонентом при формировании профессионального самосознания, повышения его уровня.

Кроме того, в процессе овладения материалами дисциплины обучающиеся оттачивают навыки проявления гибкости, внимания, концентрации, получают опыт общения с потенциальными коллегами. Отметим также, что период введения данного курса эффективнее обозначить временными границами обучения на 3 курсе бакалавриата, когда у студентов происходит отчётливая профессионально-направленная учебная деятельность, устраняются трудности академической адаптации и реализуется частичная профессиональная социализация.

При проведении диагностических исследований уровня профессионального самосознания студентов педагог может предложить традиционные методы построения шкал (методики Дембо-Рубинштейн), распределяя профессионально-личностно-значимые качества по нескольким позициям. Этими позициями могут выступать способности, инициативность, коммуникативная ак-

тивность, ответственность, внимательность, эмоциональность и т.д. Иными словами, данный список должны составлять как характеристики сугубо личностные, так и непосредственно связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности. Также отметим, что применимыми оказываются опросники самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев); рефлексивности (А.В. Карпова); креативности (П. Торренс) и др., а также методики оценки уровня развития мотивационно-потребностной сферы и диагностики социально-психологических установок (О.Ф. Потёмкина).

Однако научная литература по вопросу демонстрирует, что классические методики измерения уровня профессионального самосознания хоть и обладают несомненной эффективностью, но всё же обнаруживают ряд методологических неточностей, что подвигает исследователей и практикующих педагогов к созданию авторских опросников и анкетирований, нацеленных на выявление степени сформированности профессионального самосознания студентов вузов. Так, например, итоги социологических исследований на базе анонимных ответов респондентов на вопросы анкет представлены в работах Е.А. Семёновой [11], С.И. Макаровой, Т.В. Евдокаровой [12], применение различных методик и анализ полученных данных отражены в трудах А.С. Лукьянова [7], Д.В. Фурсовой [13], опыт разработки курса по совершенствованию профессионального самосознания описан Е.В. Кузнецовой [5] и мн. др.

Многоголосица в научных изысканиях по оценке уровня сформированности профессионального Я-образа, а также компиляция различных методик для эмпирических исследований, обуславливает актуальную проблему сегодняшней педагогической науки, заключающуюся в острой необходимости разработки единой системы диагностики профессионального самосознания студентов, учитывающей все компоненты его структуры (когнитивный, поведенческий и аффективный), а также степень накопленного академического и практического опыта студентов, сопрягающийся непосредственно с будущей специализацией психолога.

Таким образом, в качестве результатов исследования определим следующие положения:

- профессиональное самосознание представляет собой своеобразный органичный синтез личностного самосознания и профессиональной деятельности, где личностные качества теснейшим образом влияют на действия специалиста и выступают базой для развития профессионально-значимых характеристик;
- на современном этапе наблюдается необходимость в обогащении методологии исследования профессионального самосознания психолога как для диагностики уровня его сформированности у студентов / практикующих специалистов, так и для последующего применения этих знаний в обучении будущих психологов;

- разработка программы и включение в образовательную деятельность вузов отдельной дисциплины «Профессиональное самосознание психолога».

Литература

1. Акопов Г.В. Этапы содержательной переориентации науки о сознании в процессе исторического развития психологии // Актуальные проблемы психологического знания. – 2021. – № 1–2 (55). – С. 7–16.
2. Андриенко Е. В., Горбачева И.М. Бытие и саморазвитие личности в социокультурном пространстве // Философия: мир в человеке и человек в мире. Серия: Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (31). – С. 45–50. – DOI: 10.24151/2409–1073–2021–3–45–50.
3. Горячев В.В. Методологические проблемы исследования самосознания в отечественной психологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 339–343. – DOI: 10.26140/anip-2021–1001–0086.
4. Гусейнов Р.Д. Профессионально-значимые личностные качества психолога и возможности их развития в процессе профессиональной подготовки / Р.Д. Гусейнов, И.С. Гусейнова, Э.А. Пирмагомедова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68–2. – С. 414–418.
5. Кузнецова Е.В. Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов средствами тренинговой работы // Вопросы педагогики. – 2020. – № 2–1. – С. 113–118.
6. Кусакина Е.А. Феномен профессионального самосознания в отечественной психологии / Е.А. Кусакина, У.А. Улитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–2. – С. 433–437.
7. Лукьянов А.С. Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов разных курсов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–4. – С. 399–402.
8. Песина С.А. Подходы к осмыслению феномена «сознание» в философии языка // Мировоззренческие основания культуры современной России: сборник научных трудов X Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–18 мая 2019 года / ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 189–193.
9. Петровская Т. Ю. К вопросу о профессионально важных качествах психологов как детерминантах успешности профессиональной деятельности / Т.Ю. Петровская, Ю.М. Перевозкина // СМАЛЬТА. – 2021. – № 2. – С. 22–29.

10. Полушина О.Б. Влияние самосознания личности на становление профессионального самосознания // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2020. – № 2 (11). – С. 73–78 [Электронный ресурс]. – URL: <http://vestnik-spvi.ru/2020/06/016.pdf> (дата обращения: 12.12.2023).
11. Семенова Е.А. Образовательное пространство и его роль в становлении профессионального самосознания // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 321. – С. 167–173.
12. Семёнова Е. А., Макарова С.И., Евдокорова Т.В. Становление профессионального самосознания студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 297–299 [Электронный ресурс] – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770092.htm>. (дата обращения: 13.12.2023).
13. Фурсова Д.В. Психологические особенности динамики профессионального самосознания студентов-психологов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 2А. – С. 52–60. – DOI: 10.34670/AR.2020.45.34.006.

ANNO COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF A PSYCHOLOGIST IN THE CONTEXT OF THE CONTENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Kasprazhitskii A.I.
Synergy University

This article is intended to examine the concept of professional self-awareness as an integral aspect of the professional activity of a practicing psychologist. Based on an analysis of scientific sources on the issue, the author of the work offers her own interpretation of the term “professional identity,” reflecting the unity of personal identity and professional activity. The article examines the components of a specialist’s professional self-awareness. In addition, the author of the work notes the imperfection of higher school training programs preparing future psychologists, which consists in the lack of attention of teachers to the problems of professional self-awareness of future psychologists and provides some consequences that negatively affect the practical activities of graduates. This factor determines the need to introduce into the educational activities of universities a separate discipline (in the variable part of the curriculum) “Professional self-awareness of a psychologist,” as well as the development of a methodology for studying the professional self-awareness of a psychologist for the subsequent application of this knowledge in the training of psychology students. As a result, the work suggests ways to improve higher psychological education in the light of ideas and the need to form professional self-awareness among higher school students.

Keywords: self-awareness, professional activity, professional self-awareness, methodology, psychologists, higher school students.

Reference

1. Akopov G.V. Stages of meaningful reorientation of the science of consciousness in the process of historical development of psychology // Actual problems of psychological knowledge. – 2021. – № 1–2 (55). – Pp. 7–16.
2. Andrienko E. V., Gorbacheva I.M. Being and self-development of personality in the socio-cultural space // Philosophy: the world in man and man in the world. Series: Economic and socio-humanitarian studies. – 2021. – № 3 (31). – Pp. 45–50. – DOI: 10.24151/2409–1073–2021–3–45–50.
3. Goryachev V.V. Methodological problems of self-awareness research in Russian psychology // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2021. – Vol. 10, No. 1(34). – pp. 339–343. – DOI: 10.26140/anip-2021–1001–0086
4. Huseynov R.D. Professionally significant personal qualities of a psychologist and the possibilities of their development in the process of professional training / R.D. Huseynov, I.S. Huseynova, E.A. Pirmagomedov // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 68–2. – pp. 414–418.
5. Kuznetsova E.V. Development of professionally important qualities of psychology students by means of training work // Questions of pedagogy. – 2020. – No. 2–1. – pp. 113–118.
6. Kusakina E.A. The phenomenon of professional self-awareness in Russian psychology / E.A. Kusakina, U.A. Ulitina // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 59–2. – pp. 433–437.
7. Lukyanov A.S. Psychological features of professional self-awareness of psychology students of different courses // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 67–4. – pp. 399–402.
8. Pesina S.A. Approaches to understanding the phenomenon of “consciousness” in the philosophy of language // The ideological foundations of the culture of modern Russia: a collection of scientific papers of the X International Scientific and Practical Conference, Magnitogorsk, May 16–18, 2019 / Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov. Magnitogorsk: Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov, 2019. – pp. 189–193.
9. Petrovskaya T. Yu. On the question of professionally important qualities of psychologists as determinants of the success of professional activity / T. Yu. Petrovskaya, Yu.M. Perevozkina // SMALTA. – 2021. – No. 2. – pp. 22–29.
10. Polushina O.B. The influence of personal self-awareness on the formation of professional self-awareness // Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of the National Guard Troops. – 2020. – № 2 (11). – Pp. 73–78 [Electronic resource]. – URL: <http://vestnik-spvi.ru/2020/06/016.pdf> (date of application: 12.12.2023).
11. Semenova E.A. Educational space and its role in the formation of professional self-awareness // Bulletin of Tomsk State University. – 2009. – No. 321. – pp. 167–173.
12. Semenova E. A., Makarova S.I., Evdokarova T.V. Formation of professional self-awareness of students // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2017. – Vol. 6. – pp. 297–299 [Electronic resource] – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770092.htm>. (date of access: 12/13/2023).
13. Fursova D.V. Psychological features of the dynamics of professional self-awareness of psychology students // Psychology. Historical and critical reviews and modern research. – 2020. – Vol. 9, No. 2А. – pp. 52–60. – DOI: 10.34670/AR.2020.45.34.006.

Возможности тьюторского сопровождения подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых

Кильмасова Ирина Артемовна,

старший преподаватель кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: kilmasovaia@cspu.ru

Гуслякова Нина Ивановна,

доктор психологических наук, профессор кафедры технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: guslyakovani@cspu.ru

Кирсанов Вячеслав Михайлович,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой технологии и психолого-педагогических дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
E-mail: kirsanovvm@cspu.ru

Ветхова Марина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Руководитель центра информационно-методической и аналитической деятельности МАУДО «Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской»
E-mail: vethovamu@cspu.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения проблемы формирования готовности будущих учителей технологии к организации и управлению проектной деятельностью. Основопологающим при решении данной проблемы выступает системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать деятельность субъектов образования как совместную учебно-профессиональную активность, направленную на подготовку будущих педагогов к работе в условиях современной педагогической действительности. Целью работы является теоретическо-методический анализ подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых и исследование специфики тьюторского сопровождения в условиях проектного обучения. Теоретико-методологическую базу исследования составили современные теории и представления о психолого-педагогическом сопровождении, в том числе тьюторском, в России и за рубежом. Тьюторское сопровождение, в свою очередь, рассматривается нами как технология организации взаимодействия тьютора (наставника) и сопровождаемых, направленная на оказание педагогической поддержки обучающимся при самостоятельной разработке и реализации проектной деятельности. Основная задача тьюторского сопровождения будущих педагогов – помочь студентам педагогических вузов раскрыть особенности методической подготовки будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью на различных этапах обучения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, индивидуализация, метод проектов, проектная деятельность, профессиональная компетентность, методическая подготовка, предметная область «Технология».

Введение

Модернизация образования, внедрение ФГОС нового поколения предполагают акцентирование внимания на самостоятельной, исследовательской деятельности студентов. Подготовка будущих педагогов в вузе подразумевает формирование профессиональных компетенций – интегральных характеристик, опирающихся на личностные ресурсы студента, формируемые с опорой на индивидуальный опыт обучающегося. Это предполагает вариативность траекторий профессиональной подготовки в рамках выбранного профиля. В рамках данного исследования ставилась задача решения проблемы формирования готовности будущих учителей технологии к реализации (организации и управлению) проектной деятельностью, создания эффективной системы тьюторского сопровождения будущих учителей технологии в условиях инновационных трансформаций системы образования Российской Федерации.

Данное исследование посвящено изучению возможностей тьюторского сопровождения в процессе реализации методической подготовки будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью на различных этапах обучения. Поиск путей и методов решения этой проблемы является актуальной задачей современной педагогики профессионального образования поскольку её решение способствует повышению качества образования [1].

Современное образование на протяжении последних лет находится в состоянии непрерывных преобразований, что закономерно, так как информационно-технологическое общество ставит перед системой образования принципиально иные задачи. Доступность информации, её быстрое накопление и изменение определила смещение значимых образовательных результатов со знания как такового на умение этим знанием пользоваться: добывать, обрабатывать, критично оценивать информацию, применять ее в преобразовательной деятельности, добиваться результата. Фактически вся жизнь современного человека может быть представлена как система проектов, будь то работа, покупка нового холодильника или планирование отпуска, предполагающая выявление проблемы, постановку целей, поиск и анализ информации, выбор оптимального решения, реализация, оценка последствий. В исследованиях М.Б. Павловой, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш и др. отмечается, что проектное обучение является одним из наиболее эффективных способов формирования творческого, технологического мышле-

ния. В связи с этим закономерно, что метод проектов вновь возвращается на ведущие роли в современной школе.

Однако, несмотря на то, что метод проектов разрабатывается достаточно давно и на сегодняшний день существует большое количество публикаций по данной теме, существует определенный разрыв, проявляющийся в том, литература, доступная по данной проблематике учителям-практикам либо излишне теократизирована, либо, напротив, не опирается на теорию и представляет только практические наработки без должного обоснования. Мало внимания уделено тому, чем проектная деятельность отличается от других видов учебных работ, в том числе исследовательского характера, есть значительные разночтения в требованиях к содержанию проектной работы и оформлению результатов проектирования. Особенно явно проблема подготовки к управлению проектной деятельностью в образовательном процессе проявляется в подготовке будущих учителей технологии, так как само содержание предмета в обязательном порядке предполагает выполнение проектов. На наш взгляд формирование готовности будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых является одной из приоритетных задач их профессиональной подготовки.

Методология

Цель данной работы – теоретико-методический анализ подготовки будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью обучаемых и исследование специфики тьюторского сопровождения в условиях проектного обучения. Основным при решении данной проблемы выступает системно-деятельностный подход, позволяющий рассматривать деятельность субъектов образования как совместную учебно-профессиональную активность, направленную на подготовку будущих педагогов к работе в условиях современной педагогической действительности. Теоретико-методологическую базу исследования составили современные теории и представления о психолого-педагогическом сопровождении, в том числе тьюторском, в России и за рубежом, а также концепции и различные подходы, рассматривающие понятия «проект», «проектная и исследовательская работа». Тьюторское сопровождение понимается как практика организации взаимодействия специалиста и сопровождаемых, предполагающая оказание педагогической поддержки обучающимся при самостоятельной разработке и реализации каждым обучающимся проектной деятельности. При проведении исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ научной и методической литературы, нормативных документов и образовательных программ подготовки студентов; опрос студентов; наблюдение; эксперимент.

Для решения этой задачи необходимо в первую очередь определить специфические черты метода, выделить его инвариантную составляющую.

Результаты исследования

Согласно одной из точек зрения, термин «проект» следует рассматривать как предварительную разработку, продумывание чего либо, предполагаемый план действий [1]. Следуя такому пониманию учебный проект должен включать в себя постановку цели, формулирование гипотезы, подбор методов и средств ее доказательства, реализация ее на практике. При этом следует отметить ряд существенных черт, присущих учебному проекту. Учебный проект, как правило, в обязательном порядке предполагает не только выдвижение идеи (гипотезы), но и ее реализацию на практике. Данная особенность четко видна в определении проекта, как реалистичного замысла, плана желаемого будущего; совокупности материалов (документов, расчетов, чертежей, макетов и т.д.), необходимых для создания какого-либо объекта, содержащей в себе рациональное обоснование и конкретный способ реализации. И, наконец, проект с точки зрения педагогики – метод обучения, предполагающий постановку цели и ее практическое достижение [4]. Таким образом, видны два значимых ориентира, для понимания сути метода проектов – цель и ее реализация.

Следует отметить, что и в общеупотребительном значении слово «Проект» все чаще понимается как завершённый акт преобразования. Так, например, В.Н. Бурков, Д.А. Новиков трактуют проект как регламентированное по времени целенаправленное изменение отдельной системы с определенными требованиями, предъявляемыми к качеству результата, расходу средств и ресурсов, спецификой реализации [4].

Таким образом, когда речь заходит о методе проектов, должны учитываться три аспекта. Во-первых, проектирование должно рассматриваться как вид деятельности. Во-вторых, проект – это метод обучения. И, в-третьих, проект – это и особый вид учебной работы. Как метод обучения, проект в качестве своей основной цели предполагает формирование у учащегося компетенций, необходимых для достижения образовательного результата с помощью вовлечения учащихся в проектную деятельность.

С позиции дидактики метод проектов относится к личностно-ориентированному обучению, к педагогике сотрудничества, поскольку он предполагает особый характер взаимодействия между учителем и учеником. Специфическими чертами данного метода являются повышенный уровень самостоятельности учащихся, проблемный характер учебного задания, взаимодействие всех участников в режиме консультирования, исследовательский характер деятельности, неоднозначность ожидаемого результата, эффективность достижения которого во многом зависит от заинтересованности (мотивированности) ученика [5].

Проектная деятельность задает внутреннюю структуру учебному проекту, который в свою очередь должен включать идею (проблему), требую-

щую решения, элементы ее исследования (цель, предмет, гипотеза, задачи, методы), практически значимый материальный или культурный продукт [4].

Итогом проектной деятельности учащегося является проект как вид учебной работы, предполагающий оформленные в соответствии с требованиями и презентованные результаты. Материалы, которые должен предоставить ученик по завершении работы над проектом отражаются во внешней структуре проекта – пояснительная записка (паспорт, портфолио) проекта, отражающая актуальность, значимость поставленной проблемы, подбор методов решения, итоговый продукт, презентация проекта.

Поскольку в образовательном процессе проект рассматривается как форма учебной деятельности, включающая элементы исследовательской активности, зачастую возникает смещение акцентов, путаница в понимании тех или иных видов работ, реализуемых в ходе выполнения проектной деятельности. На наш взгляд, существенным в понимании проектной деятельности должен быть предполагаемый результат, рассматриваемый с позиции учащегося. Если речь идет об учебном процессе, то как при выполнении проектных, так и при выполнении исследовательских работ на первый план выдвигается понятие «учебная деятельность». Это означает, что работа над проектом предполагает установление границ знания – актуализацию имеющегося и изучение необходимого. Выполнение проектных работ предполагает наличие исследовательской деятельности. Наличие исследовательского компонента необходимо, но на первоначальных этапах учебного проектирования это может быть представлено анализом источников, методов решения проблемы без получения принципиально нового знания. После освоения учащимися навыков проектирования исследовательский компонент в работах целесообразно усиливать. Исследовательская работа, также в свою очередь, может включать элементы проектной деятельности. В данном случае, значимым является получение нового знания, а любые практические продукты носят вспомогательный характер. Учебная работа может включать в себя как элементы исследовательской деятельности, так и элементы проектирования. Но сама работа не предполагает практического решения проблемы или получения принципиально нового знания, а скорее носит «тренировочный характер». На пример, рефераты, лабораторные и практические работы и т.п.

Следовательно, любая исследовательская или проектная деятельность обучаемого будет учебной, но не всякая учебная работа будет проектной или исследовательской. Проведенный анализ мнений и позиций по этому вопросу позволяет констатировать различие исследовательских проектов и исследовательских работ. При внешней схожести, для исследовательского проекта первичным является получение значимого продукта

(изделия с новыми свойствами, справочника, словаря и т.п.), а для исследовательской работы первостепенным является получение нового знания.

Указанные особенности, по нашему мнению, являются значимыми как для понимания метода проектов, так и для повышения эффективности его применения в образовательной деятельности. Именно исходя из этого, знакомство с данным видом деятельности, мы считаем важным элементом формирования готовности будущих учителей технологии к осуществлению проектной деятельности. Готовность к реализации (организации, руководству) проектной деятельности может рассматриваться как личностная характеристика, предполагающая наличие знаний, необходимых умений, позволяющих учителю руководить проектами учащихся, демонстрировать установку на применение данного метода в собственной образовательной деятельности. В ходе работы над данной темой нами были определены следующие критерии готовности будущих учителей технологии к реализации проектной деятельности:

1. Когнитивный критерий – наличие у студента (учителя) знаний, необходимых для руководства проектной деятельностью обучаемых:
 - Требования к учебным проектам, взаимосвязь проекта с иными видами учебных работ, виды учебных проектов, особенности их выполнения, этапы проектирования
 - Особенности когнитивной и личностной сферы учащихся среднего подросткового возраста, методы стимулирования познавательного интереса обучаемых
 - Формы и методы теоретического и эмпирического исследования.
2. Операционно-деятельностный критерий включает комплекс умений и навыков:
 - Умение изучать интересы и склонности учащихся, соотносить их с требованиями учебного предмета, формулировать тему проекта на основании идей учащегося.
 - Умение формулировать проблему исследования, объект, предмет, гипотезу.
 - Умение осуществлять консультирование на разных этапах проектирования
 - Умение формулировать критерии оценки проектов разных типов
 - Умение прогнозировать возможные сложности при выполнении проекта на ту или иную тему
3. Мотивационно-ценностный: характеризует положительное отношение к методу проектов, заинтересованность в его применении, направленность на потребности и интересы учащихся, установку на сотрудничество.

На современном этапе развития педагогической науки и практики рассматриваются различные способы реализации педагогической деятельности, включая тьюторское сопровождение. Под тьюторской деятельностью понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на прояснение образовательных мотивов и интересов учащихся, поиск

образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося [3].

С этой позиции, с одной стороны, мы должны научить будущих учителей реализовывать проектную деятельность обучаемых, осваивая навыки самоконтроля, а с другой стороны, осуществлять процесс самопознания и самообразования, реализуя функции поддержки и сопровождения индивидуализации образовательного процесса. Собственное участие в проектной деятельности позволит будущему педагогу сформировать тьюторские компетенции, а также разработать профессиональную траекторию развития. Тьюторское сопровождение рассматривается нами как технология организации взаимодействия тьютора (наставника, педагога) и сопровождаемых, предполагающая оказание педагогической поддержки обучающимся направленная на оказание педагогической поддержки обучающимся при самостоятельной разработке и реализации проектной деятельности. Основная задача тьюторского сопровождения будущих педагогов – помочь студентам педагогических вузов раскрыть особенности методической подготовки будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью на различных этапах обучения.

В процессе тьюторского сопровождения подготовки будущих учителей к управлению проектной деятельности мы используем технологии открытого образования, представляя избыточную образовательную среду, где мы проходим путь от формирования и конкретизация интереса, до проектирования индивидуальной образовательной программы. Построение образовательной среды позволяет реализовать принцип индивидуализации, через построение ресурсного образовательного пространства под заявленные цели и образовательную ситуацию обучающегося, его образовательные возможности, что очень важно в процессе подготовки к проектной деятельности.

Осваивая тьюторское сопровождение исследовательской деятельности будущей учитель реализует принцип актуализации субъектной позиции, выражающийся в осознании, сопровождении перехода обучающегося в субъектную позицию относительно своего образования. Не менее важным является то, что у будущего педагога формируется методическая грамотность и способность применять профессиональные инструменты на основе самоанализа, а также адаптировать уже имеющиеся и на их основе создавать новые. В процессе применения индивидуальных, событийных и групповых форм работы, будущий педагог осваивает приемы рефлексивной деятельности и отрабатывает разнообразные рефлексивные средства.

Технология тьюторского сопровождения предполагает наличие таких элементов, как:

1. Выявление познавательного интереса, обучающегося;

2. Формулирование образовательного запроса;
3. Постановка цели образовательной деятельности;
4. Картирование познавательного интереса – поиск образовательных ресурсов и разработка плана последующей образовательной деятельности;
5. Образовательный проект и его корректировка;
6. Анализ итогов образовательной деятельности, их презентация;
7. Корректировка образовательной цели, определение дальнейших перспектив [3].

Очень важно в процессе тьюторского сопровождения не ограничивать свободу выбора и способов деятельности обеспечивая условий выявления, реализации и осознания индивидуальных познавательных интересов, в этом и будет являться тьюторская позиция педагога.

Формирование готовности у будущих учителей технологии к руководству проектной деятельностью осуществлялось по следующим направлениям:

1. Методическая подготовка, направленная на формирование знаний и умений, необходимых для овладения проектным методом. С этой целью в программу подготовки был включен модуль «Проектные методы как форма активного обучения». В ходе изучения курса студенты знакомятся с историей проектного метода, его концептуальной основой, этапами проектирования и особенностями организации работы с обучаемыми разных возрастов на каждом этапе.
2. Формирование субъективного опыта выполнения проектов различных типов. За время прохождения курса каждый студент самостоятельно выполняет технологический проект. Это позволяет почувствовать метод «изнутри», выявить, на каких этапах у обучаемых могут возникнуть сложности, с какими трудностями им придется столкнуться. Выполнение проектов завершается публичной защитой.
3. Создание методического обеспечения проектной деятельности. На основе анализа собственного опыта с опорой на научные основы проектного метода студентам предлагается самостоятельно определить объем и содержание методического обеспечения (включая дидактические средства), которое может быть востребовано ребенком при выполнении проекта. Студенты учатся составлять алгоритмы выполнения проектов различных типов, определять критерии оценивания, составлять инструкции и рекомендации. Рассматриваются варианты применения сети интернет и, в частности, социальных сетей для организации работы над проектами. Это позволяет ориентировать их на организацию преимущественно самостоятельной работы обучаемых.
4. Формирование профессионально-значимых качеств личности в области социального взаимо-

действия. Для успешности проектной деятельности большое значение имеет выстраивание доверительных, партнерских отношений между педагогом и обучающимся. Для достижения этого результата целесообразно применение различных форм групповой работы со сменой социальных ролей. Взаимодействуя с позиций «учитель-обучающийся», «ученик-ученик», «учитель-учитель» в ходе групповой работы, обучающиеся учатся выстраивать установления педагогически целесообразное взаимодействие, обеспечиваемого общительностью и тактичностью, гибкостью поведения и самоорганизацией [2].

Сравнение результатов тестирования, направленного на оценку уровня готовности будущих учителей технологии к управлению проектной деятельностью до прохождения курса и после него показало положительную динамику (Рис. 1).

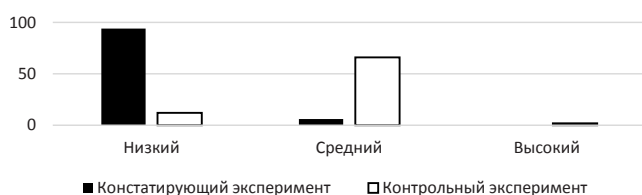


Рис. 1. Показатели распределения уровня готовности у будущих и практикующих учителей технологии по итогам эксперимента в процентах

Следует, однако отметить, что для достижения устойчивого результата необходимо закрепление полученных навыков в ходе педагогической практики. На данном этапе разрабатывается комплекс заданий, который позволит студентам бакалаврам получить опыт управления проектами различных типов в условиях реального образовательного процесса.

Таким образом, мы полагаем, что актуальность метода проектов будет только возрастать с течением времени, и поэтому исключительно важно, чтобы применение данного метода в школе было свободно от ошибок, столь частых во внедрении методик и технологий, ставших мейнстримом. Широкие возможности метода в достижении образовательных результатов могут быть реализованы только в том случае, если практикующие педагоги будут применять метод осознанно, с учетом интересов и потребностей обучаемых, четко представляя вариативные и инвариантные характеристики метода и подстраивая их под конкретные условия образовательного процесса, встраивая их в образовательную среду.

Литература

1. Барихина М.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного самоопределения обучающихся / М.В. Барихина, Н.О. Свиридова // *Инновационное развитие профессионального образования*, 2022. № 1 (33). С. 101–107.

2. Ветхова М.Ю. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя в вузе как средство внедрения профессионального стандарта педагога / Ветхова М.Ю., Бенгардт А.А. // *Россия и Европа: связь культуры и экономики* Материалы XIV международной научно-практической конференции. Отв. редактор: Уварина Н.В. 2016. С. 143–145.
3. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю. и др. Профессия «тьютор» [Текст]: монография / Ковалева, Т.М., Кобыща, Е.И., Попова (Смолик), С.Ю. и др. М. Тверь: «СФК-офис», 2012. 245 с.
4. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.А. Краля; под ред. Ю.П. Дубенского. Омск: ОмГУ, 2005. 59 с.
5. Управление проектной деятельностью учащихся [Текст]: методические рекомендации / сост. И.А. Кильмасова Э.Ф. Шарипова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. 79 с.

THE POSSIBILITY OF TUTOR SUPPORT THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY TO THE MANAGEMENT OF THE PROJECT ACTIVITIES OF TRAINEES

Kilmasova I.A., Guslyakova N.I., Kirsanov V.M., Vetkhova M. Yu.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Palace of Pioneers and Schoolchildren named after N.K. Krupskaya

The relevance of the study is due to the need to develop the problem of forming the readiness of future technology teachers to manage project activities, which will prevent difficulties in the educational and professional training of these subjects. The key to studying this problem is the system-activity approach, which makes it possible to present the activities of subjects of education as a joint educational and professional activity aimed at preparing future teachers to work in the conditions of transformations in the system of pedagogical education. The purpose of the work is a theoretical and methodological analysis of the training of future technology teachers to manage the project activities of students and the study of the specifics of tutor support in the context of project-based learning. The theoretical and methodological basis of the research consists of modern concepts and models of psychological and pedagogical support, including tutor support, in Russia and abroad. Tutor support, in turn, is considered by us as the practice of organizing interaction between a specialist and escorts, involving the provision of pedagogical support to students in the independent development and implementation of project activities by each student. The main task of tutor support for future teachers is to help students of pedagogical universities to reveal the features of methodological training of future technology teachers to lead project activities at various stages of training.

Keywords: tutor support, individualization, method of projects, project activities, professional competency, methodical preparation, educational area “technology”.

References

1. Barikhina M.V. Psychological and pedagogical support of professional and personal self-determination of students / M.V. Barikhina, N.O. Sviridova // *Innovative development of professional education*, 2022. № 1 (33). Pp. 101–107.
2. Vetkhova M.Y. Formation of professionally significant qualities of the future teacher in the university as a means of introducing the professional standard of the teacher. Russia and Europe: the connection between culture and economics Materials of the XIV international scientific and practical conference, 2016. P. 143–145.

3. Kovaleva T.M., Kobyshcha E.I., Popova (Smolik) S. Yu. and others. Profession "tutor" [Text]: monograph / Kovaleva T.M., Kobyshcha E.I., Popova (Smolik) S. Yu. and others. M. Tver: "SFC-office", 2012. 245 p.
4. Kral'ia N.A. Method of educational projects as a means of activating students' learning activity: educational-methodical manual. Omsk: OmGy, 2005. 59 p.
5. Management of project activities of students: methodical recommendations / comp. I.A. Kilmasova, E.F. Sharipova. Chelyabinsk: Publishing house Chelyab. state. ped. University, 2015. 79 p.

Формирование целевых установок реформирования национальных систем образования: на примере концепции открытого образования

Козлова Маргарита Андреевна,

соискатель, заместитель декана факультета экономических и социальных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 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

Образование как социальный институт выполняет важные социальные и экономические функции. Успех этих функций влияет на наличие социальной напряженности и экономическое благосостояние. Государству требуется рабочая сила, обладающая профессиональными знаниями, адаптирующаяся к изменяющемуся миру и способная решать сложные задачи. Стала очевидной ограниченность классической науки. Эксперты выделяют причины реформирования систем образования: слабую социализацию личности в условиях индустриального общества, воздействие информатизации и компьютеризации, глобальные проблемы современности на личность, несогласованность национальных образовательных систем и необходимость близкого сближения образования с рынком труда. В статье рассматриваются направления и тенденции реформирования национальных систем образования, включая концепцию открытого образования, предполагающую непрерывность обучения на протяжении всей жизни и доступность к получению знаний.

Ключевые слова: системы образования, открытое образование, академическая мобильность, непрерывное образование, компетентностный подход.

Социологи определяют образование как процесс, посредством которого общество передает ценности, навыки и знания от одного человека или группы другим. Получение образования гражданином предполагает достижение определенного уровня образования, что подтверждается соответствующим документом.

Понимание термина «образование» в современном контексте вошло в обиход в конце XVIII века под влиянием Гете, Песталоцци и неогуманистов, которые рассматривали образование как общий духовный процесс формирования личности. [1] Философия образования стала самостоятельной дисциплиной во второй половине XX века. Она изучает умственное и нравственное развитие человека в культурной среде, а также то, как система образования может способствовать этому процессу.

Принято понимать образование как социальный институт, выполняющий важнейшие социальные функции.

Одной из основных функций является передача и распространение культуры в обществе: передача ценностей, научных знаний, достижений в области искусства, моральных ценностей, норм поведения, опыта и навыков от поколения к поколению. Кроме того, образование играет важную роль в поддержании и сохранении национальной культуры, поскольку каждая культура имеет свои национальные особенности.

Также важно формирование у молодежи системы ценностей и помощь им стать сознательными гражданами страны.

Функция социальной селекции также важна в образовательном процессе, что подразумевает дифференцированный подход к обучающимся, поощрение талантливых и способных. В современном обществе воспитание талантливой молодежи становится государственной политикой в образовании.

Функция социального и культурного изменения определяет роль института образования в расширении и обогащении культурного наследия общества. Эта функция реализуется в процессе научных исследований, научных достижений и открытий в стенах вузов. Кроме того, в силу тесных связей университетов с промышленностью, происходит характерная интеграция науки, высшего образования и производства, результатом которой является ускорение научно-технического прогресса. Университеты все активнее становятся научно-исследовательскими центрами, выполняющими теоретические и прикладные разработки по за-

казу ведомств и предприятий. Эта работа способствует совершенствованию и самой системы высшего образования, поскольку новые научные идеи и открытия включаются в учебные программы.

Итак, образование как социальный институт выполняет социальные и экономические функции. Успех реализации этих функций влияет на наличие или отсутствие социальной напряженности и экономического благосостояния общества. Рост валового внутреннего продукта (ВВП) прежде всего обусловлен научно-техническими инновациями, которые являются результатом функционирования человеческого капитала, включая сферу образования. В современных условиях государству необходимы работники, обладающие не только профессиональными знаниями, навыками и умениями, легко адаптирующиеся к изменяющемуся миру, но и способные решать эвристические задачи в новых ситуациях и удовлетворять новые общественные потребности, содержание которых можно лишь предугадать.

В классической науке образование представляется как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для подготовки человека к жизни и труду. [2] Знание в качестве совокупности истин, необходимых для усвоения, является содержанием образования и основой образовательного процесса. Еще в XVIII–XIX веках сформировалась схема: наука – образование – практика. Ее основа была укоренена в преобладавшей механистической картины мира. [3] Каждая наука претендовала не на изучение мира в целом и формирование общей картины мира, а на четкое определение своего объекта исследования, своего аспекта объективного мира. В результате сложилось мозаичное восприятие мира, что остро ставило вопрос об единстве знания и создавало проблемы взаимодействия различных научных дисциплин.

В современную эпоху, которую можно назвать постиндустриальной, информационной, инновационной, стала очевидной ограниченность классической науки.

В современную – постиндустриальную, информационную, инновационную эпоху стала очевидной ограниченность классической науки. [4] Например, в классической педагогике задача преподавателя определяется как перевод научного общественного знания в личное знание обучаемого для его дальнейшей практической деятельности; образование в этом случае направлено на формирование рационального, репродуктивного мышления, а деятельность обучаемого строго регламентирована. Однако такой подход далеко не в полной мере учитывает тот факт, что ученикам придется жить в мире ускоряющихся изменений, где механическое выполнение отдельных операций с одним объектом будет недостаточно, и репродуктивный характер мышления окажется бессильным. Очевидно, что классическая модель образования, характерная для большинства стран мира, во второй половине XX столетия исчерпала себя.

Наиболее принятой стала концепция, согласно которой образование должно быть открытым, непрерывным, основанным на интеграции различных способов освоения мира и самообразовании личности на протяжении всей жизни.

Образование в условиях постиндустриального общества

В процессе научных поисков альтернативой традиционному образованию выступило так называемое открытое образование, в другой терминологии, глобальный эволюционизм. Философия открытого образования основана на интеграции различных способов освоения мира. Пропоненты открытого образования видят его как непрерывный, инновационный процесс обучения, направленный на формирование социально активной личности, способной адаптироваться в быстро меняющемся и непредсказуемом мире, где объем информации постоянно растет. Это также означает, что обучение должно быть доступным на протяжении всей жизни. Это универсальный подход позволяет объединить сложные и многообразные явления мира в целостную систему.

В современном мире становится все сложнее понять язык различных областей знаний, а также невозможно освоить каждую из них в полном объеме, поскольку объем информации постоянно увеличивается. Поэтому основной целью современного образования должна стать не просто накопление знаний, а их соединение с личностными качествами человека и умение рационально ими пользоваться.

Философия открытого образования нацелена на создание более достойных условий для человека, поскольку существующие формы социальности уже не удовлетворяют потребности развития личности. [5] Следовательно, образование следует рассматривать как процесс преимущественно самообразования личности, при этом усилия должны быть направлены на формирование творческого мышления.

В заключение, важно отметить, что речь не идет о пренебрежении достижений классической системы образования, а лишь о том, что в современном информационном обществе накопленные знания и навыки оказываются недостаточными. Переход к открытому образованию представляет собой возможность преодолеть ориентацию классических систем на избыточную информацию, которая не всегда соответствует актуальным потребностям личности и общества. В конечном счете образование становится ключевой областью жизнедеятельности информационного общества, где знание превращается в главную ценность.

Таким образом, поскольку знание в виде информации становится главной ценностью, то образование как сфера воспроизводства знания превращается в основную сферу жизнедеятельности информационного общества. Открытое образование является фундаментом формирования

личности, живущей в открытом обществе, личности, обладающей необходимыми профессиональными компетенциями.

Общеизвестно, что существуют разнообразные **национальные системы образования**, и что каждая национальная система образования опирается на свою историю и традиции. Во многом нынешнее ее состояние зависит от социально-экономического положения страны и национальной государственной политики в области образования. Наряду с общемировыми тенденциями в образовании в каждой стране можно наблюдать нечто уникальное.

Безусловно, не существует идеальной системы образования. Так, на Всемирной конференции по инновациям в образовании WISE из 1500 опрошенных участников, представлявших 149 стран, три четверти скептически оценило уровень образования в своих странах. 34% считает, что за последние десять лет наблюдается определенное улучшение, а 29% отметили ухудшение. Только 39% опрошенных полагает, что выпускники университетов их стран соответствуют требованиям рынка труда. [6]

Эксперты выделяют несколько причин реформирования систем образования, включая слабую социализацию личности в условиях индустриального общества, воздействие информатизации и компьютеризации, глобальные проблемы современности, рост ответственности за их решение, несогласованность национальных образовательных систем с их универсализацией, а также необходимость более тесного взаимодействия образования с рынком труда. [7] Эти диалектические противоречия между различными императивами и приоритетами приводят к разработке отдельными странами своих собственных приоритетов, которые основываются на уникальных социально-экономических, политических, и духовно-идеологических факторах, характерных для каждого общества.

В реформировании практически всех национальных образовательных систем можно наблюдать две общие цели:

- смену основной парадигмы образования с классической модели (как неэффективной и устаревшей) на модель открытого образования (что, в частности, проявляется в создании экспериментальных и альтернативных школ);
- интеграцию национальных систем образования в мировую культуру, создание системы непрерывного образования, свободный выбор программ обучения, возникновение сообществ преподавателей и учащихся и др.;
- опора на традиции национальной школы и образования. Так, в России наблюдается стремление к восстановлению традиций национальной школы и образования, когда часть научного сообщества выступает против кардинальных реформ, за возвращение к традиционному образованию.

Из указанных трендов доминирующим и наиболее перспективным является интернационали-

зация образования. Интернационализация более, чем что-либо, заставляет университеты переоценить свою миссию и функции в современном мире. Благодаря возможности сравнить себя с лучшими вузами, адаптировать их опыт, университеты смогут быть способными преодолеть разрыв между тем образованием, которое они предлагают, и реальными запросами общества, а значит, подготовить выпускников, конкурентноспособных на глобальном рынке труда: выпускник вуза будет успешен в профессиональной деятельности, если вуз поможет ему стать способным к самообразованию и формированию его практической компетентности (интеллектуальной, социальной, профессиональной, нравственной).

В Европе и в России (до выхода РФ из Болонской системы в 2023 году) модернизация образования реализовывалась в рамках общей тенденции к глобализации и интеграции национальных систем образования. Практическим шагом этого процесса стало формирование общего университетского пространства в рамках Евросоюза. Началось этому процессу было положено Сорбонской декларацией 1998 года, а через год 29 стран приняли Болонскую декларацию, обязавшись активно участвовать в формировании общеевропейского пространства высшего образования. В 2001 году в городе Саламанка (Испания) была основана Европейская ассоциация университетов (EUA), которая объединяет более 700 вузов из стран Европы. С Болонской декларации в Европе началась эпоха началась эпоха обширных изменений в национальных системах образования. Национальные системы образования были переведены на двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр-магистр) или на близкие к ним, что привело к сокращению сроков обучения. Благодаря процедурам самооценки, внешнему (международному) аудиту качества, аккредитации независимыми организациями, а также повышенной прозрачности управленческой и финансовой деятельности вузов, качество образования значительно улучшилось. На глобализацию образования направлена деятельность Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Под эгидой этой организации, с 2000 года, проводится Международная программа по оценке учебных достижений (PISA). Каждые три года PISA проводит исследование успеваемости 15-летних учеников в 30 странах мира, которые сдают экзамены по трём направлениям: чтению, математике и естественным наукам. В последнем исследовании приняло участие 540,000 учеников из 72 стран. Основная цель теста заключается в определении, владеют ли 15–16-летние подростки, получающие общее образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценной жизни в современном обществе. По мнению специалистов, нынешние школьники должны «думать научно», то есть уметь фильтровать информацию, взвешивать доказательства и делать правильные выводы. Это одно из главных требова-

ний, предъявляемых к образованию в современном мире.

Результаты исследования PISA 2022 показывают, что произошло беспрецедентное падение показателей в странах ОЭСР. По сравнению с 2018 годом средняя успеваемость учащихся снизилась на 10 баллов по чтению и почти на 15 баллов по математике, что сопоставимо с потерей «трёх четвертей учебного года». Фактически, каждый четвёртый 15-летний ребенок в настоящее время считается в среднем по странам ОЭСР с низкими показателями по математике, чтению и естественным наукам.

По результатам PISA-2022, в мире у каждого пятого тинейджера объем знаний ниже базового уровня. Только в восьми странах – Сингапуре, Канаде, Финляндии, Эстонии, Гонконге, Японии, Макао и Вьетнаме – школьную программу в полном объеме осваивают не менее 90% учащихся. Россия провела свою общероссийскую оценку по модели PISA-2022, в исследовании приняла участие 265 образовательных организаций из 43 субъектов Российской Федерации. В целом по РФ по всем видам грамотности наблюдается позитивная динамика результатов (16, 17 и 30 место соответственно). [8]

В 1987 году страны OCDE создали программу ERASMUS – систему предоставления стипендий (грантов) для студентов, желающих выехать на семестр/триместр в зарубежные университеты. Началом программы стал проект ректоров европейских университетов Joint Studies Programs. Сегодня программа ERASMUS стала главным механизмом студенческой мобильности европейских студентов: она объединяет 90% всех университетов стран OCDE и позволяет студентам из 33 стран передвигаться в едином образовательном пространстве, обучаясь семестр/год в одном вузе, а затем в другом; с 1987 года программой ERASMUS воспользовались около 5 миллионов студентов и преподавателей, или около 5% всех студентов Европы. Основными направлениями являются вузы Великобритании (17%), США, Италии, Франции, Германии.

Сейчас эта программа называется ERASMUS+ и охватывает не только учебную сферу, но и культуру, спорт. С 2014 по 2020 год в программу были вовлечены около 10% студентов, для чего ЕС выделил 14 миллиардов 700 миллионов евро (247 евро в месяц на человека) (*данные Института международного образования (англ. аббревиатура IIE)*).

Эксперты уверены, что эти затраты окупаются существенным повышением качества образования, и указывают на прямую связь между уровнем образования выпускников программы ERASMUS и их инкорпорацией в трудовую деятельность. Эти студенты лучше знают иностранные языки, легче адаптируются к новым условиям, принимают больше правильных решений, проходят практику на предприятиях, имеют большее число компетенций, что в итоге, делает их более конкурентоспособными. Согласно исследованию Евросоюза,

названному *Erasmus Impact Study*, среди них уровень безработицы ниже на 23%; они вдвое чаще и быстрее занимают управленческие должности.

С 2022 года ведущие вузы России запустили аналогичную программу внутрироссийской академической мобильности ДВИЖ, когда студент, обучаясь в своем вузе может провести семестр в одном из вузов-партнеров по индивидуальному учебному плану – обучение никак дополнительно не оплачивается студентом. Программа ДВИЖ расширяет образовательные возможности студентов вузов-организаторов, их связи и компетенции, а также дает импульс для развития новых научных направлений и перспективных технологий. В данную программу на декабрь 2023 года входят такие университеты, как: Национальный исследовательский университет ИТМО, Российский университет дружбы народов (РУДН), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Российская академия народного хозяйства и государственной службы (РАНХиГС) при Президенте России, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ), Всероссийская академия внешней торговли (ВАВТ) Министерства экономического развития РФ.

Также в последние годы все больше вузов России запускают академические обмены с университетами стран Азии и Латинской Америки, расширяя таким образом список стран взаимодействия.

Таким образом, глобализация существенно меняет национальные системы образования, странам становится необходимо решать проблемы образования с учетом приоритетных тенденций развития европейского общества, чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке услуг. Основные направления развития включают в себя: универсализация содержания образования, обучение в течение всей жизни (*life-long learning*), интернационализация образования, потребность в квалифицированных специалистах.

Говоря о реформировании образования, большинство специалистов имеют в виду **школу**. При этом мнения о путях реформирования школьного образования могут отличаться кардинально.

Инициаторы «Нового образования», в частности, британский педагог (руководитель комитета по креативному образованию в Правительстве Великобритании в 2000-ые годы) Кен Робинсон, считают традиционную систему школьного обучения устаревшей, скучной, основанной на запоминании, убивающей креативность. К проблемам школы они также относят невысокий уровень учительского состава, не способного эффективно применять новые информационные технологии. К. Робинсон считает, что, благодаря онлайн технологиям, учитель должен от традиционной роли перейти к роли наставника (руководителя, ментора). Практика уже доказала, что IT-технологии, компьютерные приложения, учебные платформы являются довольно эффективным инструментом обучения. Однако пока это делается далеко не всеми, и цифровое преподавание пока составляет малый

процент в сравнении с традиционными формами. Очевидно, что ситуация изменится только с приходом в аудиторию новой генерации преподавателей, которые сами принадлежат к «цифровым» поколениям (*Cristóbal Cobo, исследователь новых технологий Оксфорда*).

Сторонники «традиционного образования», в том числе известная финская ученая Ингер Энквист, напротив, отмечают, что «всё, что нужно учащимся средних школ, не имеет отношения к интернету. Им нужны математика язык, география, история; им нужно стать читателями с широким вокабуляром и прочной базой общих знаний о мире. В этом смысле интернет – это скорее развлечение (отвлечение), чем помощь. Интернет им понадобится после получения базового образования, ведь пользователь еще должен научиться правильно формулировать свои вопросы и оценивать полученные ответы. Есть также проблема, точнее, ошибка восприятия: безусловно, в интернете есть много материала, но проблема учителя не столько в доступе к материалам для своих учеников, сколько в том, чтобы помочь им выработать в себе волю, способность к долгосрочным усилиям в познании, самообучении, а значит, и в подготовке к будущей работе». Вопреки сторонникам «нового образования», И. Энквист не считает, что уроки обязательно должны быть развлекательными. По ее мнению, это заблуждение служит для учеников предлогом, чтобы отвергать обычные занятия, а также отказываться от выполнения домашних заданий (*в этом контексте показательной является ситуация в школах Франции. Там группы политиков и интеллектуалов неустанно вели кампанию под лозунгом «Западная культура угнетает и исключает?» и в конце концов посеяли сомнение в том, законно ли требовать от людей другой этнической группы знания того, что содержится в типовых программах западных школ. Но дело не ограничилось этническими группами, – теперь учителя оказались как бы не в праве требовать усилий и от французских школьников: те перестали учиться, но тем не менее, получают «зачеты». Школы тем временем превращаются в «детские дома для подростков» (термин И. Энквист), а выпускники, оказавшись в реальной жизни, чувствуют себя потерянными*).

Существует также проблема взаимопонимания школы, с одной стороны, и школьников, а также их родителей, с другой. Учитель школы испытывает большое психологическое давление со стороны родителей по поводу результатов каждого ученика; в большинстве случаев родители склонны обвинять в неудачах своего ребенка именно учителя и школу. Вот почему в таких странах, как Россия или Испания, место школьного учителя не является привлекательным ни по зарплате, ни по социальному статусу. [9]

Удачным решением проблем школьного образования эксперты считают опыт Сингапура, занимающего первую строку в рейтинге PISA. Кардинальное изменение образования в Сингапуре

произошло в первую очередь благодаря тому, что страна, унаследовавшая от Британии классическую модель обучения, с 2000 года переосмыслила роль учителя: перешла к пониманию того, что учитель не может знать всего и что он сам должен постоянно развиваться, работая над новым осознанием тех проблем и вызовов, которые он ставит перед своими учениками, что он должен направлять познавательные усилия учеников на вопросы, по которым нет общего мнения, единых решений. По мнению П. Сенджа, «учителю 21-го века следует отказаться от роли всезнающего и непрекаемого авторитета, как всегда было в традиционной школе, а также отказаться от мысли, что его главная задача – передать информацию ученикам, умело удерживая дисциплину в классе» (*Peter Senge, профессор Массачусетского технологического института, вошедший в список 50-ти наиболее влиятельных мыслителей мира, согласно The Economist. Монография «Пятая дисциплина»*). Важнейшей задачей учителя становится работа над новыми, более эффективными «техниками» обучения, вовлекающими всех учеников в активный поиск решений (*в одной из школ Бостона разработан метод, когда дети учат алгебре друг друга: сначала учитель проводит короткий базовый курс лекций, а затем школьники, в течение года, работают в группах по четыре человека. Роль учителя – при данной методике обучения – является ключевой: ведь именно он сделал дизайн обучения; а затем выступает уже не как учитель, а как «проводник» к знаниям. А главной задачей школы и учителя становится развитие у ребенка любознательности, желания учиться, креативности*).

В настоящее время в образовании превалирует **компетентностный подход**, то есть образование определяется как процесс формирования в специалисте определенных компетенций. Обычно к чертам компетентностного подхода относят развитие у обучаемых способности решать проблемы из различных сфер деятельности, формирование у них опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. [10] Другими словами, компетентность – это способность результативно и креативно решать ту или иную задачу, используя накопленные за время обучения знания, умения и навыки.

В современном образовании всё более принятым становится термин Школа 4.0. (по аналогии с термином Индустрия 4.0., обозначающим экономику, основанную на новых технологиях). Инициаторы Школы 4.0. (среди них César Bona, Olga Casanova и Lourdes Bazarra – авторы книги «Аудитория – это не просто место»), критикуя традиционную «демотивированную и неэффективную школу», настаивают на проведении школьной «образовательной революции»: в школах нового типа доска и мел должны быть заменены цифровыми экранами, учительские лекции и текстовые книги сведены к минимуму, обучение должно строится

на видео-презентациях, виртуальной реальности, цифровых играх, применении Twitter, внедрении новых методик на занятиях, проходящих в аудиториях с интерактивными стенами-панелями. При этом, речь идет, главным образом, о частных школах, но эксперты предостерегают, что часть общественных школ также будет превращена в *charter schools* – своего рода комплексные центры, с гибкими учебными программами и расписаниями, открытые 24 часа в сутки, с индивидуализированным обучением и специалистами из разных областей знаний.

Важнейшей трансформацией во взглядах на образование стало принятие идеи о том, что образование должно стать **непрерывным**. Традиционное образование вмещалось в период с 6 до 23 лет, но современное образование уже не вписывается в эти законы: оно начинается практически с колыбели и продолжается всю жизнь (*life-long learning*). В педагогике всё больше внимания уделяется обучению взрослых, начиная с открытых курсов онлайн для широких масс (MOOC – *massive online open courses*) до прохождения практик на предприятиях. Такого рода курсы и практики в скором времени будут значиться в CV большинства специалистов (в ущерб нынешним дипломам магистра, которые, очевидно, переоценены).

Сторонник концепции непрерывного образования уверены в том, что «люди должны учиться в реальном времени по своим реальным потребностям» (David Roberts, эксперт по инновациям Singularity University, созданного в Silicon Valley в 2009 году с помощью NASA и Google). Поэтому образование должно стать постоянным, непрерывным и гибким; не будет существенной разницы между обучением академическим и неакадемическим; расписания станут менее строгими; обучение будет как индивидуальным, так и командным; вместе будут работать преподаватели и специалисты-практики; школьное обучение будет дополняться производственными практиками; обычным делом станет смена места учебы у студентов (как сейчас по программе Erasmus).

Литература

1. Философский энциклопедический словарь. Инфра-М., Москва, 2009. С. 311.
2. Советский энциклопедический словарь. М., 1983. С. 907
3. Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в структуре и динамике знания //Философия, наука цивилизация. М., 1999. С. 152.

4. Открытое образование – стратегия XXI века для России /Под общ. ред. В.М. Филиппова, В.П. Тихомирова. М.: МЭСИ, 2000. С. 62.
5. Библер В.С. Быть философом... //АРХЭ: Ежегодник культурологического семинара. Вып.2. М., 1996. С. 32.
6. Всемирный Инновационный Саммит по Образованию WISE, Доха, Катар, ноябрь 2015 г. режим доступа: <https://www.wise-qatar.org/2015-summit-education-invest-impact/> дата обращения: 12.12.2023
7. Савицкий И. Философия образования для XXI века //Современная высшая школа. 1990. № 1; Солдаткин В.И. Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты. С. 79–80
8. Результаты Общероссийской оценки по модели PISA – 2022. Дата обращения: 12.12.2023
9. ABC 12.11.2016: статьи «Сегодня школы это – детские сады для подростков», «Хорошее и плохое образование», <https://www.abc.es/> Дата обращения: 12.12.2023
10. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5

FORMATION OF TARGETS FOR REFORMING NATIONAL EDUCATION SYSTEMS: USING THE EXAMPLE OF THE OPEN EDUCATION CONCEPT

Kozlova M.A.

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

References

1. Philosophical encyclopedic dictionary. Infra-M., Moscow, 2009. P. 311.
2. Soviet encyclopedic dictionary. M., 1983. P. 907
3. Kuznetsova L.F. Scientific picture of the world in the structure and dynamics of knowledge // Philosophy, science and civilization. M., 1999. P. 152.
4. Open education – a strategy of the 21st century for Russia /Under the general. ed. V.M. Filippova, V.P. Tikhomirov. M.: MESI, 2000. P. 62.
5. Bibler V.S. To be a philosopher... //ARHE: Yearbook of the cultural seminar. Issue 2. M., 1996. P. 32.
6. World Innovation Summit on Education WISE, Doha, Qatar, November 2015 access mode: <https://www.wise-qatar.org/2015-summit-education-invest-impact/> date of access: 12/12/2023
7. Savitsky I. Philosophy of education for the 21st century //Modern Higher School. 1990. No. 1; Soldatkin V.I. Modern state educational policy: social imperatives and priorities. pp. 79–80
8. Results of the All-Russian assessment using the PISA model – 2022. Date of access: 12/12/2023
9. ABC 11/12/2016: articles “Today schools are kindergartens for teenagers”, “Good and bad education”, <https://www.abc.es/> Date of access: 12/12/2023
10. Lebedev O.E. Competence-based approach in education // School technologies. – 2004. – No. 5

Особенности педагогической поддержки личностно-профессионального развития обучающихся в условиях технического вуза

Коркина Татьяна Юрьевна,

аспирант, кафедра педагогики, Иркутский государственный университет, преподаватель, Иркутский филиал, Московский государственный технический университет гражданской авиации
E-mail: corkina.tanya2016@ya.ru

В статье рассмотрены вопросы личностно-профессионального становления студентов технического вуза. Выявлены риски и сложности, возникающие в процессе формирования личностной и профессиональной идентичности студентов. Сделан вывод об асимметрии в системе личностно-профессионального становления технических вузов в плане доминирования *hard skills* над *soft skills*. Перспективным направлением организации личностно-профессионального становления названо развитие института студенческого самоуправления. Обозначена польза трудового воспитания и погружения в реалии будущей профессии. Представляется целесообразным организовать работу по привлечению практикующих специалистов и руководителей предприятий в качестве преподавателей и наставников, с целью ознакомления молодых людей с успешными представителями профессии. Отмечена важность развития предпринимательских навыков студентов и организации предпринимательской активности молодых людей уже во время вузовской подготовки.

Ключевые слова: технический вуз, личностно-профессиональное развитие, самоуправление, предпринимательство, фасилитация, педагогическая поддержка, практикоориентированное обучение, мотивация

Личностно-профессиональное развитие студентов технического вуза представляет собой довольно важное и актуальное поле для научно-теоретических и прикладных исследований. За время вузовской подготовки будущим инженерам предстоит подготовиться к профессиональной деятельности, к принятию и реализации важных решений в личной и семейной жизни, а также синтезировать полученные по специальности знания и гражданский долг, патриотизм в единую личностно значимую формацию [5, с. 161].

Вузовская среда должна сформировать и раскрыть потенциал каждого обучающегося. Каждый человек имеет собственную концепцию перспективной жизненной ситуации – ощущение личностно-профессионального потенциала. Потенциал, понимаемый в подобном контексте, можно понимать как «адекватную способностям и склонностям возможность и готовность к самоосуществлению и развитию человека»; «ощущение силы, внутренней мощи» [11, с. 116]. Под личностно-профессиональным потенциалом можно понимать «целостное интегративное образование, основанное на согласованности личностных характеристик студентов и их учебно-профессиональной деятельности» [11, с. 116].

Личностно-профессиональное становление человека начинается уже в подростковом возрасте – в средних или старших классах школы. Стадия вузовского обучения в личностно-профессиональном становлении имеет критически важное значение для индивида и во многом детерминирует степень успешности становления личности в целом. В данной связи многие исследователи обращаются к вопросам организации педагогической поддержки и формирования институциональных, методических и психологических детерминант профессионально-личностного становления студентов технических вузов. В частности, вопросы личностно-профессионального становления исследуются представителями психологических школ: школы психодинамической теории; школы сценарной теории; школы теории профессионального развития; школы типологической теории и проч. [7, с. 112]. Проблемы личностно-профессионального становления изучаются, помимо прочего, в рамках дидактики высшей школы, в кадровом деле, в менеджменте.

По мнению многих исследователей и представителей администраций учреждений образования, на современном этапе процесс личностно-профессионального становления студентов технических вузов осложняется некоторыми риск-факто-

рами, среди которых можно выделить следующие: снижение уровня качества профессиональной подготовки и утрата мотивации к профессиональной деятельности – более 50% выпускников вузов работают не по специальности; отсутствие уверенности в будущей профессиональной траектории и гарантий трудоустройства по специальности; моральное устаревание программ обучения, разрыв между реалиями профессиональной деятельности и вузовским обучением, слабое и/или точечное внедрение систем опережающей профессиональной подготовки; низкий уровень сформированности т.н. *soft skills*, связанных с социализацией, командной работой, трудовой дисциплиной и проч. [10, с. 2]. Кроме того, можно констатировать разобщенность подходов, применяемых в технических вузах страны, в области организации воспитательной работы, ее базовых технологических и методологических механизмов воспитательной работы, мероприятий психолого-педагогической направленности; отсутствует целостное представление об организации внеаудиторной занятости студентов технического вуза в позитивном воспитательном формате и культурно-развивающих условиях [5, с. 161].

Все вышеописанное позволяет сделать вывод о том, что каждый технический вуз должен иметь четкие представления о методах и целях формирования системы профессионально-личностного воспитания студентов. Такая система, безусловно, должна конструироваться в контексте гуманистической педагогики, предполагающей (1) равноправный статус участников образовательного процесса – преподавателя и обучающегося; (2) усиление внимания к личности обучающегося и индивидуализация обучения и воспитания; (3) следование новым требованиям к педагогическим кадрам.

В технических вузах всегда наблюдалась некоторая асимметрия в системе личностно-профессионального становления – *hard skills* традиционно преобладают над *soft skills*, а профессиональный аспект развития – над личностным. Такая ситуация свойственна многим российским вузам на текущем этапе, но, тем не менее, все чаще можно услышать мнение о скором переходе от технократической парадигмы, «представляющей специалиста как носителя стандартизированного знания и поведения и не рассматривающей его как личность», к парадигме гуманитарной, в фокусе которой находится индивидуальность, ее личностные черты, умение сотрудничать, коммуницировать, социально взаимодействовать. В процессе получения высшего технического образования происходит модификация в сторону получения «мягких» навыков, а не только «чисто профессиональных» знаний и умений [1, с. 6].

Таким образом, налицо необходимость формирования особой развивающей среды, которая позволит избежать «перекося» в развитии личности будущего технического специалиста и будет функционировать согласно современным дидактическим концепциям. Образовательная и вос-

питательная среда технического вуза, при этом, формируется на трех ключевых уровнях: (1) стратегический – формируется с учетом перспективы и предполагает долгосрочные усилия, охватывающие все аспекты педагогической деятельности; (2) тактический – реализуется в рамках определенных видов деятельности (при подготовке к уроку, мероприятию и проч.); (3) оперативный – формируется в рамках конкретной ситуации, соотносится с мерами спонтанного характера [9, с. 36]. Образовательная и воспитывающая среды технического вуза должны быть наделены признаками «культуросообразности, аксиологичности, адаптивности, здоровьесозидания, рефлексивности, билингвальности, безопасности» [4, с. 112].

Рассмотрим конкретные векторы педагогической поддержки личностно-профессионального становления студентов технических вузов страны. Как показал анализ новейшей научной литературы в рассматриваемой нами предметной области, перспективным направлением выступает **развитие института студенческого самоуправления**. Конечно, данная форма воспитательной работы и сегодня присутствует в абсолютном большинстве технических вузов России, но, тем не менее, можно отметить некоторую формализацию самоуправления, отсутствие реального вклада структур самоуправления в развитие вуза и формирование качественной образовательной и воспитательной сред и в целом низкую интенсивность деятельности в русле самоуправления студентов.

Участие в практике студенческого самоуправления способствует формированию у студентов самостоятельности, лидерских качеств, ориентирует на командную и продуктивную деятельность. Эти качества и навыки, безусловно, будут необходимы специалисту в любой отрасли. В рамках студенческого самоуправления студенты могут принимать участие в различных мероприятиях духовно-нравственной, социальной, патриотической, физкультурно-спортивной и иной направленности. В подобном контексте студенческое самоуправление можно рассматривать как обучение принятию решений, формирование готовности к тому, чтобы брать на себя ответственность, удовлетворение потребности в самореализации. По мнению специалистов, студенческое самоуправление учит студентов социальной активности, позволяет формировать общественно значимые смыслы и ценности, повышает уровень социальной терпимости и формирует социальный иммунитет [4, с. 112].

Еще одним перспективным вектором личностно-профессионального развития студента технического вуза можно рассматривать **трудовое воспитание и погружение в реалии будущей профессии**. Как отмечено выше, студенты по окончании технических вузов достаточно часто оказываются не заинтересованными в выбранной ими в раннем возрасте профессии и делают выбор в пользу трудовой деятельности не по специальности. Подобный выбор может предполагать

«переучивание» на другую профессию в рамках факультетов переподготовки или коммерческих курсов или приводит к выбору менее квалифицированного труда. Для российских технических вузов, к сожалению, достаточно распространённой является практика, когда студенты уходят из вуза, не завершив программу бакалавриата. Подобная практика может считаться негативной как с позиции личностного и карьерного роста обучающихся (они совершают своеобразный «дауншифтинг», сознательно отказываясь от специальности), так и в макроэкономическом плане. Формирование человеческого капитала – это ключевая предпосылка инновационного развития государства, обеспечивающая стабилизацию экономическо-социальной системы. Государству, таким образом, нужны квалифицированные специалисты в технических областях, но студенты зачастую относятся к будущей профессии как к сложной, низкооплачиваемой, скучной и бесперспективной опции построения жизненной траектории.

Все эти негативные тенденции доказывают предположения о стремительном падении важности труда и трудовой деятельности для нового поколения. По мнению специалистов, студенты демонстрируют возрастающую динамику роли материальных и бытовых ценностей, акцент на собственном благосостоянии. Среди студентов-инженеров наблюдается снижение готовности к трудовой и производственной деятельности. Профессиональные установки и представления о выбранной специальности часто предстают в сознании молодых людей «в облегченном и поверхностном варианте» [5, с. 161].

В связи с вышеизложенным нам представляется целесообразным организовать работу, во-первых, по **привлечению практикующих специалистов и руководителей предприятий в качестве преподавателей и наставников**, а во-вторых, обеспечить регулярное «соприкосновение молодых людей с отношением к профессии, профессиональной деятельности» [5, с. 161]. Сделать возможным подобное «соприкосновение» поможет пересмотр вузовских политик по организации производственной практики, по применению практикоориентированных методов аудиторного обучения, по внедрению соглашений о трудоустройстве в престижные компании наиболее одаренных и мотивированных студентов (на конкурсной основе) и в целом по сокращению разрыва между обучением в вузе и реальной профессиональной активностью.

На текущий момент за время обучения в техническом вузе студенты, за редким исключением, не способны сформировать профессиональную идентичность. Это влечет за собой отсутствие интереса к работе, слабое представление о реальных должностных обязанностях, непонимание финансовых и карьерных перспектив в профессии. В идеальной ситуации профессиональная идентичность студента «встраивается» в профессиональную идентичность специалиста. Профессио-

нальная идентичность студента – «единство представлений о себе, эмоциональных переживаний, осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с собой как будущим специалистом» [6, с. 293].

У студентов-психологов к четвертому-пятому курсу, как итог несформированной профессиональной идентичности, происходит переосмысление профессии и своего места в ней. Во многих случаях еще до завершения вуза студенты разочаровываются в выбранной профессии. Это, собственно, и приводит к тому, что профессиональная самореализация студентов технического вуза уже не связывается с работой по специальности, и студент помышляет о тех сферах с «низким порогом вхождения» (профессии, не требующие длительной учебы), в которых он может реализоваться во взрослой жизни.

Педагоги технических вузов, которые долгое время занимаются преподавательской деятельностью, к сожалению, не всегда способны заинтересовать студентов в профессии. Вузам, осуществляющим подготовку специалистов технических отраслей, **нужны преподаватели и консультанты, которые работают непосредственно в отрасли**. Студенты таким образом смогут видеть перед глазами ролевую модель профессионально успешного специалиста в своей области.

Следует также сказать, что во многом отторжение студентов от собственной специализации и отказ от дальнейшего профессионального развития в ее рамках часто мотивируется тем, что молодому специалисту потребуется долгое время наращивать трудовой опыт и практические компетенции, прежде чем он сможет рассчитывать на высокий должностной оклад и высокую позицию в управленческой иерархии предприятия.

Вуз должен показать студентам **перспективы развития собственного предприятия и обучить процессам проектирования, запуска и ведения нового бизнеса**. Подготовка к предпринимательству как одному из вариантов профессиональной и жизненной траектории обучающихся также должна предполагать взаимодействие образовательного учреждения, работодателей, компаний и предпринимателей.

Студенты могут участвовать в конкурсах, проектах, играх, связанных с выполнением моделируемых или реальных задач, стоящих перед предпринимательством. Во многих странах такая форма личностно-профессионального развития получила широкую популярность, а совокупность педагогических технологий, инструментов и методов стала именоваться термином «академическое предпринимательство».

Разрыв между вузовским обучением и профессиональной практикой может быть также преодолен посредством учреждения учебно-практических центров, учебных лабораторий, учебных бизнес-инкубаторов или учебных «фабрик» [8, с. 136]. Деятельность подобных структур может финанси-

ваться как самими вузами, так и предприятиями, заинтересованными в потоке квалифицированных молодых кадров и в результатах их интеллектуального труда.

В научной литературе последних лет довольно часто можно встретить мнение о необходимости **индивидуальной работы со студентами**. Вузовские программы подготовки должны предусматривать существенный объем индивидуальных консультаций – как минимум, в формате разовых занятий, а как максимум – в формате длительного индивидуально-психологического сопровождения [2, с. 10]. Педагогическая поддержка способствует не только передаче знаний, но и моделированию желаемых личностных и профессиональных качеств.

Вышеописанные и многие другие меры фасилитации личностно-профессионального развития студентов технических вузов, как очевидно, реализуются как педагогическими кадрами, так и представителями администраций вузов. Таким образом, ключевым источником и движущей силой процесса личностно-профессионального развития студентов выступает именно вуз в лице своих представителей. Для этого педагоги и функционеры учреждения образования должны обладать определенными установками и качествами. Так, обязательным условием, на наш взгляд, является **«гуманистическая центрация педагогического сознания»** [3, с. 31], фокус на личностном потенциале студентов, признание априорной ценности каждого обучающегося. Педагоги должны выражать положительное отношение к личности каждого студента, осознавать личную ответственность за процесс развития обучающегося [11, с. 116].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Этап обучения в вузе имеет критически важное значение для личностно-профессионального становления индивида и во многом детерминирует степень успешности реализации личности на жизненном пути.
2. В текущих условиях процесс личностно-профессионального становления студентов технических вузов осложняется рядом трудностей и рисков: снижение уровня качества профессиональной подготовки, утрата мотивации к профессиональной деятельности, склонность выпускников технических вузов к работе не по специальности, отсутствие уверенности в будущей профессиональной траектории и гарантий трудоустройства по специальности, устаревание программ и теоретизированность обучения, разрыв между профессиональной деятельностью и вузовским обучением, низкий уровень сформированности *soft skills*. Кроме того, в технических вузах страны наблюдается применение разрозненных подходов в области организации воспитательной работы; отсутствует целостное представление об организации внеаудиторной занятости студентов тех-

нического вуза в позитивном воспитательном формате.

3. В технических вузах наблюдается асимметрия в системе личностно-профессионального становления – *hard skills* преобладают над *soft skills*, а профессиональный аспект развития – над личностным. Технические вузы нуждаются в переходе от технократической парадигмы обучения к гуманитарной.
4. Перспективным направлением организации личностно-профессионального становления выступает развитие института студенческого самоуправления.
5. Кроме того, полезным для личностно-профессионального развития студента технического вуза является трудовое воспитание и погружение к реалии будущей профессии.
6. Представляется целесообразным организовать работу по привлечению практикующих специалистов и руководителей предприятий в качестве преподавателей и наставников, с целью ознакомления молодых людей с успешными представителями профессии.
7. Требуется актуализировать предпринимательские навыки студентов и организовать предпринимательскую активность молодых людей уже во время вузовской подготовки. Подготовка к предпринимательству как одному из вариантов профессиональной траектории обучающихся должна предполагать взаимодействие образовательного учреждения, работодателей, компаний и предпринимателей.
8. Требуется проводить индивидуальную работу со студентами как в форме разовых занятий, так и в режиме длительного индивидуально-психологического сопровождения.

Литература

1. Анищик, Т.А. Исследование проблем междисциплинарности профессионально-личностного развития обучающихся в вузе и подходов к их решению (часть 1) / Т.А. Анищик, Л.М. Гилязова, А.А. Сальков // Научный журнал КубГАУ. – 2022. – № 178. – С. 257–275
2. Бабанова, Е.Д. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития в процессе дистанционного образования / Е.Д. Бабанова, Т.В. Карасёва // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 2. – С. 7–12.
3. Благущина, Л.Ф. Ценностное отношение преподавателей к развитию личностного потенциала обучающихся технического колледжа / Л.Ф. Благущина, В.Н. Иванов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 30–35.
4. Богатикова, А.Н. Студенческое самоуправление как условие формирования личностных и профессиональных качеств обучающихся педагогического вуза / А.Н. Богатикова, Ю.С. Крылова, М.Ю. Яковлева // КПЖ. – 2020. – № 6 (143). – С. 111–116.

5. Гулякин, Д.В. Теоретические основы и практические предпосылки воспитания студентов технического университета / Д.В. Гулякин, Е.Н. Сорокина // МНКО. – 2020. – № 5 (84). – С. 160–162.
6. Колесникова, А.А. Личностная зрелость в контексте профессиональной идентичности студентов разных специализаций / А.А. Колесникова, Т.Х. Невструева // МНКО. – 2015. – № 2 (51). – С. 293–296.
7. Лимонова, О.О. Психологические детерминанты профессионально-личностного становления студентов вуза / О.О. Лимонова, Н.Б. Дрожжина // КПЖ. – 2019. – № 2 (133). – С. 111–115.
8. Полякова, Т.Ю. Современные тенденции развития инженерной педагогики / Т.Ю. Полякова // Высшее образование в России. – 2019. – № 12. – С. 134–142.
9. Пшеницын, А.Ю. Актуальные педагогические задачи развития профессионально-личностных качеств обучающихся / А.Ю. Пшеницын // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 36–38.
10. Хунагов, Р.Д. Риски современного высшего образования в России: личностный аспект / Р.Д. Хунагов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2010. – № 2. – С. 65–68.
11. Шнейдер, Л.Б. Психолого-педагогическая фасилитация развития личностно-профессионального потенциала обучающихся в высшей школе / Л.Б. Шнейдер, Е.В. Дятлова // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2021. – № 62. – С. 113–126.

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Korkina T.Y.

Irkutsk State University

The article discusses the issues of personal and professional development of technical university students. The risks and difficulties that arise in the process of forming the personal and professional identity of students are identified. A conclusion is made about the asymmetry in the system of personal and professional development of technical universities in terms of the dominance of hard skills over soft skills. A promising direction for organizing personal and profes-

sional development is the development of the institution of student self-government. The benefits of labor education and immersion in the realities of the future profession are indicated. It seems advisable to organize work to attract practicing specialists and business managers as teachers and mentors, in order to familiarize young people with successful representatives of the profession. It is necessary to update the entrepreneurial skills of students and organize the entrepreneurial activity of young people already during university preparation.

Keywords: technical university, personal and professional development, self-management, entrepreneurship, facilitation, pedagogical support, practice-oriented training, motivation.

References

1. Anishchik, T.A. Study of the problems of interdisciplinarity of professional and personal development of university students and approaches to their solution (part 1) / T.A. Anishchik, L.M. Gilyazova, A.A. Salkov // Scientific journal of KubSAU. – 2022. – No. 178. – P. 257–275
2. Babanova, E.D. Psychological and pedagogical support of personal development in the process of distance education / E.D. Babanova, T.V. Karaseva // Bulletin of Leningrad State University named after. A.S. Pushkin. – 2015. – No. 2. – P. 7–12.
3. Blagushina, L.F. The value attitude of teachers to the development of personal potential of technical college students / L.F. Blagushina, V.N. Ivanov // Bulletin of ChSPU im. AND I. Yakovleva. – 2013. – No. 3 (79). – P. 30–35.
4. Bogatikova, A.N. Student self-government as a condition for the formation of personal and professional qualities of students of a pedagogical university / A.N. Bogatikova, Yu.S. Krylova, M. Yu. Yakovleva // KPZh. – 2020. – No. 6 (143). – pp. 111–116.
5. Gulyakin, D.V. Theoretical foundations and practical prerequisites for the education of students of a technical university / D.V. Gulyakin, E.N. Sorokina // МНКО. – 2020. – No. 5 (84). – P. 160–162.
6. Kolesnikova, A.A. Personal maturity in the context of professional identity of students of different specializations / A.A. Kolesnikova, T. Kh. Nevstrueva // МНКО. – 2015. – No. 2 (51). – pp. 293–296.
7. Limonova, O.O. Psychological determinants of professional and personal development of university students / O.O. Limonova, N.B. Drozhzhina // KPZh. – 2019. – No. 2 (133). – pp. 111–115.
8. Polyakova, T. Yu. Modern trends in the development of engineering pedagogy / T. Yu. Polyakova // Higher education in Russia. – 2019. – No. 12. – pp. 134–142.
9. Pshenitsyn, A. Yu. Current pedagogical tasks of developing professional and personal qualities of students / A. Yu. Pshenitsyn // Higher education today. – 2019. – No. 10. – pp. 36–38.
10. Khunagov, R.D. Risks of modern higher education in Russia: personal aspect / R.D. Khunagov // Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and psychology. – 2010. – No. 2. – pp. 65–68.
11. Shneider, L.B. Psychological and pedagogical facilitation of the development of personal and professional potential of students in higher education / L.B. Shneider, E.V. Dyatlova // Bulletin of PSTGU. Series 4: Pedagogy. Psychology. – 2021. – No. 62. – pp. 113–126.

Проблема подготовки научных кадров в системе педагогического образования

Кохно Владимир Олегович,

аспирант, кафедра теории и методики хоккея имени
А.В. Тарасова, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
E-mail: samp-789@yandex.com

В статье рассматривается активизация и повышение результативности инновационной политики в области подготовки востребованных высококвалифицированных кадров для различных отраслей экономики, так как в результате непродуманной политики в экономике страны, а также неверных ориентаций системы школьного и вузовского образования произошло ослабление, а в ряде случаев разрушение системы подготовки кадров специалистов, а также научных кадров высшей квалификации (докторов и кандидатов наук) в стране в целом. Переход к Болонской системе образования снизил научный потенциал наших вузов. В статье, с одной стороны, отражается специфика этапов развития человека от дошкольного образования до получения профессии, с другой стороны, единство процесса образования человека. Следует, сохраняя единую систему органов управления в рамках соответствующих министерств, формировать системно связанную политику образования и воспитания специалистов. В системе вузы – научно-исследовательские институты (НИИ) безусловно лидирующую роль в подготовке профессиональных специалистов играют вузы. При этом отмечается недостаточная мотивированность молодых людей к посвящению себя и своей жизни научным исследованиям. В современной России также существует проблема распределения выпускников высших учебных заведений.

Ключевые слова: система подготовки кадров, педагогическое образование, инновационная политика, бакалавриат, магистратура, специалитет, аспирантура, модернизированная программа, факторы научной деятельности, импортозамещение, распределение.

В 2022 году в Российской Федерации случилось резкое обострение и выявление пробелов и проблем в системе высшего образования в связи с недружественной политикой западных стран и их стратегических партнеров. Наша страна почти двадцать лет (с 2003 года) применяла Болонскую систему в обучении научных кадров, используя для этого двухэтапную систему: бакалавриат и магистратура.

В 2023 году указом Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 [5] был запущен пилотный проект, включающий шесть ВУЗов, которые должны представить свои собственные программы Высшего образования взамен уже имеющейся, так называемой Болонской системы образования.

Отказ от Болонской системы в России, позволит снова реализовывать советские методы подготовки высококвалифицированных специалистов. Программа бакалавриат + магистратура занимает у будущего научно-методического кадра шесть лет. Программы подготовки реализуемые посредством специалитета занимают пять лет.

Многие выпускники бакалавриата, решают остаться с неполным высшим образованием и фактически отрезают себе путь в аспирантуру. При существующей Болонской системе образования, не представляется возможным, исключить магистратуру на пути в аспирантуру.

Специалитет, успешно действующий в Советском союзе, либо модернизированный под нынешнее время, открывает путь куда большему числу потенциальных научных кадров, т.к. будет отсутствовать «лишняя» ступень на пути в аспирантуру. Это благоприятно повлияет на количество как поступивших на аспирантуру, так в перспективе и на количество выпустившихся и успешно защитивших свою диссертацию будущих ученых.

Подготовка научных кадров в РФ является одной из самых острых проблем, т.к. в нашей стране в последние годы заметна весьма негативная тенденция в сфере окончания аспирантуры с дальнейшей успешной защитой кандидатской диссертации. Так, в 2010 году согласно Росстату, количество выпустившихся из аспирантуры кадров составляло 33763 человека из них 9611 человек защитили свои диссертационные исследования, что является 28,47% успешности защиты от общего числа аспирантов, в последующие несколько лет, сохранялась примерно такая же тенденция.

Резкий период спада, успешно выпустившихся из аспирантуры и защитивших диссертацию, начался в 2014 году. Так на 28273 человек выпу-

стившихся аспирантов, защитили свои диссертации всего 5189 человек, что является 18,35% от числа выпустившихся аспирантов. Негативная тенденция продолжала своё развитие и вплоть до 2022 года, достигнув числа успешно выпущенных аспирантов в количестве 13865 человек и защитивших диссертацию из них 1791 человек, что равняется 12,92%. Следует также учитывать, что в 2010 году поступивших на программу подготовки кадров высшей квалификации было 54558 человек, в 2014 году 32981 человек, тогда как в 2022 году было принято 45075 человек.

В связи с этим был сделан вывод, что в процентном соотношении количество защитившихся научных кадров в 2022 году упало по сравнению с 2010 годом на 15,55%.

Нами также была изучена общая численность исследователей в Российской Федерации, и выделено число исследователей в гуманитарных науках, имеющих ученую степень кандидатов и докторов. По данным статистики от Росстата от 2010 года всего исследователей в РФ насчитывалось 368915 человек. Из них кандидаты наук: 78325 человек, доктора наук 26789 человек.

Также по статистике от Росстата (без учета информации по субъектам РФ: ДНР, ЛНР, Запорожской и Херсонской областей) на 2022 год общая численность исследователей составила 340666 человек. В том числе кандидатов наук: 71898 человека, докторов наук: 23306 человек [4].

Из них в гуманитарных науках 12522 человека. Имеющие степени кандидата наук: 6008 человек, доктора наук: 2416 человек.

Учитывая уменьшение количества исследователей за прошедшие двенадцать лет, стоит отметить недостаточную мотивированность молодых людей к посвящению себя и своей жизни научным исследованиям. Кадровая проблема остро стоит для решения государственных задач и для их успешной реализации, в частности и для успешности реализации программы импортозамещения и постепенной модернизации экономической сферы Российской Федерации.

В связи с этим необходимо создавать и реализовывать модернизированную программу кадрового обеспечения, которая будет нести долгосрочный характер. Определяющими факторами результатов научной деятельности и ее процесса, являются научные кадры. Именно они являются самым важным и главенствующим в развитии современной Российской экономики [1].

Согласно, Федеральному проекту «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» до 31 декабря 2023 года, доля исследователей от общей численности российских исследователей, должна быть повышена до 49,3%, тогда как по окончании реализации этого проекта в срок до 31 декабря 2024 года, эта доля должна составить 50,1%.

В модернизированной программе подготовки научных кадров, важно найти долгосрочное решение задач обучения дошкольного и школьного вос-

питания, среднего специального и высшего образования.

В работах [3,4] весьма доказательно утверждается, что принимаемые Программы должны обеспечить координацию процессов оперативного и стратегического управления кадровым обеспечением, а также обеспечить преемственность результатов в управлении возрастными группами страны, основанные на идеологии «Обучение в течение всей жизни» (Life-Long Learning).

При этом необходимо понимать, что программа обеспечения кадровым потенциалом модернизации страны может идти двумя способами: мягким и жестким (мобилизационным).

Под мягким вариантом подразумевается неспешное проведение всех необходимых мероприятий в области кадрового обеспечения программ импортозамещения, их небыструю апробацию на практике, возможность постоянной доработки и принимаемую возможность на ошибку с последующим исправлением. Такая программа будет проводится неспешно, как и происходит сегодня. Императивом такой программы будет поиск российского особого пути, связанного с программой импортозамещения. Такой вариант подразумевает снижение уровня безработицы в стране с 4,7% в 2015 г. до 1,7% в 2023 году.

Под мобилизационным вариантом подразумевается вариант максимально интенсивного задействования всего доступного кадрового потенциала страны с возможной переподготовкой, массовым обучением технологическим специальностям и компетенциям, при необходимости, делается вывод, что в текущих обстоятельствах, в педагогической образовательной сфере, при недостаточном обеспечении кадров внутри страны, в частности школьных учителей, нам необходим мобилизационный вариант с использованием массового обучения педагогических кадров, что в перспективе позволит «закрыть» пробелы людских кадров в сфере педагогического образования.

Но, тем не менее, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого гражданина и принимать во внимание психологические аспекты каждого отдельного индивидуума. В масштабе стоящих задач, каждому человеку найдется место в самореализации не только в области педагогического образования, но и в других научных областях. В варианте мягкого подхода к подготовке кадров, по прогнозируемым оценкам, безработица может составить около 1,7%. А в результате использования мобилизационного варианта задействования способного к труду населения безработица в РФ будет полностью искоренена.

Также существует необходимость в привлечении к программе импортозамещения русскоязычного населения с территорий постсоветского пространства. В частности, успешных и высококвалифицированных педагогов, ученых и научных деятелей. Благодаря этому, появится возможность повысить эффективность экономических показателей, за счет привлечения уже подготовленных

специалистов и снизим время ожидания подготовки новых кадров [2].

В современной России также существует проблема распределения выпускников высших учебных заведений. Фактически, целевой набор на педагогические специальности перестал существовать в том виде и объеме, в котором существовал во времена СССР. Распределение выпускников вузов было неотъемлемой частью стратегии управления кадрами на всей территории бывшего СССР, но при этом вызывало некоторые разногласия. Тем не менее, этот подход, хоть и критиковался, имел свои плюсы, включая эффективное использование навыков и знаний молодых специалистов в интересах государства.

Эта практика обеспечивала государству возможность регулировать направление кадрового потока в соответствии с текущими потребностями, что способствовало оптимальному использованию образования, предоставленного государством, для общего блага.

Согласно еще одному научному труду [6], отказ от системы распределения на работу выпускников программ бакалавриата и магистратуры существенно ударил по экономике. Отсутствующий опыт работы у подавляющего большинства вчерашних студентов, является причиной отказа приема на работу в дошкольные заведения, школьные и учреждения, обеспечивающие дополнительное образование населения.

Необходимо вернуть социалистическое наследие, в виде распределения молодых специалистов по профильным учреждениям, тем самым, пропадет потребность в квалифицированных кадрах ввиду того, что эти кадры смогут сразу после выпуска из учебного учреждения начать работать и выполнять свои преподавательские функции в контексте педагогического образования.

За счет этого также повысится общая мотивация молодого населения к повышению своей квалификации и получению научной степени, что также положительно повлияет на число ученых-исследователей.

Таблица 1. Преимущества формирования кадровых резервов

Стратегическое планирование	Обеспечивало государству формирование кадров, соответствующих потребностям экономики.
Передача опыта	Опытные специалисты могут передать свой опыт новому поколению
Равноценное распределение кадров	Является гарантией наличия квалифицированных профессионалов в различных областях науки и производства
Производственное обучение	Предоставляет выпускникам возможность сразу применить свои знания на практике в рабочих условиях

Благодаря разработкам молодых ученых и нововведениям разработанными ими, наша страна сможет добиться большей эффективности в обучении еще большего количества высококвалифи-

цированных кадров, и как следствие, повысится положительная динамика экономических показателей страны (Таблица 1).

Также при СССР в системе распределения кадров имелся свой негативный опыт. А именно:

- Непредсказуемость. Студенты, заканчивающие ВУЗ, не могли заранее знать, куда именно будут распределены. Это создавало дополнительное напряжение и неопределенность в будущем.
- Неэффективность. В ряде случаев студенты, получавшие свои распределения, не имели никакого отношения к выбранной профессии. Это создавало проблемы как для самих выпускников, так и для их работодателей, которые тратили время и ресурсы на обучение специалистов, которые не интересовались своей профессией.
- Отсутствие гарантий. Студенты не получали гарантий работы в том регионе, где они хотели жить или работать. Это ограничивало их свободу выбора и могло привести к недовольству и неудовлетворенности.
- Отсутствие мотивации. В системе распределения не было стимулов для достижения высоких результатов и учебы на высоком уровне. Ведь независимо от успехов в учебе, студенты все равно получали свое распределение.

Исходя из этого, следует учитывать ошибки прошлого и стараться усовершенствовать систему распределения кадров в Российской Федерации.

Литература

1. Архипова Н.И., Колетвинова Е.Ю., Седова О.Л. Проблемы кадрового обеспечения в условиях модернизации системы высшего профессионального образования в России // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2012. № 10 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kadrovogo-obespecheniya-v-usloviyah-modernizatsii-sistemy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-1> (дата обращения: 29.11.2023).
2. Кошно В.О. Приложение 1. Организация методической работы вузов по подготовке высококвалифицированных специалистов в монографии: Кризисная военная экономика / автор Кошно П.А. – Москва: Издательский дом «Граница», 2024. – 252 с. – С. 244–248.
3. Кошно П.А. Математика инновационного развития: монография / П.А. Кошно, А.П. Кошно, А.А. Артемьев. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – 230 с.
4. Кошно П.А., Кошно А.П. Опережающему промышленному производству необходимы востребованные специалисты // Вестник Московского университета Министерства внутренних дел России, 2022, № 1. С. 367–375.
5. РОССТАТ. Доступно по ссылке: <https://rosstat.gov.ru/statistics/science>

6. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» Веб-ресурс: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1>
7. Хохлова Н.И., Рустамова Л.Р. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе // Вестник БГУ. 2017. № 4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 29.11.2023).

THE PROBLEM OF TRAINING SCIENTIFIC PERSONNEL IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM

Kokhno V.O.

Russian University of Sports "GTSOLIFK"

The article discusses the intensification and increase in the effectiveness of innovation policies in the field of training demanded high-skilled personnel for various sectors of the economy, since as a result of ill-conceived policies in the country's economy, as well as incorrect orientations of the system of school and university education, there was a weakening, and in some cases, the destruction of the training system for specialists, as well as highly qualified scientific personnel (doctors and candidates of sciences) in the country as a whole. The transition to the Bologna education system has reduced the scientific potential of our universities. The article, on the one hand, reflects the specifics of the stages of human development from preschool education to obtaining a profession, on the other hand, the unity of the human education process, while maintaining a unified system of governing bodies within the framework of the relevant ministries, it is necessary to form a systematically related policy of education and education of specialists. In the system of universities – research institutes (NII), universities play an undoubtedly leading role in the training of professional specialists. At the same time, there is an insufficient motivation of young people to devote themselves and their lives to scientific research. In modern

Russia, there is also a problem of distributing graduates of higher educational institutions.

Keywords: training system, pedagogical education, innovative policy, bachelor's degree, master's degree, specialty, postgraduate studies, modernized program, factors of scientific activity, import substitution, distribution.

References

1. Arkhipova N.I., Koletvinova E. Yu., Sedova O.L. Problems of staffing in the context of modernization of the system of higher professional education in Russia // Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Economics. Control. Right". 2012. No. 10 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-kadrovogo-obespecheniya-v-usloviyah-modernizatsii-sistemy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-1> (access date: 11/29/2023).
2. Kokhno V.O. Appendix 1. Organization of methodological work of universities for the training of highly qualified specialists in the monograph: Crisis military economy / author Kokhno P.A. – Moscow: Publishing house "Granitsa", 2024. – 252 p. – pp. 244–248.
3. Kokhno P.A. Mathematics of innovative development: monograph / P.A. Kokhno, A.P. Kokhno, A.A. Artemyev. – Tver: Tver State University, 2023. – 230 p.
4. Kokhno P.A., Kokhno A.P. Advanced industrial production requires in-demand specialists // Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2022, No. 1. pp. 367–375.
5. ROSSTAT. Available at: <https://rosstat.gov.ru/statistics/science>
6. Decree of the President of the Russian Federation dated May 12, 2023 No. 343 "On some issues of improving the higher education system" Web resource: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?index=1>
7. Khokhlova N.I., Rustamova L.R. The problem of training scientific and pedagogical personnel in higher education // Bulletin of BSU. 2017. No. 4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-podgotovki-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-vysshey-shkole> (date of access: November 29, 2023).

Применение технологий медиации в профориентационной деятельности педагогического вуза

Матвеева Светлана Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: matveeva2468@yandex.ru

Смотровая Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: sln73@yandex.ru

Шацков Павел Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
E-mail: shackovpavel@yandex.ru

Актуальность представленного исследования определяется потребностью в формировании школьных служб медиации, имеющих своей ключевой целью не только создание психологической безопасности образовательной среды и личности, но и уделяющих большое внимание процессу профессионального самоопределения. В статье рассмотрены теоретико-прикладные основы возможности применения медиативных технологий в профориентационной работе вуза. Определены основные тенденции развития медиативной деятельности и ключевые проблемы профориентационной работы в системе школа-вуз. Представлены ключевые аспекты функционирования педагогического класса обучающихся общеобразовательных школ г. Балашова и Балашовского района. Описана рабочая программа для старшеклассников по дисциплине «Введение в педагогику». Представлены особенности формирования начальных умений медиатора в рамках изучения некоторых тем. Определены важнейшие навыки познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, разрешения проблем профессионального выбора.

Ключевые слова: медиация, система высшего образования, медиаторская деятельность, профессиональная ориентация.

Введение

Медиация в нашей стране выступает как самостоятельный метод построения взаимодействия. Его обычно используют для решения разных конфликтов. Но выбор, который приходится делать обучающемуся в процессе профессионального самоопределения, создаёт внутреннюю конфликтную ситуацию как на внутриличностном уровне, так и межличностном.

На межличностном уровне в эту ситуацию вступают все, кому небезразлична судьба школьника, кто включён в саму ситуацию профориентационного выбора – это родители, учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, друзья-сверстники и др. Каждый может оказать определённое воздействие. В такой многосторонней ситуации медиатор может выступать как беспристрастный оппонент, который занимает нейтральную позицию и направляет сам процесс принятия решения, оказывая контроль, и при необходимости помощь в принятии решения.

Медиатор выполняет роль определённого посредника, что обеспечивает ему важное место на каждом возрастном этапе. Определение условий решения проблемы выбора выступает главной его задачей.

Краткий обзор литературы

Проблематика посредничества, фактическое определение проблем примирения через осмысление сущности человека, его ресурсов, самосохранения и развития обозначена в трудах мыслителей древности [11, 14].

Авторы уделяют особое внимание активному исследованию относительно современного этапа массового развития медиации, основанного, прежде всего, на закреплении ее в нормативном поле, так как данный период обуславливает становление важнейших ее концепций [3].

В Российской Федерации огромным толчком к разработке и внедрению медиативной деятельности стало ее законодательное оформление в виде Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 г. № 193-ФЗ. Закон фактически предполагает возможность участия медиатора в спорах, касающихся любых публичных правоотношений [6].

Проблематику медиации рассматривают с учетом специфических особенностей и противоречий в системе образования отдельных регионов, при-

вода конкретные рекомендации, способствующие ее максимальной эффективности. Особый акцент при этом исследователи делают на проблемах введения медиативных процедур в образовательную деятельность [8].

В исследованиях отдельных авторов указываются важные принципы посредничества в современной системе высшего образования, определяются требования, предъявляемые к педагогу-посреднику, описываются квалификационные особенности [12].

На сегодняшний день уже имеются труды, направленные на изучение профориентационных установок при выборе профессии медиатора. Большое внимание уделяется мотивам и установкам людей, решивших стать профессиональными посредниками [9]. Идет обсуждение определенных профессиональных требований и социальных ожиданий, предъявляемых к данной профессии [1].

Цель

Цель исследования: научное обоснование и разработка программы профориентационного выбора старших школьников, выработанная на основе изучения представлений обучающихся о будущей профессиональной деятельности, опираясь на помощь медиатора.

Задачи исследования:

- привести научное обоснование проблемы профориентационного выбора у старших школьников;
- разработать программу, направленную на реализацию профориентационного выбора у старших школьников;
- адаптировать профориентационную программу с обучающимися старших классов.

Методы

В рамках реализации медиаторской деятельности могут быть использованы методы: профессиональной психодиагностики; просветительские; помощь в конкретном выборе и принятии решения; морально-эмоциональная поддержка на фоне благоприятной психологической атмосферы [4].

Положение «О профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» среди направлений профориентации определяет профессиональную информацию, профессиональную консультацию, профессиональные подбор и отбор, профессиональную, производственную и социальную адаптацию [7].

Проявление профессионального самоопределения для обучающихся, особенно старших классов, реализуется в возможности осуществить свободно выбор профессии, своей будущей жизни. Это реализация самостоятельности суждений, возможность понять себя и реализовать свои мечты. Обучающийся стоит перед непростым выбором, который определит всю его дальнейшую

жизнь, поэтому он не имеет права ошибиться. Ему трудно соотносить все свои желания, представления и остановится на том, что лучше всего у него получается, к какой деятельности есть способности [2; 10; 15].

В такой сложной ситуации важную судьбоносную помощь может оказать медиатор, который всесторонне поможет рассмотреть создавшуюся ситуацию, включиться в те методы профориентационной работы, которые реализуются в образовательном процессе. Его помощь важна как организация обобщающего теоретического анализа и реализация практической помощи, для расширения возможностей, определения перспектив в обучении и жизни старшеклассника.

Из многочисленных видов медиации в образовательной системе, возможно, использовать медиацию, которая направлена на решение самой проблемы. Такая ориентация даёт возможность акцентировать внимание на интересах самих людей, не смотря на их позиции.

Ценной для старшеклассника может стать медиация, которая основана на понимании. Ведь именно понимание интересов участников является основой для нахождения точек соприкосновения у разных сторон, а значит поиск желательных перспектив развития личности, возможность объединить общие усилия для дальнейших шагов.

Может использоваться также трансформативная медиация. Старшеклассник – это уже личность с сложившейся ценностной ориентацией, своей жизненной позицией, который имеет свою точку зрения и может её высказать при пристальном и уважительном отношении медиатора к обоим сторонам общения. Медиатор направляет сам процесс слушания, стараясь добиться, чтобы обе стороны услышали и поняли противоположную точку зрения. Это даст возможность понять и признать возможность другого видения проблемы, что, может стать основой для построения общей линии понимания.

Наиболее радикальной может стать использование оценочной медиации, когда медиатор в большей степени, по сравнению с другими видами, оказывает воздействие на итог решения профессионального самоопределения старшеклассника, предлагает сам возможные пути решения.

Результаты и их обсуждение

В Балашовском институте (филиале) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» активно проводится профессиональная ориентация старшеклассников, которая направлена на их профессиональное самоопределение. Формами такой работы являются проведение «Дня открытых дверей», участие преподавателей вуза в роли экспертов и членов жюри в конкурсах школьников, проведение предметных олимпиад и конференций для старшеклассников, выездные занятия, консультации и другое. Важным элементом такой работы

является и PR-продвижение профориентационных мероприятий на сайте вуза и в социальных сетях.

На базе вуза с 2020 года в рамках реализации профориентационной работы функционируют педагогические классы, имеющие в своем составе обучающихся общеобразовательных школ г. Балашова и Балашовского района. Общая программа подготовки в них включает в себя рабочие программы учебных предметов по профилям подготовки в вузе, а также по дисциплинам «Введение в педагогику» и «Введение в психологию».

Основной целью программы является помощь слушателям педагогических классов в выработке активной позиции по отношению к педагогической профессии, что фактически определяется ключевой целью медиаторской деятельности [5].

В качестве задач выступает раскрытие для обучающихся перспектив и путей овладения профессиональной деятельностью педагога, развитие их личностной ориентации педагогического мышления, удовлетворение их потребности в развитии интеллекта и педагогической культуры.

Обучающиеся педагогических классов в результате освоения программы получают представление о структуре, сущности и специфике профессии, знания истории ее становления, способов творческой деятельности, основ профессиональной деятельности педагога и т.д.

У обучающихся педагогических классов в результате освоения программы были сформированы универсальные учебные действия. Среди познавательных УУД следует отметить такие, как владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, разрешения проблем, самостоятельного поиска методов решения практических задач, применения различных методов познания, самостоятельной информационно-познавательной деятельности, получения необходимой информации из словарей разных типов, умениями ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать получаемую из них информацию.

К регулятивным УУД можно отнести умение самостоятельно определять цели и составлять планы работы, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность, использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов, выбирать успешные стратегии в различных ситуациях.

Коммуникативные УУД – это, прежде всего, умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты, определять назначение и функции различных социальных институтов.

Объем программы: 10 часов (6 часов в первом полугодии и 4 – во втором); общая продолжительность программы 7 месяцев.

В содержание программы педагогического класса входят разделы «Введение в профессию

«педагог»» и «Введение в педагогическую деятельность», рассматривающие общую характеристику и историю педагогической профессии, качества личности, права, обязанности и имидж современного педагога, развитие современного образования, сущность и специфику педагогической деятельности, а также обучение и воспитание как ее виды. Программа составлена в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования.

В процессе изучения некоторых тем медиация осуществлялась через применение имитационных упражнений со старшеклассниками как одного из путей реализации профессиональной пробы. Школьники, изучая такие личностные качества педагога, как доброжелательность, справедливость, толерантность, а так же такой тип педагогического взаимодействия как соглашение, осваивают начальные умения по проведению примирительных встреч и разрешению конфликтов между учащимися. Так у обучающихся формируются представления о работе медиатора в образовательной организации. Важным профориентационным моментом является то, что они принимают на себя не только роль примиряющей стороны, но и роль педагога. После выполнения учениками имитационных упражнений по медиации заметно меняется их отношение друг другу, они стремятся к общей деятельности, сплочиваются, приобретают навык разрешения конфликтных ситуаций [13].

Выводы и заключения

Обзор научных трудов по исследуемой проблематике показал, что сегодня в профориентационной работе практически отсутствуют образовательные технологии на основе медиации. В связи с этим возникла необходимость решения вопроса применения медиации именно в профориентационной работе вуза.

Результаты, полученные в рамках данного исследования, были обсуждены на заседаниях кафедры педагогики и психологии, научно-методической комиссии вуза, в процессе участия в конференциях различного уровня, что позволило определить дальнейшие варианты решения исследуемой проблемы.

Данные статьи могут быть полезны медиаторам, практическим психологам и педагогам образовательных организаций, преподавателям вузов.

Дальнейшие перспективы реализации представленного научного исследования связаны не только с разработкой комплексной программы профориентации в вузе, основанной на медиаторском подходе, но и с оценкой ее эффективности.

Литература

1. Герасимова Ю.В., Нагорная М.С. Медиаторы в России и за рубежом: социальные ожидания и профессиональные требования / Ю.В. Гера-

- симова, М.С. Нагорная Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области, 2018 № 3 (22) Т. 1. – С. 46–50.
2. Климов, Г.А. Психология профессионального самоопределения. / Г.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
 3. Коломытцева, В.В. Этапы становления медиации в зарубежных странах / В.В. Коломытцева // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки, 2013. – С. 268–272.
 4. Кузьминых, Л.Н. Основные методы профориентационной работы [Электронный ресурс] / Л.Н. Кузьминых. – URL <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/07/15/osnovnye-metody-proforientatsionnoy-raboty> (дата обращения: 19.11.2023).
 5. Мазалова, М.А., Смотровая, Л.Н. Введение в педагогику. Часть 1/ М.А. Мазалова, Л.Н. Смотровая. – Саратов: Саратовский источник, 2020. – 105 с.
 6. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 года № 293-ФЗ (ред. от 26 июля 2019 года). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/?ysclid=lowurfnmfs439255704/ (дата обращения: 13.11.2023).
 7. Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации: постановление Минтруда РФ от 27.09.1996 № 1. – URL <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=20378> (дата обращения 19.11.2023).
 8. Петрова, И.Э., Плотникова, Е.С. Проблематизация медиации в системе образования Нижегородской области / И.Э. Петрова, Е.С. Плотникова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2017, № 4 (48), – С. 144–150.
 9. Попов, П.П. Формирование «образа медиатора» на основании анализа мотивов и установок к выбору профессии лиц, обучающихся и уже прошедших обучение по программам подготовки профессиональных медиаторов / П.П. Попов Педагогика: история, перспективы. 2021. Том.4 № 1. – С. 108–133.
 10. Прошицкая, Е.Н. Выбирайте профессию / Е.Н. Прошицкая – Москва: Просвещение. 1991. – 144 с.
 11. Пряхин, Н.Г. Философия ненасилия в Древней Греции: от Демокрита к Платону (социально-философский анализ) / Н.Г. Пряхин // Субъективное и объективное в историческом процессе: материалы междунар. науч. конф. / отв. ред. Т.Э. Рагозина – Донецк: ГОУВПО «ДОННТУ», 2017. – С. 68–78.
 12. Рябинина, Е.В. Медиация в работе педагога высшей школы [Электронный ресурс] / Е.В. Рябинина Образование и наука, 2015. № 2 (121) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya>

v-rabote-pedagoga-vysshey-shkoly/viewer (дата обращения: 13.11.2023).

13. Социально-педагогическая работа в образовательных, социальных и медицинских учреждениях: учебное пособие / авт. – состав. Смотровая Л.Н. – Балашов: «Николаев», 2013. – 48 с.
14. Тюгашев, Е.А. Социокультурная медиация и философия / Е.А. Тюгашев // Евразийский юридический журнал, 2015. – № 12. – С. 376–380.
15. Чистякова, С.Н. Элективные ориентационные курсы и другие средства профильной ориентации в предпрофильной подготовке школьников. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО.2008. – 102 с.

APPLICATION OF MEDIATION TECHNOLOGIES IN CAREER GUIDANCE ACTIVITIES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Matveeva S.V., Smotrova L.N., Shatskov P.A.

Balashov Institute (branch) of the federal state budgetary educational institution of higher education "Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky"

The relevance of the presented research is determined by the need for the formation of school mediation services, which have as their key goal not only the creation of psychological safety of the educational environment and the individual, but also pay great attention to the process of professional self-determination. The article discusses the theoretical and applied foundations of the possibility of using mediation technologies in the career guidance work of a university. The main trends in the development of mediation activities and key problems of career guidance work in the school-university system are identified. The key aspects of the functioning of the pedagogical class of students in secondary schools in the city of Balashov and the Balashov district are presented. The work program for high school students in the discipline "Introduction to Pedagogy" is described. The features of the formation of initial mediator skills within the framework of the study of certain topics are presented. The most important skills in cognitive, educational, research and project activities, and in resolving problems of professional choice have been identified.

Keywords: Mediation, higher education system, mediator activity, professional guidance.

References

1. On an alternative procedure for resolving disputes with the participation of a mediator (mediation procedure): Federal Law of the Russian Federation of July 27, 2010 No. 293-FZ (as amended on July 26, 2019). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/?ysclid=lowurfnmfs439255704/ (date of access: 11/13/2023).
2. On approval of the Regulations on vocational guidance and psychological support of the population in the Russian Federation: Resolution of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated September 27, 1996 No. 1. – URL <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=20378> (accessed November 19, 2023).
3. Gerasimova Yu. V., Nagornaya M.S. Mediators in Russia and abroad: social expectations and professional requirements / Yu.V. Gerasimova, M.S. Nagornaya Bulletin of the Council of Young Scientists and Specialists of the Chelyabinsk Region, 2018 No. 3 (22) Т. 1. – P. 46–50.
4. Klimov, G.A. Psychology of professional self-determination. / G.A. Klimov. – Rostov-on-Don: Phoenix, 1996. – 512 p.
5. Kolomytseva, V.V. Stages of formation of mediation in foreign countries / V.V. Kolomytseva // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities, 2013. – pp. 268–272.
6. Kuzminykh, L.N. Basic methods of career guidance work [Electronic resource] / L.N. Kuzminykh. – URL [https://ns-](https://ns-portal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/07/15/osnovnye-metody-proforientatsionnoy-raboty)

- portal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/07/15/osnovnye-metody-proforientatsionnoy-raboty (access date: 11/19/2023).
7. Proshitskaya, E.N. Choose a profession / E.N. Proshitskaya – Moscow: Enlightenment. 1991. – 144 p.
 8. Chistyakova, S.N. Elective orientation courses and other means of profile orientation in pre-professional training of schoolchildren. Educational and methodological manual. – M.: AIC and PRO. 2008. – 102 p.
 9. Mazalova, M. A., Smotrova, L.N. Introduction to pedagogy. Part 1 / M.A. Mazalova, L.N. Smotrova. – Saratov: Saratov source, 2020. – 105 p.
 10. Petrova, I. E., Plotnikova, E.S. Problematization of mediation in the education system of the Nizhny Novgorod region / I.E. Petrova, E.S. Plotnikova // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences, 2017, No. 4 (48), – pp. 144–150.
 11. Popov, P.P. Formation of the “image of a mediator” based on the analysis of motives and attitudes to the choice of profession of persons studying and who have already completed training in training programs for professional mediators / P.P. Popov Pedagogy: history, prospects. 2021. Vol. 4 No. 1. – P. 108–133.
 12. Pryakhin, N.G. Philosophy of non-violence in Ancient Greece: from Democritus to Plato (social and philosophical analysis) / N.G. Pryakhin // Subjective and objective in the historical process: materials of the international. scientific conf. / answer ed. T.E. Ragozina – Donetsk: GOUVPO “DonNTU”, 2017. – P. 68–78.
 13. Ryabinina, E.V. Mediation in the work of a higher school teacher [Electronic resource] / E.V. Ryabinina Education and Science, 2015. No. 2 (121) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-rabote-pedagoga-vysshey-shkoly/viewer> (date of access: 11/13/2023).
 14. Social and pedagogical work in educational, social and medical institutions: textbook / author. – compound. Smotrova L.N. – Balashov: “Nikolaev”, 2013. – 48 p.
 15. Tyugashev, E.A. Sociocultural mediation and philosophy / E.A. Tyugashev // Eurasian Legal Journal, 2015. – No. 12. – P. 376–380.

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе участия студентов в академическом оценивании качества образовательной программы: постановка проблемы

Мельникова Виктория Владимировна,

преподаватель высшей школы естественных наук математики и информационных технологий, аспирант высшей школы педагогики и истории, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: 010169@pnu.edu.ru

В статье обосновывается постановка проблемы и замысла исследования, посвященного процессу оценивания качества образовательных программ в ВУЗе с привлечением студентов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Определяются профессиональные компетенции, которыми должен обладать студент, осуществляющий независимую оценку качества образовательных программ, а также рассматриваются инструменты, способствующие формированию этих компетенций. Аргументируется необходимость: включения студентов в процедуры внутренней оценки качества образования; исследования образовательного потенциала студенческой оценки качества образовательных программ как инструмента формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Проведен анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, исследующих проблему оценки качества образования в вузе с учетом мнения студентов. Сформулированы исследовательские вопросы и задачи, обозначены подходы к определению теоретической рамки исследования на основе психологических философских и педагогических концепций.

Ключевые слова: студенческая оценка, студент как партнер, качество образовательных программ, профессиональные компетенции педагогов, оценка качества образования, обратная связь от студентов.

Введение

Приоритетной задачей государственной политики РФ в области образования является повышение качества и эффективности образования на всех уровнях. Стратегической целью государственной программы «Развитие образования до 2030 года» является вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования¹. Центральным элементом в улучшении качества образования выступает учитель в связи с чем совершенствование системы подготовки молодых педагогов приобретает особую актуальность. Однако, на сегодняшний день уровень подготовки педагогических кадров не всегда соответствует актуальным требованиям отрасли образования, общества и государства, что отмечено в концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.²

Исследования профессиональных дефицитов молодых учителей [1;2;3] подчеркивают актуальность этих проблем и показывают, что значительная часть молодых педагогов испытывает трудности при выполнении профессиональной деятельности, связанные с недостаточной сформированностью профессиональных компетенций. Результаты международных и национальных исследований³ подтверждают, что молодые учителя испытывают потребность в развитии определенных компетенций несмотря на то, что многие из них присутствуют в программах профессиональной подготовки. Основные дефициты моло-

¹ Государственная программа российской федерации «развитие образования» Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). – Режим доступа: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/02> (дата обращения 10.10.2023).

² Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfoHMeoToZAWtA5.pdf> (дата обращения 10.10.2023).

³ TALIS – TheOECDTeachingandLearningInternationalSurvey [Электронный ресурс] // OECD. – Режим доступа: <https://www.oecd.org/education/talis/> (дата обращения 10.10.2023); Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов: аналитический доклад / Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий, К.М. Анчиков и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022.; Аналитические материалы по результатам проведения исследования компетенций учителей русского языка, литературы и математики // федеральный институт оценки качества образования URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/COMPET_TEACHER_part_1.pdf (дата обращения: 20.11. 2023).

дых педагогов выявляются в областях методической компетентности в предметной области, недостаточной компетентности в использовании ИКТ, а также в обучении учащихся с ОВЗ и эффективной работе с детьми, имеющими проблемы в поведении. Это говорит о необходимости повышения качества профессиональной подготовки педагогических кадров, а также постоянного совершенствования образовательных программ с учетом изменяющихся требований и вызовов, стоящих перед системой образования.

На сегодняшний день в России активно проводится процесс модернизации системы высшего образования, а также формируются методы и подходы по ее совершенствованию. Как отмечает министр науки и высшего образования РФ Фальков В.Н. «в основе любых изменений должна быть простая интегральная характеристика – качество образования»¹. В российских вузах качество образования оценивается на двух внешнем и внутреннем. Внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО) предназначена для получения объективной информации об образовательных достижениях обучающихся и эффективности реализации образовательных программ. Ключевыми субъектами этой системы являются студенты, которые являются непосредственными участниками образовательного процесса, воспринимают его изнутри и максимально заинтересованы в качестве получаемого образования.

В зарубежных странах накоплен большой опыт вовлечения студентов в процедуры гарантии качества образования. В России этот процесс только набирает обороты и не во всех вузах сложилась практика активного привлечения обучающихся к оценочным процедурам, несмотря на то, что важность обеспечения условий для влияния на качество образования отмечают 86% выпускников и 70% преподавателей российских университетов². Процесс привлечения студентов к оценочным процедурам связан с рядом сложностей. Ключевые дебаты в сфере студенческих опросов сосредоточены вокруг нескольких основных тем, таких как конструирование и валидация анкет, использование обратной связи в административных целях, а также вопросы предвзятости студенческих оценок [4]. Из-за этого становится важным объективизировать подобные процедуры, разработать эффективную модель интеграции студентов в процедуры оценивания качества образования в вузе, обеспечить надёжность полученных

¹ Валерий Фальков: в основе любых изменений должна быть простая интегральная характеристика – качество образования // Минорбнауки РФ [Официальный сайт]. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/68132/> (дата обращения: 20.11.2023).

² Университетская национальная инициатива качества образования: анализ ситуации в контексте новых задач развития системы: Аналитический доклад / Е.А. Суханова, Е.А. Терентьев, К.А. Баранников и др.; под ред. Е.А. Сухановой, Е.А. Терентьевой. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2023. 32 с. ISBN: 978-5-907572-72-0. URL: http://docs.io.tsu.ru/wordpress/wp-content/uploads/UNIKO_2023.pdf (дата обращения 11.11.2023).

данных и повысить эффективность их использования. Кроме этого исследователи отмечают низкую степень сформированности у студентов представлений об организации процесса обучения и недостаток профессиональных компетенций для участия в процедурах оценки качества образования [5]. Таким образом, возникает вопрос о том, какими профессиональными компетенциями должен обладать студент, осуществляющий независимую оценку, и возможно ли формирование этих компетенций в процессе оценивания качества образования.

Развитие профессиональных компетенций будущих педагогов осуществляется в ходе целостного образовательного процесса, включающего в себя как учебную, так и внеучебную деятельность, которая является неотъемлемой частью процесса подготовки будущих профессионалов. Существует множество форм профессионально ориентированной внеучебной деятельности будущих педагогов, способствующей развитию компетенций: факультативы, профессиональные конкурсы, волонтерство, студенческое самоуправление, научно-исследовательская работа, проектная деятельность [6] и др.

Однако нам не удалось обнаружить исследований, которые были бы специально обращены к изучению образовательного потенциала студенческой оценки качества образования как инструмента формирования профессиональных компетенций будущих педагогов. Таким образом, противоречие между необходимостью вовлечения студентов в процедуры оценивания качества образования в ВУЗе, с одной стороны, и недостаточной разработанностью для этого механизмов, инструментов и методов, с другой стороны, а также отсутствие исследований, обращенных к изучению влияния студенческой обратной связи на формирование профессиональных компетенций в процессе оценивания качества образования, определяют актуальность исследования.

Целью статьи является обоснование необходимости исследования образовательного потенциала студенческой оценки качества образования как инструмента формирования профессиональных компетенций будущих педагогов и определение подходов к формированию теоретической рамки исследования.

Для проведения исследования использовались следующие теоретические **методы исследования**: анализ научной литературы и нормативно-правовых документов по проблеме студенческой оценки качества образования, а также подходов к определению профессиональных компетенций которыми должен обладать студент, осуществляющий независимую оценку качества образования.

Результаты и обсуждение

Проблеме повышения качества высшего образования и процедур его оценки посвящены международные и отечественные исследования [7;8]. Боль-

шинство исследователей приходят к выводу, что качество высшего образования представляет собой комплексное понятие, включающее в себя различные аспекты деятельности вуза. Эффективная система оценки качества образования предполагает вовлечение всех заинтересованных сторон и тесное взаимодействие между ними. В совершенствовании качества образования заинтересованы многие стороны – общество, государство, работодатели, администрация вуза, преподавательский состав, студенты, родители и абитуриенты. Одним из ключевых стейкхолдеров образовательных услуг является студент, мнение которого должно учитываться при принятии решений, направленных на улучшение качества образования в высших учебных заведениях.

Необходимость включения обучающихся в процесс независимой оценки качества обусловлена рядом нормативно-правовых документов в области образования¹:

- ФЗ № 273 «Об образовании» предусматривает право обучающегося на участие в формировании содержания своего профессионального образования, что предполагает возможность студентов принимать участие в разработке образовательных программ;
- Согласно ФГОС ВО 3++ студентам должна быть предоставлена возможность проводить оценку условий, содержания, организации и качества образовательного процесса, а также индивидуальных дисциплин (модулей) и практик;
- В письме Минобрнауки РФ разъяснены основные инструменты вовлечения студентов в процедуры оценки, которые включают в себя: мониторинг удовлетворенности студентов качеством обучения, проведение воспитательной работы и просветительских мероприятий, а также участие студентов в формировании содержания своего образования, в том числе путем включения в коллегиальные органы образовательной организации, осуществляющие разработку образовательных программ.

В последние годы стали актуальными вопросы независимой оценки качества образования и образовательных программ, в том числе с привлечением к оценке студентов как одних из главных субъектов образовательных отношений [9;10;11]. Из анализа публикаций следует, что в современной образовательной практике наблюдается постепенное изменение роли студентов: они перестают восприниматься как объекты обучения и становятся активными участниками учебного процесса а также субъектами оценки качества образования.

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] // СПС Консультант. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 29.10.2023); Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения – 29.10.2023); Письмо Минобрнауки РФ от 20.06.2017 № 09–1256 «О привлечении обучающихся». [Электронный ресурс] // Законодательство Российской Федерации. URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-20.06.2017-N-09-1256/> (дата обращения: 29.10.2023).

Эти изменения нашли свое отражение в различных моделях взаимоотношений университетов со студентами, такими как модель «студент как потребитель», конструктивистский и инструктивистский подходы, модель студенческой вовлеченности, модель партнерства, модель сопроизводства [12] и др. Модель «студент как партнер» представляет собой особую форму вовлечения студентов, характеризующуюся очень высоким уровнем их активного участия. Проблемы вовлеченности студентов в образовательный процесс вуза отражены в исследованиях [13;14] в которых отмечено, что студенческая вовлеченность положительно связана с успеваемостью, развитием навыков и удовлетворенностью обучением.

Мы считаем, что концепция студент-партнер является особенно перспективной и эффективной для вовлечения студентов в процессы управления качеством образования. Модель, основанная на партнерском подходе позволит интегрировать студентов в процесс принятия решений, может повысить уровень студенткой мотивации и удовлетворенности, способствовать развитию навыков коммуникации, самоорганизации и критического мышления, а также привести к обогащению образовательного опыта студентов.

В современном мире всё большее внимание уделяется исследованиям студенческой вовлеченности в процедуры оценки качества образования и их удовлетворенности образовательным процессом, что привело к увеличению обсуждений в академическом сообществе о потенциальных возможностях и ограничениях в применении студенческой обратной связи. Количество научных публикаций по этой теме превысило несколько тысяч, отражая растущий интерес к исследованию этого вопроса. Однако не смотря на растущий интерес к студенческой обратной связи и проработанность нормативно-правовой базы в вузах пока отсутствует единая и общепринятая методика вовлечения студентов в процедуры оценивания качества образования.

Существующие формы вовлечения обучающихся в процедуры оценки часто характеризуются недостаточной системностью и ограничиваются проведением анкетирования и сбором информации о состоянии того или иного аспекта образовательного процесса, таких как материально-техническое обеспечение или качество преподавательской деятельности. В российских вузах наблюдается тенденция привлечения учащихся к процедуре студенческой оценки преподавания, где студенты оценивают преподавателей и отдельные курсы по заданным критериям. Участие студентов в данной процедуре обязательно во многих вузах и проводится периодически, например, раз в семестр. Однако существует значительное количество исследований, которые ставят под сомнение эффективность и объективность студенческой оценки преподавания. Они указывают на несостоятельность этого метода, подчеркивая его зависимость от субъективных факторов [15,16]. Кроме

этого существуют опасения по поводу использования студенческой оценки преподавания в качестве основного показателя эффективности преподавательской деятельности и инструмента при принятии административных решений [17, 18, 19].

В связи с этим предлагается пересмотреть подход к студенческой оценке качества образования. Комплексная оценка образовательной программы, позволит более полно оценить качество образования, учитывая различные аспекты образовательного процесса, включающая в себя: содержание программы, условия ее реализации, инфраструктуру, административные процессы и т.д. Основной идеей комплексной оценки является рассмотрение образовательной программы не просто как заранее сформированного содержания, а как непрерывного процесса совместного конструирования. Включение студентов в оценку образовательной программы подразумевает не инструмент контроля, а возможность постоянного совершенствования образовательного процесса на основе обратной связи.

Такой подход позволит включить студентов в активное обсуждение и оценку качества образовательных программ в режиме «открытого диалога» между студентами, администрацией учебного заведения и преподавателями. Студенческая оценка качества образования должна осуществляться осознанно и служить не источником конфликта, а инструментом для конструктивной дискуссии. От самих студентов такая модель вовлечения будет требовать более осознанного отношения к своему обучению, рефлексивной позиции в отношении качества собственного образования, понимания важности своей роли в образовательном процессе, принятия ответственности за свои решения и сформированности определенных компетенций знаний и навыков, связанных с оценкой качества образовательных программ.

В профессиональном стандарте «Педагог»¹ предусмотрена трудовая функция по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ. В соответствии с этим в образовательных программах по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» выделен проектный тип задач профессиональной деятельности, для выполнения которого студенты должны обладать профессиональными компетенциями связанными с проектированием и оценкой системы качества образования.

Проведя анализ образовательных программ и учебных планов педагогических ВУЗов (УлГПУ, ТГПУ, СГСПУ, МПГУ, ЯГПУ, НГПУ) можно сделать вывод о том, что в процессе освоения образовательной программы у будущих учителей (вне за-

висимости от профиля образовательной программы) должны быть сформированы профессиональные компетенции позволяющие проектировать/конструировать содержание образовательных программ и их элементов с учетом потребностей обучающихся, особенностей образовательного процесса и требований федеральных государственных образовательных стандартов. Данные компетенции развиваются в рамках таких дисциплин как: «Теория и методика обучения профильному предмету»; «Развивающие технологии в обучении»; «Основы проектной и исследовательской деятельности»; «Проектирование дополнительных курсов»; «Методы исследовательской/проектной деятельности»; «Методы количественного и качественного анализа данных». Так же данные компетенции можно сформировать в процессе прохождения следующих практик: учебная (НИР), практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, производственная (педагогическая) практика. Анализ показал, что формирование профессиональных компетенций, связанных с проектированием и оценкой образовательных программ, осуществляется в основном на старших курсах педагогических ВУЗов через изучение соответствующих дисциплин и прохождение практик.

Однако существующая система подготовки молодых учителей имеет определенные недостатки в формировании готовности будущих педагогов к проектированию и оценке системы качества образования. Профессиональные дефициты в данной области обусловлены недостатком опыта в проектировании внутренней системы оценки качества, а также непониманием собственной роли в процедурах оценивания [20]. Данные проблемы указывают на необходимость совершенствования существующей системы профессиональной подготовки будущих учителей.

Рассмотрение возможности включения студентов в практическую деятельность по оценке качества образовательных программ на более ранних этапах обучения может сделать студенческую оценку качества образовательных программ не только механизмом контроля, но и инструментом развития профессиональных компетенций будущих учителей. Кроме этого, в рамках участия в оценке качества образовательных программ могут быть сформированы не только профессиональные компетенции, но и универсальные навыки – умение работать в команде, системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие.

Обратная связь от студентов может обеспечить получение ценной информации об организации, содержании и результативности процесса обучения. В связи с чем представляется важным разработать эффективную систему независимой студенческой оценки качества образовательных программ, новых механизмов, инструментов, методов вовлечения студентов в процедуры оценивания качества образования в ВУЗе и изучить влияния

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 11.11.2023).

этой обратной связи на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов.

Заключение

Таким образом, опираясь на проведенный анализ, можно сделать вывод, что студенты, являясь ключевыми участниками образовательного процесса, должны обладать не только закрепленным в нормативных документах правом предъявлять требования к качеству получаемого образования, но и возможностями для реализации этого права. В настоящее время опросы в вузах в основном фокусируются на оценке преподавательской деятельности, что не позволяет комплексно подойти к оценке качества образовательного процесса. Как показало предварительное исследование, формирование профессиональных компетенций будущих педагогов в процессе их участия в оценке качества образовательных программ до настоящего времени не являлось предметом самостоятельного изучения, что требует дополнительного внимания и исследований, которые могут дополнить существующие знания в данной области.

Предварительно, теоретическая рамка исследования будет базироваться на философских и психологических исследованиях феномена субъекта и субъектности; педагогических концепциях моделей взаимодействия с обучающимися и концепциях студенческой вовлеченности в образовательный процесс ВУЗа.

Исследование фокусируется на разработке эффективной модели студенческой оценки образовательных программ, которая не только обеспечит более полную и объективную оценку качества образования в ВУЗе, но также позволит сформировать профессиональные и универсальные компетенции будущих педагогов.

Результаты данного исследования могут быть положены в основу разработки рекомендаций для вузов направленных на совершенствование образовательного процесса через активное вовлечение студентов в процессы оценки качества образовательных программ.

Литература

1. Белолуцкая, А.К. Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ / А.К. Белолуцкая, В.А. Мкртчян, Т.В. Щербакова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 1(59). – С. 55–77. – DOI 10.25688/2076–9121.2022.16.1.03. – EDNTHSZHJ.
2. Илюхина, А.С. Профессиональные дефициты и затруднения учителей как основа создания интерактивной среды воспитания и формирования личности молодых педагогов / А.С. Илюхина, О.А. Кудинова, М.В. Димитриев // Психология в пространстве образования и личностного развития: перспективные практики научного исследования и сотрудничества: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Калуга, 09–10 декабря 2021 года. – Калуга: ФБГОУВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», 2022. – С. 26–37. – EDNBKGNHWH.
3. Черникова, Е.Г. Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, А.В. Руденко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 7. – С. 114–122. – EDNZQJILZ.
4. Абрамова М.О., Филькина А.В. Оценка студентами преподавания в университетах: больше вреда или пользы? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8–9. С. 130–146. DOI: 10.31992/0869–3617–2023–32–8–9–130–146
5. Белолуцкая А. К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Студенческая оценка качества обучения в вузе: возможности и ограничения // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 11–32.
6. Щеглова И. А., Дремова О.В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов / Под общ.ред.: Я.И. Кузьминов, Л.М. Гохберг, Н.Б. Шугаль. Вып. 27. – Издательский дом НИУВШЭ, 2022. – Т. 10.
7. Ратнер Ф.Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2019–28–12–87–96>
8. Губа К.С. Оценка качества высшего образования: обзор международного опыта // Университетское управление: практика и анализ. – 2019. – Т. 23. – № 3. – С. 94–107.
9. Дрондина А.Л. Независимая оценка качества российского высшего образования: зачем она нужна и что можно улучшить // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2020–29–2–41–49>
10. Мальцев Д.В., Репецкий Д.С. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2020–29–5–45–52>
11. Груздев И. А. и др. Студенческая оценка преподавания как инструмент управления качеством образования в условиях дистанционного и смешанного обучения: методические рекомендации. – 2021.
12. Малошенок Н. Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24. – № 2. – С. 107–120.

13. Щеглова И. А., Корешникова Ю.Н., Паршина О.А. Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. – 2019. – № . 1. – С. 264–289.
14. Малошенок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах. Университетское управление: практика и анализ. 2023;27(2):45–58. <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012>
15. Troy Heffernan (2022) Sexism, racism, prejudice, and bias: a literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47:1, 144–154, DOI: 10.1080/02602938.2021.1888075
16. Sherri L. Wallace, Angela K. Lewis & Marcus D. Allen (2019) The State of the Literature on Student Evaluations of Teaching and an Exploratory Analysis of Written Comments: Who Benefits Most?, *College Teaching*, 67:1, 1–14, DOI: 10.1080/87567555.2018.1483317
17. Bob Uttl, Carmela A. White, Daniela Wong Gonzalez, Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related, *Studies in Educational Evaluation*, Volume 54, 2017, Pages 22–42, ISSN 0191–491X, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>.
18. Kreitzer, R.J., Sweet-Cushman, J. Evaluating Student Evaluations of Teaching: a Review of Measurement and Equity Bias in SETs and Recommendations for Ethical Reform. *J Acad Ethics* 20, 73–84 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10805–021–09400-w>
19. Wolfgang Stroebe (2020) Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis, *Basic and Applied Social Psychology*, 42:4, 276–294, DOI: 10.1080/01973533.2020.1756817
20. Барабас А.А. Подготовка педагогов общеобразовательной организации к проектированию внутренней системы оценки качества образования: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2021. – 27 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDENTS' PARTICIPATION IN THE ACADEMIC EVALUATION OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROGRAM: PROBLEM STATEMENT

Melnikova V.V.

Pacific National University

The article substantiates the formulation of the problem and the idea of the study devoted to the process of assessing the quality of educational programs at the university with the involvement of students studying in pedagogical areas of training. The professional competencies that a student who performs an independent assessment of the quality of educational programs should possess are determined, and the tools that contribute to the formation of these competencies are also considered. The necessity of including students in the procedures of internal assessment of the quality of education is argued; research of the educational potential of student evaluation of the quality of educational programs as a tool for the formation of profes-

sional competencies of future teachers. The analysis of the works of domestic and foreign scientists investigating the problem of assessing the quality of education at the university, taking into account the opinions of students. Research questions and tasks are formulated, approaches to determining the theoretical framework of research based on psychological philosophical and pedagogical concepts are outlined.

Keywords: student assessment, student as a partner, quality of educational programs, professional competencies of teachers, assessment of the quality of education, feedback from students.

References

1. Belolutsкая, A.K. Professional deficits of novice teachers of Moscow schools / A.K. Belolutsкая, V.A. Mkrtychyan, T.V. Shcherbakova // *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. – 2022. – № 1(59). – Pp. 55–77. – DOI 10.25688/2076–9121.2022.16.1.03. – EDNTHSZHJ.
2. Ilyukhina, A.S. Professional deficits and difficulties of teachers as the basis for creating an interactive environment for educating and forming the personality of young teachers / A.S. Ilyukhina, O.A. Kudinova, M.V. Dimitriev // *Psychology in the space of education and personal development: promising practices of scientific research and cooperation: Collection of articles of the All-Russian Scientific and practical conference, Kaluga, December 09–10, 2021*. – Kaluga: Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 2022. – pp. 26–37. – EDNBKGHWH.
3. Chernikova, E.G. Adaptation and professional development of young teachers of general education organizations (based on the materials of the all-Russian sociological research / E.G. Chernikova, T.G. Ptashko, A.V. Rudenko // *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*. – 2017. – No. 7. – pp. 114–122. – EDNZQJILZ.
4. Abramova M.O., Filkina A.V. Students' assessment of teaching at universities: more harm or benefit? // *Higher education in Russia*. 2023. t. 32.No 8–9. pp. 130–146. DOI: 10.31992/0869–3617–2023–32–8–9–130–146
5. Belolutsкая A. K., Krishtofik I.S., Mkrtychyan V.A. Student assessment of the quality of education at a university: opportunities and limitations // *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*. – 2021. – No. 3. – pp. 11–32.
6. Shcheglova I. A., Dremova O.V. Extracurricular activities as a factor of academic success of students / Under the general ed.: Ya.I. Kuzminov, L.M. Gokhberg, N.B. Shugal. Issue 27. – Publishing House of the Higher School of Economics, 2022. – Vol. 10.
7. Ratner F.L., Tikhonova N.V. Quality of education: pedagogical aspect // *Higher education in Russia*. 2019. Vol. 28. No. 12. pp. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2019–28–12–87–96>
8. Guba K.S. Assessment of the quality of higher education: an overview of international experience // *University management: Practice and analysis*. – 2019. – Vol. 23. – No. 3. – pp. 94–107.
9. Dronin A.L. Independent assessment of the quality of Russian higher education: why it is needed and what can be improved // *Higher education in Russia*. 2020. Vol.29. No 2. pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2020–29–2–41–49>
10. Maltsev D.V., Repetskiy D.S. Satisfaction of students with the quality of educational services of the technical university // *Higher education in Russia*. 2020. Vol. 29. No. 5. pp. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869–3617–2020–29–5–45–52>
11. Gruzdev I. A. et al. Student assessment of teaching as a tool for managing the quality of education in the conditions of distance and blended learning: methodological recommendations. – 2021.
12. Maloshonok N. G., Shcheglova I.A. Models of organizing student education at the university: basic concepts, advantages and limitations // *University management: practice and analysis*. – 2020. – Vol. 24. – No. 2. – pp. 107–120.
13. Shcheglova I. A., Koreshnikova Yu. N., Parshina O.A. The role of student engagement in the development of critical thinking // *Education issues*. – 2019. – No. 1. – pp. 264–289.
14. Maloshonok N.G. Student engagement as a tool for assessing the quality of education in Russian universities. *University man-*

- agement: Practice and analysis. 2023;27(2):45–58. <https://doi.org/10.15826/umpa.2023.02.012>
15. Troy Heffernan (2022) Sexism, racism, prejudice, and bias: a literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47:1, 144–154, DOI: 10.1080/02602938.2021.1888075
 16. Sherri L. Wallace, Angela K. Lewis & Marcus D. Allen (2019) The State of the Literature on Student Evaluations of Teaching and an Exploratory Analysis of Written Comments: Who Benefits Most?, *College Teaching*, 67:1, 1–14, DOI: 10.1080/87567555.2018.1483317
 17. Bob Uttl, Carmela A. White, Daniela Wong Gonzalez, Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related, *Studies in Educational Evaluation*, Volume 54, 2017, Pages 22–42, ISSN 0191–491X, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>.
 18. Kreitzer, R.J., Sweet-Cushman, J. Evaluating Student Evaluations of Teaching: a Review of Measurement and Equity Biases in SETs and Recommendations for Ethical Reform. *J Acad Ethics* 20, 73–84 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09400-w>
 19. Wolfgang Stroebe (2020) Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis, *Basic and Applied Social Psychology*, 42:4, 276–294, DOI: 10.1080/01973533.2020.1756817
 20. Barabas A.A. Preparation of teachers of a general education organization for the design of an internal system for assessing the quality of education: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Chelyabinsk, 2021. – 27 p.

Педагогические условия реализации дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в системе высшего образования Китая

Нань Лунхань,

аспирант кафедры рекреации и спортивно-оздоровительного туризма, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
E-mail: nanlonghan@gmail.com

Павлов Евгений Александрович,

к.п.н., доцент, проректор по учебно-методической работе, заведующий кафедрой рекреации и спортивно-оздоровительного туризма, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
E-mail: pavlov.ea@gtsolifk.ru

В статье рассматриваются особенности педагогических условий реализации дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в системе высшего образования Китая на примере Чжэнчжоуского университета. Авторами проводится экспертная оценка существующей системы подготовки обучающихся по дисциплине «Спортивно-оздоровительный туризм», по результатам которой предлагаются новые подходы к составлению учебно-тематического плана дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта. Исследование основано на анализе структуры учебного процесса, материально-технического обеспечения и методов преподавания, предоставляемых университетом. В статье автором делаются выводы о том, что созданные педагогические условия способствуют эффективному освоению студентами дисциплины, развитию их профессиональных навыков и повышению мотивации к обучению в области спортивно-оздоровительного туризма. Результаты опросов, а также статистические данные подтверждают результаты исследования.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный туризм, активный туризм, эксперты, педагогические условия, учебный план.

В первую очередь необходимо отметить, что дисциплина «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта (КНР) представляет собой важную часть образовательного процесса, нацеленного на подготовку высококвалифицированных специалистов в области спортивного туризма. Реализация методики преподавания этой дисциплины требует определенных педагогических условий, которые обеспечивают эффективность учебного процесса в целом и достижение целей обучения.

Педагогические условия – это особый комплекс обстоятельств, создаваемый педагогом, который позволяет достигать поставленных образовательных целей. Они являются неотъемлемой частью образовательного процесса и направлены на максимальное развитие личности обучающегося. Педагогические условия могут быть как внешними, так и внутренними, в зависимости от того, что требуется для успешного обучения и воспитания [1, стр. 87]. Отдельно отметим, что в целях настоящей статьи под образованием мы понимаем единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [5].

Педагогические условия оказывают значительное влияние на образовательный процесс, так как они влияют на мотивацию обучающихся, их интерес к учебе и на их психологическое состояние. Хорошо организованные педагогические условия помогают создать положительный эмоциональный фон у обучающихся и стимулируют их активное участие в образовательном процессе [3, стр. 15].

Для определения эффективности реализации педагогических условий в Чжэнчжоуском университете спорта при преподавании дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», а также определения отношения преподавателей к современному состоянию методики преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» был проведен экспертный опрос, проводимый с правилами опросных процедур.

Так, в исследовании приняли участие 11 экспертов, являющихся преподавателями дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» и смеж-

ных с ней дисциплин («Общая теория туризма», «Физическая культура», «Здоровье и краеведческий туризм») в Чжэнчжоуском университете спорта (провинция Хэнань, КНР). Квалификация экспертов – соискатели степени кандидата наук, кандидаты наук и доценты. Возраст респондентов составил от 29 до 50 лет (средний возраст респондентов составил $40,8 \pm 6,3$ лет).

Экспертный опрос проводился по разработанной нами анкете экспертного опроса.

Анкета включала в себя 17 вопросов. Применялись содержательные закрытые и полужакрытые вопросы, являющиеся по конструкции ответов поливариативными и шкальными.

Возврат анкет при проведении экспертного опроса составил 100%, в связи с тем, что анкетирование было личным. Каких-либо дополнительных стимулирующих мер для возврата анкет не применялось. Вышеуказанные данные свидетельствуют о высокой заинтересованности и желании преподавателей усовершенствовать процесс преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта. При этом, такие данные свидетельствуют о высокой надежности и достоверности полученных сведений.

Степень согласованности экспертов оценивалась с помощью коэффициента конкордации – W . В случаях, где $W < 0,2-0,4$ говорилось о слабой согласованности экспертов. Случаи, где $W > 0,6-1,0$ свидетельствовали о сильной согласованности экспертов, и эти случаи отражены в описании экспертного опроса. Случаи, где $W = 0,5-0,6$ показывали среднюю степень согласованности мнений экспертов, эти случаи также отражены в описании экспертного опроса.

Результаты экспертного опроса сгруппированы в зависимости от групп педагогических условий реализации дисциплины. Как правило, выделяют следующие основные педагогические условия.

Первое педагогическое условие – это рациональная (правильная) организация учебного процесса. Для того чтобы обучающиеся получили максимальную пользу от занятий, необходимо проводить занятия в удобное для них время и место. Также необходимо применять разнообразить формы проведения занятий (лекции, практические занятия, семинары и т.д.) Это позволит студентам лучше усваивать материал и получать необходимый опыт [2, стр. 27]. Вместе с тем, отметим, что рациональность организации учебного процесса осложнена условиями и требованиями организации всего образовательного процесса в образовательной организации с учетом загрузки аудиторного фонда, педагогической нагрузки преподавателей, общей нагруженности учебного плана обучающихся.

Экспертам было предложено проранжировать в порядке значимости курсы бакалавриата, на которых наиболее целесообразно изучение дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм». Исходя из анализа результатов можно сделать вывод, что наиболее целесообразно реализовывать

дисциплину «Спортивно-оздоровительный туризм» на втором курсе обучения ($W=0,59$), что обусловлено, как рациональной организацией учебного процесса, так и определенными междисциплинарными связями, что было особо отмечено опрошенными экспертами. Однако, в Чжэнчжоуском университете спорта дисциплина «Спортивно-оздоровительный туризм» преподается на первом курсе. При этом, некоторые университеты, такие как Шанхайский университет спорта и Южно-Китайский университет традиционной китайской медицины, начинают изучение данной дисциплины на третьем курсе. По нашему мнению, преподавание дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» с третьего курса может быть целесообразным, если студенты уже имеют базовые знания и навыки в области физической культуры, безопасности жизнедеятельности в природной среде и туризме. Однако для этого программа обучения должна быть построена таким образом, чтобы у студентов были сформированы такие знания уже к третьему курсу, что требует перестройки всего учебного плана. На данный момент программа обучения, предусмотренная в Чжэнчжоуском университете спорта, не представляет такой возможности.

При ответе на вопрос, определяющий значимость дисциплин, которые должны предшествовать изучению дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», ответы экспертов распределились следующим образом:

- дисциплины, которые должны предшествовать изучению дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм»: «Теория и методика физической культуры» ($W=0,94$); «Основы туризма» ($W=0,76$); «Основы спортивной подготовки» ($W=0,64$);
- дисциплины, которые должны преподаваться после освоения обучающимися дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм»: «Психология спорта» ($W=0,32$); «Маркетинг в спорте и туризме» ($W=0,33$);
- дисциплины, расположение которых в учебном плане не зависит от дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм»: «Экология» ($W=0,43$); «Физиология человека» ($W=0,51$).

В целом, большинство преподавателей считают, что для успешного изучения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» необходимо и достаточно иметь *базовые* знания в области физической культуры, туризма и спортивной подготовки ($W=0,91$).

Вместе с тем отметим, что согласно учебному плану 2020 года набора бакалавров в Чжэнчжоуском университете спорта, дисциплина «Теория и методика физической культуры» не является предшествующей для изучения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», реализуется на 4 курсе в теоретическом модуле на 7 семестре. С нашей точки зрения, позиция экспертов соответствует современным тенденциям преподавания спортивно-оздоровительного туризма, и дис-

циплина «Теория и методика физической культуры» действительно должна предшествовать изучению дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», так как формирует у обучающихся компетенции в области понятийного аппарата и теоретических основ физической культуры и спорта, а также в области методов, технологий и приемов обучения в этой области.

В части объема часов необходимых и достаточных для освоения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» эксперты посчитали оптимальным объём 250 часов (W-0,89), что в настоящее время и предусмотрено в Чжэнчжоуском университете спорта.

Нами также был задан вопрос в части материально-технического обеспечения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм». Согласованность мнений экспертов в части конкретных видов туристского снаряжения была весьма разнообразной – от W-0,21 до W-0,91, что говорит о сложности единообразного подхода к составлению перечня снаряжения. Мы можем рекомендовать, для оптимизации процесса обучения и снятия разногласий экспертов в этом вопросе использовать Приложение 10 и 11 Федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «спортивный туризм» [4].

Несмотря на отсутствие единого подхода среди экспертов к перечню снаряжения, данные результаты могут быть использованы для совершенствования материально-технического обеспечения преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», так как на сегодняшний день в Чжэнчжоуском университете спорта студенты не обеспечиваются должным образом индивидуальным и групповым обще- и специально-туристским снаряжением, что, в том числе подтверждается экспертами, которые говорят, что считают недостаточным материально-техническое обеспечение в Чжэнчжоуском университете спорта (W-0,68).

Также нами был задан вопрос, касающийся проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в Чжэнчжоуском университете спорта. Результаты опроса представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Результаты ответа на вопрос, касающийся проблем, с которыми сталкиваются преподаватели в Чжэнчжоуском университете спорта

Как видно из представленных данных, наиболее актуальной является проблема несбалансиро-

ванности учебной нагрузки по семестрам (W-0,76). Это было учтено нами при составлении учебно-тематического плана дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» и её месте в общем учебном плане в Чжэнчжоуском университете спорта.

Второе педагогическое условие – формирование мотивации у обучающихся. Преподаватель должен заинтересовать студентов в предмете и показать важность освоения обучающимися знаний, умений и навыков, применительно как к преподаваемой дисциплине, в данном случае к дисциплине «Спортивно-оздоровительный туризм», так и к будущей профессиональной деятельности выпускника. Для этого необходимо использовать различные методы обучения, в том числе активные и проактивные – привлекать обучающихся к участию в организации экскурсий, походов и других туристских мероприятий. Это поможет студентам получить практические навыки и лучше понять значимость и практикоориентированность той или иной дисциплины [2, стр. 29].

В рамках опросы мы выясняли у экспертов мотивационную составляющую обучающихся в части освоения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм». Из результатов опроса преподавателей Чжэнчжоуского университета спорта следует, что мотивация студентов к освоению дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» достаточно высока (W-0,77). Это может быть связано с тем, что данная дисциплина пользуется популярностью среди студентов, которые интересуются активным образом жизни и любят путешествовать. Кроме того, Чжэнчжоуский университет спорта располагает хорошо оборудованными спортивными объектами и оснащением, что может быть дополнительным стимулом для обучающихся проявлять большой интерес к этой дисциплине. Также можно отметить, что дисциплина «Спортивно-оздоровительный туризм» имеет практическую направленность, что также может увеличить интерес студентов к ней.

Мнение экспертов о частоте и достаточности проведения в Чжэнчжоуском университете спорта туристских слетов, соревнований и походов в рамках изучения дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», показывает, что такие мероприятия, как походы (W-0,78) и соревнования (W-0,84) проводятся оптимально часто, а такие мероприятия, как слёты (W-0,36) неоправданно редко. Однако отметим, что согласованность экспертов в отношении частоты проведения слётов весьма низка, что может косвенно говорить также об оптимальном количестве данных туристских мероприятий во время освоения студентами дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм».

В целом, организация внеучебных занятий и внеаудиторных занятий в Чжэнчжоуском университете порта реализуется успешно. Для подтверждения данных слов, нами были проанализированы статистические данные проведенных мероприятий во время освоения студентами дис-

циплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта за последние три года. Результаты показали, что в университете было проведено более 20 мероприятий, в которых принимали участие студенты, изучающие данную дисциплину. К таким мероприятиям относятся: слеты (3), соревнования (11) и походы (8), в которых студенты использовали знания, умения и навыки, полученные в рамках курса «Спортивно-оздоровительный туризм».

Организация слетов, соревнований и походов помогает повышать заинтересованность студентов в освоении дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм», так как они получают возможность практически применить знания и навыки, полученные во время освоения дисциплины. Обучающиеся видят, каким образом их умения и знания могут быть применены в реальных полевых условиях, и получают уверенность в своих силах. Кроме того, участие в мероприятиях подобного рода способствует командообразованию, развитию лидерских качеств, формированию устойчивых навыков работы в коллективе и повышению мотивации студентов на изучение данной дисциплины.

Третье педагогическое условие – использование современных образовательных технологий обучения. Современные образовательные технологии могут существенно улучшить качество обучения, его интенсивность и сделать занятия более интересными и понятными. Например, можно использовать прикладные компьютерные программы для планирования маршрутов и расчета необходимых ресурсов, таких как продукты питания и экипировка. Это позволяет обучающимся увидеть процесс планирования и организации туристского мероприятия на практике и развить навыки работы с современными образовательными технологиями [2, стр. 30].

Одним из важных факторов и инструментов, позволяющих применять современные образовательные технологии и увеличивать качество и интенсивность обучения, является наличие в образовательной организации электронной информационно-образовательной среды. Мы выяснили мнение экспертов в отношении данного инструмента образовательного процесса. Исходя из результатов ответа экспертов, мы можем утверждать, что наличие в университете электронной информационно-образовательной среды обязательно для эффективного обучения (W-0,96). Довольно интересно то, что большинство преподавателей указывают о недостаточном распространении и наполненности электронной информационно-образовательной среды в Чжэнчжоуском университете спорта (W-0,87). При этом, в Чжэнчжоуском университете спорта используется также современное оборудование и современные образовательные технологии для преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм». В университете есть специально оборудованные классы, где студенты могут использовать

компьютеры, проекторы и другое оборудование для презентаций и демонстраций. Эти классы оснащены современным интерактивным оборудованием и специализированными техническими средствами обучения, которые позволяют преподавателям проводить интерактивные занятия и демонстрировать материал в более доступной и понятной форме, сохраняя высокую общую плотность учебного занятия.

Кроме того, в Чжэнчжоуском университете спорта часто предоставляются специальные программы и онлайн-ресурсы для улучшения качества образования. Обучающиеся могут использовать электронные библиотечные системы, профессиональные базы данных и другие ресурсы для поиска и анализа информации, что помогает им улучшить свои навыки и знания в области спортивно-оздоровительного туризма.

Студентам также предоставляется доступ к специализированным электронным библиотекам и онлайн-ресурсам, где они могут найти дополнительные материалы для изучения дисциплины. Также в университете проводятся семинары и лекции с приглашенными спикерами, в том числе из зарубежных стран, которые делятся своим опытом и знаниями в области спортивно-оздоровительного туризма.

Отметим, что при всём выше сказанном, по мнению экспертов, необходимо более активно использовать современные методы преподавания, такие как интерактивные лекции, онлайн-курсы, гибридное обучение, использование мультимедийных материалов и т.д. Такой подход поможет обучающимся лучше усваивать материал и быть более заинтересованными в изучении дисциплины. Чжэнчжоуский университет спорта обладает современными аудиториями, оснащенными современным оборудованием, что позволяет применять все доступные методы обучения, мультимедийные материалы, вебинары, видеоконференции и другие технологии.

При рассмотрении педагогических условий также необходимо отметить, что при отборе преподавателей в Чжэнчжоуский университет спорта уделяется особое внимание квалификации преподавателей, в том числе их туристскому опыту и опыту в смежных туризму областях деятельности, чтобы они могли успешно реализовывать дисциплину «Спортивно-оздоровительный туризм». Преподаватели должны обладать как теоретическими знаниями, так и практическим опытом в области спортивно-оздоровительного туризма, что позволяет им передавать студентам актуальную информацию и опыт из своей профессиональной практики. Данное утверждение подтверждается официальной информацией Чжэнчжоуского университета спорта о критериях отбора и квалификационных требованиях для преподавателей.

В Чжэнчжоуском университете спорта преподаватели дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» проходят регулярное (не реже одного раза в пять лет) повышение квалификации, чтобы

обновлять свои знания и умения в соответствии с современными требованиями. Кроме того, проводятся семинары и тренинги для обмена опытом и передачи передовых практик в области спортивного туризма.

Регулярное повышение квалификации преподавателей дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта подтверждается следующей статистикой, представленной на сайте университета: на протяжении последних трех лет более 80% преподавателей этой дисциплины принимали участие в профессиональных тренингах и семинарах. Кроме того, в университете проводится регулярный мониторинг качества преподавания дисциплин (модулей) и практик, который позволяет выявлять потребности в дополнительном обучении педагогов и организации тренингов.

По результатам анализа представленных данных можно сделать вывод о том, что в Чжэнчжоуском университете спорта созданы достаточно хорошие организационные, материально-технические и педагогические условия для преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм». Преподаватели проходят регулярное повышение квалификации и обладают как теоретическими, так и практическими знаниями в области спортивно-оздоровительного туризма. Кроме того, в университете проводятся различные мероприятия, такие как слеты, соревнования и походы, которые помогают обучающимся на практике освоить полученные знания. Однако, были обнаружены некоторые проблемы, которые следует учитывать при совершенствовании преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» в Чжэнчжоуском университете спорта. В целом, можно сказать, что условия, созданные в Чжэнчжоуском университете спорта позволяют студентам эффективно осваивать дисциплину «Спортивно-оздоровительный туризм» и формировать в результате её освоения, преимущественно профессионально-ориентированные компетенции.

Таким образом, на основании проведенного экспертного опроса идеальной моделью преподавания дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» является структура, включающая в себя 3 модуля: теоретико-практический модуль (120 часов), практико-ознакомительный этап (60 часов), а также профессионально-ориентированный этап (70 часов). Фактически, нами было проведено перераспределение часов между модулями, но общее количество часов было сохранено в объёме 250 часов. Форма отчетности – зачет.

В теоретико-практический модуль дисциплины «Спортивно-оздоровительный туризм» входят такие разделы, как: Общетуристская подготовка; Специально-туристская подготовка; Прикладные компьютерные программы в туризме; Основы экскурсоведения; Организация, содержание и формы туристско-краеведческой работы. Также в рамках этого модуля уделяется внимание изучению ан-

глийского языка, аспектам Марксистской философии, учению Мао Цзэдуна и социализму с китайскими особенностями.

В практико-ознакомительный этап входят такие разделы, как: Водные виды туризма; Велосипедный туризм; Скалолазание; Плавание; Спорт на открытом воздухе (Outdoor); Теория движения льда и снега (Противолавинная подготовка). При этом, во время реализации указанного этапа применяются выездные семинары на объекты природного и культурно-исторического наследия, а также практические занятия на местности.

В профессионально-ориентированный модуль входят такие разделы, как: Организация туристско-краеведческой работы; Организация и проведение занятий по спортивно-оздоровительному туризму; Организация туристских походов; Разработка спортивно-оздоровительного туристского маршрута; Подготовка и участие в учебно-тренировочном походе. Все эти разделы сопровождаются изучением профессионального английского языка.

Литература

1. Воронов Ю.С. Основы научного исследования туризма: состояние, проблемы, технологии: монография / Ю.С. Воронов. – Смоленск: СГАФКСТ, 2008. – 302 с.
2. Ефременкова И.А. Подготовка специалистов в сфере физического воспитания и спорта за рубежом: монография / И.А. Ефременкова, К.Н. Ефременков, М.М. Ковылин. – Смоленск: СГАФКСТ, 2015. – 128 с.
3. Исаева Г.З. Спортивно оздоровительный туризм: мотивы занятий студентами / Г.З. Исаева // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – № 11. – С. 9–15.
4. Приказ Министерства спорта РФ от 21 ноября 2022 г. № 1038 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «спортивный туризм» [Электронный ресурс] – URL.: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405884989/?ysclid=lp8hugbeer553565285> (дата обращения: 20.11.2023).
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL.: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.11.2023).

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE “SPORTS AND HEALTH TOURISM” IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF CHINA

Nan Longhan, Pavlov E.A.
Russian university sport (SCOLIPE)

The article discusses the features of the pedagogical conditions for the implementation of the discipline “Sports and health tourism” in the higher education system of China on the example of Zhengzhou University. The authors conduct an expert assessment of the existing system of training students in the discipline “Sports and wellness tourism”, according to the results of which new hikes are proposed

for the preparation of an educational and thematic plan of the discipline "Sports and Wellness Tourism" at the Zhengzhou University of Sports. The research is based on the analysis of the structure of the educational process, material and technical support and teaching methods provided by the university. In the article, the author concludes that the created pedagogical conditions contribute to the effective development of the discipline by students, the development of their professional skills and increased motivation to study in the field of sports and wellness tourism. The survey results, as well as statistical data, confirm the results of the study.

Keywords: sports and health tourism, active tourism, experts, pedagogical conditions, curriculum.

References

1. Voronov Yu.S. Fundamentals of scientific research of tourism: state, problems, technologies: monograph / Yu.S. Voronov. – Smolensk: SGAFKST, 2008. – 302 p.
2. Efremenkova I.A. Training of specialists in the field of physical education and sports abroad: monograph / I.A. Efremenkova, K.N. Efremenkov, M.M. Kovylin. – Smolensk: SGAFKST, 2015. – 128 p.
3. Isaeva G.Z. Sports and health tourism: motives of students' classes / G.Z. Isaeva // Actual problems of pedagogy and psychology. – 2021. – No. 11. – pp. 9–15.
4. Order of the Ministry of Sports of the Russian Federation No. 1038 dated November 21, 2022 "On approval of the federal standard of sports training in the sport "sports tourism" [Electronic resource] – URL.: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405884989/?ysclid=lp8hug6eep553565285> (accessed: 11/20/2023).
5. Federal Law No. 273-FZ of 12/29/2012 (as amended on 08/04/2023) "On Education in the Russian Federation" [Electronic resource] – URL.: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_

Педагогические условия применения технологий искусственного интеллекта при преподавании иностранных языков в технических университетах

Петрова Ирина Виталиевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»
E-mail: petrovaiv@mpei.ru

Слепнева Марина Анатольевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков, заведующая кафедрой иностранных языков,
Национальный исследовательский университет «МЭИ»
E-mail: slepnevama@mpei.ru

Информационно коммуникационные технологии, используемых в обучении иностранным языкам, кардинально изменились за последнее десятилетие. Еще несколько лет назад трудно было представить, что на занятиях иностранным языком можно использовать ИКТ отличные от электронных словарей или прослушивания аудио материалов онлайн. Преподаватели иностранных языков не обладали навыками, необходимыми для создания и применения на практике современных средств и методов обучения с использованием ИКТ. В настоящее время такие технологии применяются все более широко. В статье, на основании обобщения опыта кафедры Иностранных языков НИУ МЭИ, рассматривается возможность применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании иностранных языков.

Представлен обзор понятия «искусственный интеллект», а также его основные характеристики и особенности. Перечислены проблемы и перспективы применения искусственного интеллекта в сфере современного технического высшего образования.

Рассмотрены возможности использования больших языковых моделей в процессе обучения иностранному языку. Отмечены достоинства и недостатки больших языковых моделей, а также конкретные задачи, которые могут быть решены с помощью таких моделей, в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: использование ИКТ в преподавании английского языка, профессиональный контекст, методика преподавания иностранных языков, искусственный интеллект, образовательное пространство, образовательные технологии.

Введение

Одной из важнейших задач современной системы высшего образования страны является совершенствование существующих, и разработка новых методов и средств обучения, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса в высшей школе. Широкие возможности для решения поставленной задачи предоставляют технологии искусственного интеллекта.

Первые попытки использования информационных технологий в процессе преподавания иностранных языков в профессиональном контексте в высших учебных заведениях, особенно в технических университетах, были предприняты достаточно давно.

Во второй половине прошлого столетия в НИУ МЭИ были разработаны на современной для того времени элементной базе специализированные учебные классы «Репетитор» и КАКТУС (Кабинет Автоматизированного Контроля Успеваемости Студентов), позволявшие в автоматическом режиме проводить проверку знаний студентов. Переходные для своего времени методы автоматизации учебного процесса позволили повысить эффективность развивающего обучения, заложили основы формирования новой образовательной среды. Произошедшее в стране в 90е годы прервало, к сожалению, процесс развития таких методов и средств обучения, и только в конце 2000-х развитие информационно-коммуникационных технологий привело к возвращению обсуждения научно-педагогическим сообществом возможностей внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс преподавания иностранных языков в профессиональном контексте в высших учебных заведениях, особенно в технических университетах [1].

Вынужденный переход на удаленное обучение в 2020 году, неожиданно заставил университеты перейти от дискуссий и планирования к повседневному обучению с использованием ИКТ.

После возвращения к традиционному формату обучения, оказалось, что полученный опыт был сохранен и успешно используется преподавателями высшей школы. Для совершенствования средств и методов преподавания иностранных языков в профессиональном контексте оказалось важным иметь возможность сочетать преимущества ИКТ и традиционных методов обучения, не потеряв преимуществ каждого и преодолевая существующие недостатки и возникающие проблемы. Поэтому методы обучения на основе искусствен-

ного интеллекта становятся все более востребованными.

О возможности использования методов обучения на основе искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в технических университетах

Когда в 2020 году университетам пришлось перейти не удаленное обучение, преподавателям, в том числе и иностранных языков, пришлось искать возможности, позволяющие успешно проводить дистанционное обучение. Ими оказались средства ИКТ, такие как:

- платформы для видеоконференций и удаленной работы;
- электронные информационно-образовательные среды (ЭИОР) университета, включающие в себя:
- электронные образовательные ресурсы (ЭОР), преимущество которых является возможность создания библиотек таких ресурсов для каждой области обучения и каждой конкретной инженерной специальности, в высокой степени адаптированных к конкретным темам и профессиональной лексике, специально созданные обучающие мультимедийные материалы;
- массовые открытые онлайн курсы (МООК) – интерактивные образовательные курсы, доступные широкой аудитории онлайн и включающие в себя комплекты: видео лекций, текстовых конспектов, домашних заданий и тестов для самостоятельной работы. Прослушав курс, изучив информацию и выполнив тренировочные задания, участники таких программ сдают итоговый тест.
- онлайн олимпиады и конкурсы, общение на профессиональных форумах на иностранном языке и т.д. [1].

В результате длительной работы с такими ресурсами произошло не только заметное повышение компетентности преподавателей в сфере ИКТ, но и развитие соответствующего образовательного пространства, позволяющее эффективно применять технологии ИИ в обучении иностранным языкам. Преподаватели готовы перейти к освоению технологий искусственного интеллекта.

Несомненно, для оценки перспектив использования технологий ИИ в преподавании иностранных языков в инженерном образовании необходимо не только тщательно выбирать основные методы и продукты, но и учитывать опыт применения искусственного интеллекта.

Эволюция искусственного интеллекта, его основные характеристики и методы. Доступные продукты

Методики преподавания иностранных языков в инженерном образовании прошли долгий путь эволюции. Существующие сегодня методы обучения,

использующие ИКТ, являются продолжением приемов и методик, использовавшихся в технических университетах на протяжении долгого времени, их продолжением и развитием будет использование методов и продуктов ИИ.

Согласно Национальной стратегии развития ИИ на период до 2030 г., искусственный интеллект – это комплекс технологических решений, который позволяет «имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма)» и получать при выполнении конкретных задач результаты по крайней мере сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей. [Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» // Президент РФ: Официальный сайт. – 2019. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>]

Искусственный интеллект способен выполнять при обучении иностранным языкам в техническом университете такие функции как:

- использование в автоматизированной системе распределения учебно-педагогической и воспитательной нагрузки, а также в коммуникационной системе, обслуживающей взаимодействие всех подразделений университета;
- осуществление поиска, обработки и использования всех типов информации;
- идентификация визуально и акустически воспринимаемых образов предметов;
- формулирование и решение профессиональных задач;
- понимание смысла человеческой деятельности и речи.

Элементами системы искусственного интеллекта также являются:

- информационная поисковая система, формирующая базы данных образовательных процессов на основе различных источников;
- автоматизированная библиотека электронных учебно-методических материалов;
- цифровая система отслеживания успеваемости обучающихся;
- автоматизированная база данных тестовых заданий, для учёта результативности каждого обучающегося.

Технологии искусственного интеллекта, играющие важную роль в процессе обучения в техническом университете:

- дистанционные учебные лаборатории (Интернет вещей);
- аддитивное производство (3D-принтеры, 3D-моделирование, робототехника);
- машинное обучение;
- большие данные, блокчейн и облачные вычисления (фиксация учебных и профессиональных компетенций обучаемых);
- виртуальная и дополненная реальность.

Сегодня никто не отрицает того, что востребованность ИИ в инженерном образовании, в том числе в преподавании иностранных языков, оче-

видна для обеспечения эффективного развития системы высшего образования и обеспечения высокого качества ее результатов. На каждом этапе обучения следует оценить целесообразность применения одной или нескольких технологий искусственного интеллекта в учебном процессе и принять решение об их использовании в соответствии с целями и задачами обучения.

Технологии искусственного интеллекта в образовательном пространстве

В процессе преподавания иностранных языков в техническом университете могут применяться такие продукты ИИ, как:

1. для распознавания речи, анализа и интерпретации информации «умные помощники-агенты»;
 2. самообучающиеся ИИ-системы, способные усваивать и транслировать информацию;
 3. игровые самообучающиеся ИИ-системы;
 4. образовательные ИИ-системы, включающие:
- учебные онлайн-курсы;
 - информационных помощников в формате адаптивных курсов, имитирующих деятельность педагога;
 - мультимедийные интерактивные образовательные курсы, для всех этапов обучения.

Риски и перспективы применения образовательных ИИ-технологий

Следует отметить, что применение образовательных ИИ-технологий может быть связано и с определенными рисками для эффективности учебно-воспитательных процессов, среди которых:

- степень зависимости от технологий остается очень высокой, снижение в ближайшее время, видимо, не произойдет;
- учебно-педагогический процесс требует непрерывного повышения компетенций участников, что, естественно, возможно обеспечить в техническом университете, имеющем соответствующие кафедры и научно-учебные центры;
- отсутствие «живой коммуникации», что может сказываться на эффективности обучения, но может быть нивелировано сочетанием различных образовательных технологий;
- унификация навыков и компетенций в рамках основных научно-образовательных дисциплин требует взаимодействия преподавателей различных кафедр университета;
- наличие пока не решенных или не полностью решенных этических аспектов применения ИИ в образовательном пространстве (конфиденциальность, защита и использование данных обучающихся и т.п.);

В то же время очевидно, что использование искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков в технических университетах обеспечивает широкие возможности и чрезвычайно перспективно, что не только открывает новые горизонты, но и требует значительных усилий как

от ученых и преподавателей, так и от руководства университетов.

Заключение

Преподаватели иностранных языков технических университетов смогли достаточно быстро и успешно адаптироваться к возникшим условиям и перейти на удаленную работу в условиях вынужденного перехода к дистанционному обучению. Накопленный в процессе удаленного обучения опыт, привел к тому, что в настоящее время наравне с традиционными методами обучения иностранным языкам в технических университетах широко и успешно используются в качестве средств обучения современные информационные технологии в том числе платформы для видеоконференций и удаленной работы; электронные информационно-образовательные среды (ЭИОР) университета, включающие в себя: электронные образовательные ресурсы (ЭОР), преимуществом которых является возможность создания библиотек таких ресурсов для каждой области обучения и каждой конкретной инженерной специальности, в высокой степени адаптированных к конкретным темам и профессиональной лексике, специально созданные обучающие мультимедийные материалы; специально созданные массовые открытые онлайн курсы (МООК) – интерактивные образовательные курсы, доступные широкой аудитории онлайн. В настоящее время необходимо приступить к более широкому использованию технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам, учитывая, в то же время, возникающие проблемы и минимизируя возможные риски.

Литература

1. Петрова И.В. Слепнева М.А. Интеграция цифровых технологий и методов обучения в процесс преподавания иностранных языков в технических университетах. // Современное педагогическое образование, 2022, № 10, С. 129–132.
2. Пивкина Н.Н. Никонова Е.Н. Применение дистанционных образовательных технологий для организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку в техническом ВУЗе (на примере системы управления MOODLE) // Сборник статей по итогам всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы». М., НИУ МЭИ, 2022, С. 21–28.
3. Копылова Н.А. Использование различных видов электронных образовательных платформ на занятиях по иностранному языку в техническом ВУЗе. // Сборник статей по итогам всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Обучение иностранному языку для профессиональных

целей: традиции, инновации и перспективы». М., НИУ МЭИ, 2022, С. 87–94.

4. Гунина Н.А. О перспективах использования больших языковых моделей в процессе обучения иностранному языку // Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы [Электронный ресурс]: сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конференции / ФГБОУ ВО «ТГТУ», 12–13 мая, 2023. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2023. С. 57–62.
5. Питиримова Т.В. Использование цифровых и информационно коммуникационных технологий в преподавании иностранных языков для специальных целей // Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы [Электронный ресурс]: сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конференции / ФГБОУ ВО «ТГТУ», 12–13 мая, 2023. – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2023. С. 114–121.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT TECHNICAL UNIVERSITIES

Petrova I.V., Slepneva M.A.

National Research University "MPEI"

Information and communication technologies used in teaching foreign languages have changed dramatically over the past decade. A few years ago, it was hard to imagine that ICT could be used in foreign language classes other than electronic dictionaries or listening to audio materials online. Foreign language teachers did not have the skills necessary to create and put into practice modern means and methods of teaching using ICT. Currently, such technologies are used more widely.

In the article, based on the generalization of the experience of the Department of Foreign Languages of the National Research University "Moscow Power Engineering Institute", the possibility of using

artificial intelligence technologies in foreign languages teaching process is considered.

The possibilities of using large language models in the foreign languages teaching process are considered. The advantages and disadvantages of large language models are noted, as well as specific tasks that can be solved using such models.

Keywords: using of ICT in teaching English, professional context, foreign languages teaching methods, artificial intelligence, educational space, educational technologies.

References

1. Petrova I.V. Slepneva M.A. Integration of digital technologies and teaching methods into the process of teaching foreign languages at technical universities. // *Modern pedagogical education*, 2022, No. 10, pp. 129–132.
2. Pivkina N.N. Nikonova E.N. Application of distance educational technologies for organizing independent work when teaching a foreign language at a technical university (using the example of the MOODLE management system) // *Collection of articles based on the results of the All-Russian scientific and practical conference with international participation "Teaching a foreign language for professional purposes: traditions, innovations and prospects"*. М., NRU MPEI, 2022, pp. 21–28.
3. Kopylova N.A. The use of various types of electronic educational platforms in foreign language classes at a technical university. // *Collection of articles based on the results of the All-Russian scientific and practical conference with international participation "Teaching a foreign language for professional purposes: traditions, innovations and prospects."* М., NRU MPEI, 2022, pp. 87–94.
4. Gunina N.A. On the prospects for using large language models in the process of teaching a foreign language // *Teaching a foreign language in a professional context: traditions, innovations, prospects [Electronic resource]: collection. materials of the VI International. scientific-practical conference / FSBEI HE "TSTU", May 12–13, 2023.* – Тамбов: Publishing Center FSBEI HE "TSTU", 2023. P. 57–62.
5. Pitirimova T.V. The use of digital and information communication technologies in teaching foreign languages for special purposes // *Teaching a foreign language in a professional context: traditions, innovations, prospects [Electronic resource]: collection. materials of the VI International. scientific-practical conference / FSBEI HE "TSTU", May 12–13, 2023.* – Тамбов: Publishing center FSBEI HE "TSTU", 2023. P. 114–121.

Подготовка будущих учителей начальных классов к формированию краеведческих умений у младших школьников

Кондрашова Елена Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО
«Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова»
E-mail: elena_060671@mail.ru

Ращихина Елена Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО
«Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова»
E-mail: el.rashchikulina@gmail.com

Солдатченко Александр Леонидович,

доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО
«Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова»
E-mail: cafola@mail.ru

Пигарева Ангелина Андреевна,

магистрант, профиль «Управление качеством образования»,
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова»
E-mail: pigareva.lina@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые положения профессионально-педагогической подготовки будущих учителей начальных классов к формированию краеведческих умений у младших школьников, разработанные на основе понятийного, ценностного и личностно-ориентированного методологических подходов. В статье обозначены методы и формы работы по формированию краеведческих умений у младших школьников. Авторы подчеркивают, что учитель начальных классов должен хорошо знать край, систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками. В статье уточнены необходимые профессиональные знания и профессионально-педагогические умения в контексте данного вопроса. Краеведение для учителя – верный путь к научно-исследовательской деятельности. В процессе организации краеведческой деятельности педагогу предстоит объединить усилия, направленные на решение задач нравственного, патриотического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, младшие школьники, умение, краеведение, краеведческие умения.

Проблема профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию у младших школьников краеведческих умений является одной из приоритетных задач современного образования. Сегодня возрастает необходимость познания своего края, его истории и культурных традиций, природы, хозяйства, ресурсов, экологической ситуации, планов социально-экономического и культурного возрождения и развития. Использование краеведческого материала на уроках в начальных классах помогает реализовать в школьной практике принципы государственной политики и общие требования к содержанию образования, сформулированные в Законе РФ «Об образовании», в Федеральном государственном образовательном стандарте – воспитание у школьников чувства гражданской ответственности и любви к родине, всестороннее развитие личности учащихся в условиях национально-региональных традиций.

Интенсивная разработка вопросов родниования в отечественной педагогике началась в 60-е годы XIX века и связана она, прежде всего, с именем К.Д. Ушинского. В 1863 г. он предложил ввести в начальную школу предмет – «отечествоведение», с которым связывал не только первоначальное знакомство с элементами географии, истории и естествознания, но и изучение родного языка, развитие речи детей. В изучении учащимися своего края он справедливо видел одно из важных средств патриотического воспитания молодого поколения [7].

Ценный вклад в разработку основных проблем школьного краеведения внесли И.С. Матрусов, М.А. Никонова, К.Ф. Строев (географическое краеведение), Д.В. Кацюба, Г.Н. Матюшина, И.В. Салтанова (историческое краеведение), А.С. Барков, П.В. Иванов (общая теория и история школьного краеведения). Для успешного формирования у младших школьников краеведческих умений в процессе изучения природы необходимо учитывать их возрастные особенности. Вопросам содержания природоведческих (краеведческих) знаний в начальной общеобразовательной школе посвящены исследования Т.А. Бабаковой, Е.Н. Кондрашовой, Н.Э. Якубовой и др.

Педагогу необходимо понимать сущность школьного краеведения, включающую в себя всестороннее изучение учащимися в учебно-воспитательных целях определенной территории своего края по разным источникам и главным образом на основе непосредственных наблюдений под руководством учителя. Педагог определяет объекты для

исследования, виды и методы работы, организует на изучение края учащихся и руководит их работой. Поэтому успешные результаты школьного краеведения во многом зависят от того, в какой степени учитель сам краевед и как он сумеет заинтересовать своих учеников [1, С. 115]. Учитель должен хорошо знать край, систематически его изучать и владеть знаниями краеведческой работы со школьниками. Краеведение для учителя – верный путь к научно-исследовательской деятельности.

Будущим педагогам важно осознать необходимость систематического использования местного материала на уроках и постоянная внеклассная работа, перспективное ее планирование в масштабе класса, школы. В процессе краеведческой работы учащиеся усваивают учебный материал и приобретают умения и навыки, необходимые в жизни, готовятся к практической деятельности и расширяют общеобразовательные знания. Особенно следует подчеркнуть необходимость глубокой научной основы школьного краеведения во всех его звеньях. В школах, начиная с конца 80-х годов XX века, разрабатывались и апробировались различные концепции краеведческого образования и соответствующие им программы учебных курсов, учебные пособия. Краеведение в школе изучается в разных формах: на уроках по различным учебным дисциплинам; на факультативных занятиях; во внеурочной и внешкольной деятельности; как самостоятельный интегрированный курс.

Под краеведческими умениями младших школьников мы понимаем освоенные учащимися способы изучения природы родного края во взаимосвязи с деятельностью человека, которые включают в себя умения: наблюдать за природными объектами и явлениями; ставить опыты с природными объектами; устанавливать и выявлять причинно-следственные связи между объектами и явлениями окружающей среды; фиксировать и обрабатывать результаты наблюдений за объектами природы; формулировать выводы по результатам наблюдений; прогнозировать последствия вмешательства человека в природу; соблюдать правила поведения в мире природы и людей, которые формируются в процессе выполнения учащимися разнообразных краеведческих заданий на основе усвоенных знаний и обеспечивают младшим школьникам целесообразное поведение в природе, и готовность к природоохранной деятельности в доступных для них формах.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к формированию краеведческих умений у младших школьников необходимо реализовать следующие методологические положения:

- понятийный подход в овладении знаниями о природе родного края как среде обитания человека, являющегося частью природы;
- ценностный подход в осознании значимости природы как условия сохранения жизни всего человечества;

- личностно-ориентированный подход в природоохранной деятельности в соответствии с возрастными возможностями.

Рассмотрим каждое из выделенных положений более подробно.

Согласно первому положению, будущему педагогу необходимо владеть методами и средствами формирования у младших школьников краеведческих умений в процессе образования на уроках окружающего мира, с учетом теории и практики формирования научных понятий. Знания о природе в школе учащиеся получают практически на всех уроках по предметам гуманитарного цикла дисциплин, и конечно на уроках окружающего мира. Знания могут обладать разными качествами. И.Я. Лернер называет качествами знаний полноту, глубину, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, развернутость, свернутость, осознанность, прочность [3, С. 25]. Полнота знаний характеризуется совокупностью, объемом знаний об определенном объекте и способностью выделять все признаки понятия, количеством программных знаний. Полнота знаний предполагает знания не только фактов, но и связей между ними. Осознанность знаний означает понимание значимости знаний, внутренних связей, умений анализировать и сравнивать, доказывать и обобщать, оценивать и объяснять. Краеведческие знания, приобретаемые в процессе образования, характеризуются различной глубиной проникновения в их сущность. Эта глубина зависит от достигнутого уровня познания данной области явлений, от целей обучения, от индивидуальных особенностей учащихся – уже имеющегося у них запаса знаний, уровня их умственного развития и от адекватности усваиваемого знания возрасту учащихся. Усваиваемые в процессе образования знания должны быть систематичными, охватывать основное в изучаемой области, быть взаимосвязанными, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности. Т.И. Тарасова, на основе исследований А.Н. Захлебного, И.Т. Суравегиной и исходя из работ Л.П. Салеевой и А.Е. Тихоновой, разработала систему природоведческих, эколого-краеведческих знаний [6, С. 55]. В данную систему знаний вошли два блока.

1. Блок опорных природоведческих знаний: а) знания о предметах и явлениях природы, их свойствах и многообразии, о связях между ними, то есть весь комплекс знаний об окружающий среде, обо всём, что окружает человека, что составляет понятие «природа»; б) знания о биологических системах (лес, луг, водоём и др.), о взаимоотношениях организмов со средой их обитания, о приспособлениях к ней, взаимоотношениях организмов друг с другом и человеком; в) знания о ценности, значимости изучаемых объектов в жизни природы и человека; г) знания о труде людей по использованию природных богатств.

Данный блок опорных знаний изучается младшими школьниками на уроках окружающего мира,

что создаёт необходимые условия для изучения другого блока знаний, собственно природоохранных, не только в курсе окружающего мира, но и при изучении других предметов.

2. В блок природоохранительных знаний по краеведению: а) знания об объектах охраны. Эта группа включает в себя знания о широко распространённых растениях и животных родного края, при изучении которых младшие школьники должны прийти к выводу, что любой живой организм нуждается в защите; виды растений и животных родного края, которые становятся редкими; исчезающие, находящиеся под угрозой исчезновения виды растений и животных («Мой край»); б) знания о мотивах охраны растений и животных. Сюда относятся: экономические мотивы («мотивы пользы»), эстетические мотивы («мотивы красоты»), гуманистические мотивы («мотивы доброты»), гражданские мотивы охраны природы, санитарно-гигиенические мотивы («мотивы здоровья»); в) знания о мерах охраны природы («Охрана природы»). Эта группа знаний включает знания о законах и постановлениях в области охраны природы, знания о рациональном использовании природных богатств в трудовой и хозяйственной деятельности человека, знания о нормах и правилах поведения людей в природе, знания об охране редких растений и животных, среды их обитания, знания о формах охраны природы, в которых принимают участие школьники, о содержании природоохранительных работ учащихся, способах и правилах их выполнения [6, С. 64]. («Охрана природы родного края»: «Охрана недр и земель», «Охрана животного мира», «Охрана вод», «Охрана воздуха» – см. приложение 5).

Общие природоведческие понятия необходимо формировать в единстве с частными. Так, понятие «животные» формируется в единстве с такими понятиями, как «дикие» и «домашние животные», которые в свою очередь объединяют родовые понятия «звери», «птицы», «насекомые» и т.д. Успешное усвоение общих природоведческих понятий возможно при последовательной работе по их развитию на протяжении всего периода обучения в начальных классах [2]. С самых первых уроков окружающего мира человек, природа и общество рассматриваются в их неразрывном, органичном единстве. Это позволяет уже на самом раннем этапе школьного обучения начать формировать у детей целостного представления об окружающем мире, о месте в нём человека.

Второе положение в профессионально-педагогической подготовке направлено на реализации ценностного подхода в осознании значимости природы, как условия сохранения жизни всего человечества.

Будущие педагоги должны владеть развивающими методами и средствами включения младших школьников в разнообразную деятельность по овладению глубокими знаниями о связях человека с природой, по осознанию экологических проблем в реальной жизни, по охране природы. Важ-

ную роль в соответствующей профессионально-педагогической подготовке учителей начальных классов формировании у младших школьников краеведческих умений играют профессиональные знания и умения, направленные на организацию познавательной, ориентационной, художественно-эстетической и трудовой природоохранной деятельности младших школьников.

Опираясь на «Программу и тематическое планирование для начальной школы» А.А. Плешакова, УМК «Школа России» [4, С. 42], позволили нам выделить группу активных методов, которые направлены на осознание ценности природы как условия сохранения их собственной жизни: обсуждение проблемных вопросов в ходе диалога о прочитанном; игровое проектирование (разработка и защита проекта); поиск вариантов выхода из сложившейся ситуации (проигрывание ролей или театрализованная природоведческая сказка); выполнение небольших научных заданий (анализ дополнительной литературы, наблюдения в природе, мини-эксперименты); составление памяток, правил поведения; наблюдения за конкретными объектами природы и их зарисовка и др. В настоящее время в свете реализации ФГОС НОО и широким применением ИКТ на уроках окружающего мира работа по наблюдениям за изменениями в природе должна осуществляться и фиксироваться в электронных дневниках наблюдений [8]. Будущим педагогам необходимо уметь организовать работу в уголке природы, которая осуществляется по нескольким направлениям: 1) наблюдения за ростом, развитием комнатных растений, 2) наблюдения за животными, 3) постановка опытов, 4) формирование умений ухода за растениями, животными, 5) работа с календарем природы, 6) выполнение заданий по изучению материалов краеведческого раздела, 7) пополнение и обновление экспонатов, стендовых материалов краеведческого раздела.

Третье положение соответствующей профессионально-педагогической подготовки обеспечивается реализацией личностно-ориентированного подхода в природоохранной деятельности в соответствии с возрастными возможностями. Для развития ответственного поведения большое значение отводится сохранению природы родного края и бережного отношения к ней. Педагогу необходимо уметь привлечь внимание ребенка к природе, помочь увидеть красоту родной природы, ее очарование; открыть в природе что-то новое для себя, те изменения, которые происходят в каждый сезон года, в течение дня (во время захода и восхода солнца).

Непременным требованием к организации любого вида деятельности является создание условий обязательного переживания детьми положительных эмоций и, главное, чувства удовлетворенности собой и веры в свои силы и возможности. Формы работы: беседы «Поведение детей на природе», «Экскурс в историю Земли и человека», «В мире растений», «Лесные пожары» (с пригласи-

шением представителей пожарной охраны и лесоводства), «Что будет, если...?» – о катастрофах, «Экология городов и сел», «Наш край – наша забота»; экскурсии «По экологической тропе», в музеи; экологическая игра «Я в рядах друзей природы», «Диалоги о животных» на тему «Красная книга родного края», игра-путешествие «Лесные встречи», «Счастливый случай» на тему о городах, традициях и культуре местных народностей, истории [9], известных людях края; конкурсы «Лучшая фотозарисовка», «Лучший плакат», «Природная мастерская», «Лучший проект по спасению и улучшению окружающей среды»; викторины «Знаешь ли ты свой край?», «Что ты знаешь о своем городе?», «Я – отчизнолюб»; КВН «Будущее за нами»; трудовая деятельность «Аллея дружбы» – посадка деревьев, субботник ко «Дню Земли», озеленение класса и школы; операция «Чистый берег». В нашем городе протекает река. В летний период отдыхающие оставляют на её берегах много мусора. После экскурсии на водоём у учащихся может появиться желание привести в порядок одно из красивых мест родного города и провести различных акций в защиту природы.

Таким образом, вышеизложенные ключевые положения взаимосвязаны и взаимообусловлены, построены на основе понятийного, ценностного, личностно-ориентированного методологических подходов, что позволяет осмыслить теоретический, профессионально-практический и ценностный компоненты профессиональной подготовки будущих учителей к формированию краеведческих умений у младших школьников.

Литература

1. Борисов Н.С. Методика историко-краеведческой работы в школе: пособие для учителей / Н.С. Борисов, В.В. Дранишников, П.В. Иванов, Д.В. Кацюба; под ред. Н.С. Борисова. – Москва: Просвещение, 2000. – 223 с.
2. Кондрашова Е.Н. Формирование у младших школьников понятий на основе дидактического историко-краеведческого материала: учебное пособие / Е.Н. Кондрашова. – Магнитогорск: Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2015. – 69 с.
3. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – Москва: Знание, 1978. – 48 с.
4. Остапенко, В.В. Формирование экологической культуры младших школьников / В.В. Остапенко, И.В. Остапенко // Начальная школа. – 2010. – № 2. – С. 53–55.
5. Рашикулина Е.Н., Муталова Д.А. Народные традиции как средство семейного воспитания // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тез. докл. 81-й междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд.-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023.Т.3., С. 272.
6. Суравегина И.Т. Экологизация школьного естествознания: проблема и поиски решения / И.Т. Суравегина. – Текст: непосредственный // Экологическое образование. – 2001. – № 4. – С. 5–10.
7. Ушинский К.Д. Воспитание человека: статьи, произведения для детей / К.Д. Ушинский; сост. и авт. вступ. ст. С.Ф. Егоров. – Москва: Карапуз, 2000. – 255 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа: в 2 ч. – 4-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2011. – 231 с.
9. Шулежкова С.Г. От Нового лета к Новому году (к истории происхождения названия праздника) // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тез. докл. 81-й междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Изд.-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2023.Т.3., С. 278.

PREPARATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS FOR THE FORMATION OF LOCAL HISTORY SKILLS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Kondrashova E.N., Rashchikulina E.N., Soldatchenko A.L., Pigareva A.A. Nosov Magnitogorsk State Technical University

The article discusses the key provisions of the professional and pedagogical training of future primary school teachers for the formation of local history skills in primary schoolchildren, developed on the basis of conceptual, value-based and personality-oriented methodological approaches. The article outlines the methods and forms of work to develop local history skills in younger schoolchildren. The authors emphasize that a primary school teacher must know the region well, systematically study it and have knowledge of local history work with schoolchildren. The necessary professional knowledge and professional-pedagogical skills in the context of this issue have been clarified. Local history for a teacher is the right path to research activities. In the process of organizing local history activities, the teacher will have to combine efforts aimed at solving large and complex problems of moral, patriotic education of the younger generation.

Keywords: vocational and pedagogical training, primary schoolchildren, skill, local history, local history skills.

References

1. Borisov N.S. Methodology of historical and local history work at school: a manual for teachers / N.S. Borisov, V.V. Dranishnikov, P.V. Ivanov, D.V. Katsyuba; edited by N.S. Borisova. – Moscow: Education, 2000. – 223 p.
2. Kondrashova E.N. Formation of concepts in junior schoolchildren on the basis of didactic historical and local history material: textbook / E.N. Kondrashova. – Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2015. – 69 p.
3. Lerner I. Ya. Quality of students' knowledge. What should they be? / I. Ya. Lerner. – Moscow: Knowledge, 1978. – 48 p.
4. Ostapenko, V.V. Formation of ecological culture of junior schoolchildren / V.V. Ostapenko, I.V. Ostapenko // Elementary school. – 2010. – No. 2. – P. 53–55.
5. Rashchikulina E.N., Motalova D.A. Folk traditions as a means of family education // Current problems of modern science, technology and education: abstract. report 81st Intl. scientific-practical conf. Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2023.Т.3., P. 272.
6. Suravegina I.T. Greening of school natural science: problem and search for a solution / I.T. Suravegina. – Text: direct // Environmental education. – 2001. – No. 4. – P. 5–10.

7. Ushinsky K.D. Education of a person: articles, works for children / K.D. Ushinsky; comp. and ed. entry Art. S.F. Egorov. – Moscow: Karapuz, 2000. – 255 p.
8. Federal state educational standard. Approximate basic educational program of an educational institution. Primary school: in 2 hours – 4th ed., revised. – Moscow: Education, 2011. – 231 p.
9. Shulezhkova S.G. From New Summer to New Year (to the history of the origin of the name of the holiday) // Current problems of modern science, technology and education: abstract. report 81st Intl. scientific-practical conf. Magnitogorsk: Nosov Magnitogorsk State Technical University, 2023.T.3., P. 278.

Цифровая трансформация профессионального образования: актуальные вопросы и специфика

Ли Синьжуй,

аспирант, Институт социально-гуманитарного образования,
Московский педагогический государственный университет
E-mail: xinrui.li.94@mail.ru

В работе рассмотрены основные особенности цифровой трансформации профессионального образования и выделены основные тенденции его актуального состояния. В связи с активным внедрением информационных технологий, необходимо учитывать требования для реализации цифровой трансформации образования, что позволит в профилактических целях устранить определенные сложности и разработать оптимальную стратегию внедрения и развития цифровых технологий в профессиональном образовании. Наравне с плюсами и минусами, есть ряд вызовов, которые генерируют сложности с внедрением цифровых технологий: доступность, мобильность, готовность инфраструктуру, валидизация информации, кибербезопасность, подготовка педагогов. Рассмотрев ряд источников делаются выводы касательно тенденций, которые будут присуще профессиональному образованию с использованием цифровых технологий в ближайшем будущем: использование новейших технологий и дополненной реальности в профессиональном образовании, трансформация коммуникации между педагогом и обучающимся, пересмотр профессиональных программ обучения, пересмотр инфраструктуры и внедрение дополнительных цифровых ресурсов и баз данных для сопровождения профессионального образования.

Ключевые слова: инновации, цифровая трансформация, профессиональное образование, обучение, педагог, информационно коммуникативные технологии.

Введение

Цифровая трансформация является на сегодняшний день актуальным процессом, который затрагивает все области. Среди факторов, которые стали причиной развития цифровизации можно выделить пандемию COVID-19, готовность цифровой инфраструктуры к переходу в цифровое пространство, активное применение технологических решений во всем мире в целях поддержания конкурентоспособного рынка в любой области, желание объединения разных сфер, оптимизация инфраструктуры. Безусловно, цифровая трансформация не прошла мимо влияния на общество. Профессиональное образование не является исключением. Целью работы является обзор актуальной специфики цифровой трансформации профессионального образования. Новизна работы заключается в описании процесса цифровой трансформации и её актуального состояния с выделением вызовов, в т.ч. с акцентом на подготовку будущих кадров, которые являются одним из важных элементов образовательной системы с учётом цифровизации. Представленные результаты обладают практической значимостью использования их в дальнейшем для углубления исследования специфики профессионального образования в XXI в. и для выработки интересных и продуктивных решений, с учётом результатов реальных исследований, описанных в данной работе.

Основная часть

Цифровизация сама по себе стала возможна и получила своё развитие по причине непрерывного развития современного мира. Это был неизбежный процесс, так как сейчас цифровые технологии считаются технологиями будущего. Цифровая эпоха ставит вызовы системе современного образования, которая тоже меняется и трансформируется (Шмидт, С. 183).

Необходимо определить основные понятия, используемые в работе. Цифровизация определяется в зависимости от подхода исследователя. Так, Ларина Е.А. пишет про цифровизацию как процесс, состоящий из сбора, хранения, передачу информации; цель цифровизации заключается в повышении эффективности, реализации многомерных задач и возможности дистанционного взаимодействия субъектов (Ларина, 2020).

Исследователи Гайворонская Я.В., Мирошниченко О.И., Мамычев А.Ю. исследовали цифровизацию с разных сторон и дали несколько определений: использование цифровых решений для выполнения разноплановых задач различного

уровня важности, процесс оцифровки информации, переход аналоговых форм передачи информации на цифровую (Гайворонская, Мирошниченко, 2019).

Кузнецова Т.Ф. пишет про цифровизацию как про преобразование в новые модели с использованием информационных технологий (Кузнецова, 2019).

Объединяя разные точки зрения, можно говорить о том, что цифровизация системна и она воздействует на привычную систему с использованием информационных технологий с целью совершенствования устоявшихся процессов.

Необходимо дать определение цифровизации профессионального образования. Интересная работа Заруцковой В.М. Исследователь рассматривала специфику оптимизации образовательной среды с использованием цифровых технологий. В целях успешного развития цифровизации профессионального образования в регионах страны реализуется федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Под цифровизацией профессионального образования понимается использование цифровых образовательных технологий в процессе получения образования для достижения качественно новых образовательных результатов, что является ускорителем процесса формирования общекультурных и профессиональных компетенций (Заруцкова, 2022)

Ряд исследователей выделяют требования для реализации цифровой трансформации образования (Герлах, Егизарьянц, Твелова, 2021):

- использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ);
- использование виртуальной, дополненной реальности, облачных технологий;
- персонализация образования (создание индивидуального трека для обучающегося);
- трансформация целей образовательного процесса (именно изменение задач, цели учебной работы);
- систематизация процесса образования (включение в образовательный процесс всех субъектов для выполнения анализа);
- цифровая самоидентификация личности;
- работа над фондом оценочных средств в условиях новых реалий (с учётом цифровых возможностей и угроз валидации ответов обучающихся).

Цифровая трансформация профессионального образования начинается с момента необходимости в ней именно по оптимизации образовательного процесса. При этом, оцифровывались, как и процессы, так и собственно знания. Благодаря цифровой трансформации появляются новые способы взаимодействия преподавателя и учащихся: online лектории, online курсы, виртуальные залы и т.п. Учащиеся могут позволить себе не только дистанционный формат обучения, но и выбрать оптимальные для них способы получения образования, которые наиболее привлекательны (если

это позволяет образовательный курс). Внедрение информационных и коммуникационных технологий позволило с одной стороны оптимизировать, но с другой стороны задуматься профессиональному сообществу над качеством образования, которое может быть получено данным образом, над методикой образования (Казакова, 2023).

Интеграция технологий позволила повсеместно использовать их в учебном процессе в том числе с применением специализированной техники – компьютеры, и интерактивные доски, планшеты. Это положительно коррелирует с доступом к разнотипной информации с точки зрения удобства и широты ее дальнейшего использования. Помимо просмотра материалов в разных формах, возможна актуализация информации с опорой на валидные и конструктивные источники информации. Это всё способствует разностороннему обучению. Так как современный обучающийся обладает определенными характеристиками (информационное общество) и достаточно искушен разными способами получения информации, интерактивность и индивидуализация является достаточно объективным фактором формирования успешного образовательного трека для обучающегося (возможен контроль темпа обучения под потребности у обучающегося) (Казакова, 2023).

Помимо внедрения разных технологических решений в процесс образования для трансформации классических «уроков» и подхода к образовательному процессу в целом, цифровая трансформация позволила повлиять в глобальном плане на появление виртуальных университетов и виртуализации процесса обучения в принципе. Физическая мобильность может быть не соблюдена, но получать образование стало возможным в разных странах (Семенов, 2019).

Герлах И.В., Егизарьянц М.Н., Твелова И.А. активно проводят исследования в рамках описания определенных особенностей непрерывного педагогического образования в условиях цифровой трансформации. Непрерывное образование является также одним из специфических направлений, которое стало доступно достаточно давно (данный термин появляется в английском языке еще в 1920 г.) и активно развивается в настоящее время с внедрением цифровых решений. Так как современное общество ставит перед собой задачу постоянного образования для актуализации компетенций и навыков, их совершенствования, очевидным является работа над непрерывным образованием с наращиванием процесса внедрения технологических решений (Телегина, 2008). И, как пишут исследователи, «вопросы модернизации высшего образования, определение перспективных путей непрерывного профессионального развития и повышения квалификации научно-педагогических работников, подготовки конкурентоспособных на рынке услуг специалистов, адаптированных к современным социокультурным условиям, способных к непрерывному самообучению, саморазвитию и самосовершенствованию»

нию на протяжении всей жизни являются одними из центральных задач» (Герлах, Егизарьянц, Твелова, 2021). Цифровизация предопределяет модель развития профессионального образования и может решать для человека актуальные для него задачи и отвечать его потребностям для гармоничного включения в окружающий цифровой мир. Цифровая трансформация – ключ к реализации базовой идеи постоянного обучения и совершенствования компетенций личности.

В своей работе «Влияние цифровой трансформации на проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании» Цехош С.И., Цехош П.И., Третьякова В.А. пишут про специфику цифровой трансформации профессионального образования за счёт развития инноватики (Цехош, 2022). Инноватика стала определенной ресурсной научной областью, которая стала фактором изменения традиционной формы методов обучения. Рассматривая профессиональное обучение именно с позиции используемых методов обучения важно сказать о роли преподавателя, которая во многих работах затрагивается как универсальная, так как сочетает в себе несколько видов деятельности – проектная, исследовательская, конструкторская. Интерактивность – ступень к развитию инноватики в образовании. Какова же роль цифровых технологий в данном процессе? Дистанционная форма обучения, как заявляют исследователи на собственном опыте¹, позволяет давать новые возможности и реализовывать инновационные методы взаимодействия преподавателя и обучающегося, тем самым совершенствуя педагогический процесс и коммуникацию. Эта инновационность способствует появлению новых цифровых сервисов, которые пополняют имеющуюся базу или являются лучшими и более продуктивными решениями уже имеющихся платформ (Цехош, 2022).

Современное профессиональное образование и его развитие связано в том числе с ростом АСУ (автоматизированные системы управления). Качественное изменение образовательного процесса вынуждает применять цифровые решения для выпуска более квалифицированных специалистов. В связи с этим, можно говорить, что ряд профессий уже невозможно осваивать без использования цифровых технологий и более новых сервисов (Бурляева, 2020).

Но наравне с положительной стороной открывшихся возможностей и расширенными возможностями существуют определенные вызовы, с которыми работают специалисты разных областей. Среди таких вызовов отмечают неравномерность в доступности получения профессионального образования. Некоторые образовательные технологии и их возможности открываются перед теми,

у кого есть возможности инфраструктуры (доступ в интернет, наличие персонального компьютера или возможности к нему обратиться), наличие высокоскоростного интернета. Например, этот тезис является достаточно актуальным для развивающихся стран, где цифровая инфраструктура не всегда подготовлена к получению образования в данном формате и по этой причине данная целевая аудитория может быть недостаточно образована наравне с другими государствами (возможности получения профессионального образования в международном плане ограничены) (Смирнов, 2019).

Помимо очевидного вызова в виде ограниченности по получению профессионального образования в таком формате существует необходимость оптимизации педагогической практики и пересмотра роли педагога в образовательном процессе. Педагог становится организатором процесса обучения. Это является фактором дополнительных образовательных практик для преподавателя, где необходимо уходить от традиционного вида обучения и переосмысления своей роли в педагогическом процессе (Маркова, 2019).

От современных педагогов требуется пересмотр классических образовательных методов. Само по себе профессиональное образование, в котором используются цифровые технологии требует появления педагогов, которые понимают положительные стороны цифровой техно сферы и могут оценить все риски, чтобы профилактически с ними работать и устранять.

М.П. Лапчик утверждает, что принципиально важно обучать будущих педагогов пониманию цифровых инструментов, информатике и информационным технологиям (Лапчик, 2015).

Здесь, как указывает Удалов С.Р., реализуются идеи использования цифровых технологий в гибридном обучении. И здесь основная сложность, и вызов, состоит в том, чтобы педагогу познакомиться не только с цифровой платформой, на которой будет строиться педагогический процесс, но и с техническими средствами, которые будут использоваться. Это необходимо учитывать и включать в программу подготовки кадров (Удалов, 2022).

Так как появляется интеграция с цифровой средой, вопрос качества информации становится тоже острым. Тут есть две составляющие, которые важно брать во внимание: доступность качественной и правдивой информации с одной стороны, с другой стороны своевременное обновление этой информации для поддержания темпа обучения и захвата актуальных практик.

Так как цифровые платформы, на которых базируется профессиональное образование, требуют определенного взаимодействия педагога и обучающегося, то предполагается сбор данных: персональные данные, данные в рамках решения образовательных задач, данные виртуальной коммуникации и т.п. Всё это становится определенным уязвимым местом для сбора этих данных. Обра-

¹ Студенты Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)» активно осуществляют учебный процесс на учебном портале ФГБОУ ВО «СибАДИ».

зовательные учреждения должны с особой осторожностью и постоянной профилактикой относиться к кибербезопасности (Казакова, 2023).

Рассмотрев ряд источников можно сделать некоторые выводы касаются тенденций, которые будут присуще профессиональному образованию с использованием цифровых технологий в ближайшем будущем:

- постоянная коммуникация всех участников образовательного процесса с целью обмена информацией для решения текущих и стратегических важных образовательных задач;
- цифровое присутствие как фактор фиксации цифровых следов (для получения персонализированной информации, вовлечения учащихся в образовательную деятельность и активность);
- внедрение имплантируемых технологий как фактор качественного изменения взаимодействия обучающегося и педагога;
- доступ к интернету посредством интернета (мобильность, высокая скорость получения актуальной информации);
- использование дополнительной реальности в профессиональном образовании (качественное изменение процесса получения образования и повышение его привлекательности, помимо очевидной доступности и мобильности при условии подготовленной цифровой инфраструктуры);
- неограниченный доступ к данным (бесплатный доступ и хранение; вопрос встает о качестве этой информации);
- использование в образовательном процессе несколько цифровых устройств для выполнения разных образовательных задач.

Цифровая трансформация и технологии в профессиональные образования – неизбежный процесс, требующий постоянного пересмотра классической и традиционной методики профессионального образования и специалистов высокого уровня.

Заключение

Рассмотрев основные особенности цифровой трансформации профессионального образования можно выделить основные тенденции и характеристику актуального состояния. В связи с активным внедрением информационных технологий, необходимо учитывать требования для реализации цифровой трансформации образования, что позволит в профилактических целях устранить определенные сложности и разработать оптимальную стратегию внедрения и развития цифровых технологий в профессиональном образовании. Наравне с плюсами и минусами, есть ряд вызовов, которые генерируют сложности с внедрением цифровых технологий: доступность, мобильность, готовность инфраструктуру, валидизация информации, кибербезопасность, подготовка педагогов. Рассмотрев ряд источников делаются выводы касаются тенденций, которые будут присуще

профессиональному образованию с использованием цифровых технологий в ближайшем будущем: использование новейших технологий и дополненной реальности в профессиональном образовании, трансформация коммуникации между педагогом и обучающимся, пересмотр профессиональных программ обучения, пересмотр инфраструктуры и внедрение дополнительных цифровых ресурсов и баз данных для сопровождения профессионального образования. В целом, цифровая трансформация профессионального образования – неизбежный процесс.

Теоретическая значимость работы заключается в дальнейшем использовании результатов компилировании теоретических и практических работ, подтверждающие актуальные научные исследования для более подробного изучения специфики цифровой трансформации профессионального образования.

Профессиональному сообществу важно максимально комфортно и продуктивно использовать актуальные возможности и с методической педантичностью подходить к процессу внедрения и развития цифровых технологий в профессиональном образовании для достижения всех поставленных целей и задач.

Литература

1. Бурляева, В.А. Трансформация профессионального образования в новых организационно-экономических условиях: проблемы реализации программ модернизации в системе профессионального образования / В.А. Бурляева, А.И. Токарева, К.А. Чебанов // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2020. – С. 79–81.
2. Гайворонская Я. В., Мирошниченко О.И. Правовые проблемы цифровизации: теоретико-правовой аспект // Правовая парадигма. 2019. № 18 (4). С. 27.
3. Герлах, И.В. Непрерывное педагогическое образование в условиях цифровой трансформации / И.В. Герлах, М.Н. Егизарьянц, И.А. Твелова // Технологическое образование. – 2021. – № 16. – С. 32–37.
4. Заруцкова В.М. Цифровизация профессионального образования // Актуальные исследования. 2022. № 2 (81). С. 62–64.
5. Кузнецова Т.Ф. Цифровизация как культурная ценность и цифровые технологии // Горизонты гуманитарного знания. 2019. № 5. С. 3.
6. Лапчик М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования: учебное пособие. М.: Бином, 2015. 182 с.
7. Ларина Е.А. Цифровизация деятельности государственных органов // Тамбовские правовые чтения имени Ф.Н. Плевако). Тамбов: ИД «Державинский», 2020. С. 412.
8. Маркова В.Д. Цифровизация образования: вызовы и перспективы. // Информатизация образования и науки. 2019. Том 3. С. 38–4.

9. Смирнов А.В. Цифровое образование: новые технологии и педагогические практики. // Информационные технологии в образовании. 2019. № 40. С. 48–58.
10. Семенов А.В. Цифровизация образования: проблемы и пути развития. // Инновационное развитие образования. 2019. № 4. С. 52–59.
11. Телегина, Г.В. Образование в течение жизни: институционализация в европейском контексте и ее оценка / Г.В. Телегина // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. – Москва: ИС РАН, 2008.
12. Удалов, С.Р. Влияние цифровой трансформации образования на подготовку педагогов к реализации гибридного обучения / С.Р. Удалов // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6–1. – С. 81. – DOI 10.17513/spno.32344. – EDN IOWPHO.
13. Шмидт, Э. Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государства / Э. Шмидт, Дж. Коэн; пер. с англ. С. Филина. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 368 с.
14. Казакова А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности. // Сборник научных трудов конф. Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований. 2023. С. 23–32.
15. Цехош, С.И. Влияние цифровой трансформации на проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании / С.И. Цехош, П.И. Цехош, В.А. Третьякова // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции, приуроченной к проведению в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий, Омск, 24–25 ноября 2022 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2022. – С. 710–715. – EDN HTPWHZ.

DIGITAL TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: CURRENT ISSUES AND SPECIFICS

Li Xinrui

Moscow Pedagogical State University

The work examines the main features of the digital transformation of vocational education and highlights the main trends in its current state. In connection with the active implementation of information technologies, it is necessary to take into account the requirements for the implementation of the digital transformation of education, which will allow, for preventive purposes, to eliminate certain difficulties and develop an optimal strategy for the introduction and development of digital technologies in vocational education. Along with the pros and cons, there are a number of challenges that generate difficulties with the introduction of digital technologies: accessibility, mobility, infrastructure readiness, information validation, cybersecurity, teacher training. Having considered a number of sources, con-

clusions are drawn regarding the trends that will be inherent in vocational education using digital technologies in the near future: the use of the latest technologies and augmented reality in vocational education, the transformation of communication between teacher and student, the revision of professional training programs, the revision of infrastructure and the introduction of additional digital resources and databases to support vocational education.

Keywords: innovation, digital transformation, vocational education, training, teacher, information and communication technologies.

References

1. Burlyayeva, V.A. Transformation of vocational education in new organizational and economic conditions: problems of implementing modernization programs in the system of vocational education / V.A. Burlyayeva, A.I. Tokareva, K.A. Chebanov // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2020. – pp. 79–81.
2. Gaivoronskaya Y. V., Miroshnichenko O.I. Legal problems of digitalization: theoretical and legal aspect // Legal paradigm. 2019. No. 18 (4). P. 27.
3. Gerlakh, I.V. Continuous pedagogical education in the conditions of digital transformation / I.V. Gerlakh, M.N. Egizaryants, I.A. Tvelova // Technological and economic education. – 2021. – No. 16. – P. 32–37.
4. Zarutskova V.M. Digitalization of vocational education // Current research. 2022. No. 2 (81). pp. 62–64.
5. Kuznetsova T.F. Digitalization as a cultural value and digital technologies // Horizons of humanitarian knowledge. 2019. No. 5. P. 3.
6. Lapchik M.P. Training of teaching staff in the context of informatization of education: textbook. M.: Binom, 2015. 182 p.
7. Larina E.A. Digitalization of the activities of government bodies // Tambov Legal Readings named after F.N. Plevako). Tambov: Publishing House “Derzhavinsky”, 2020. P. 412.
8. Markova V.D. Digitalization of education: challenges and prospects. // Informatization of education and science. 2019. Volume 3. P. 38–4.
9. Smirnov A.V. Digital education: new technologies and pedagogical practices. // Information technologies in education. 2019. No. 40. pp. 48–58.
10. Semenov A.V. Digitalization of education: problems and development paths. // Innovative development of education. 2019. No. 4. P. 52–59.
11. Telegina, G.V. Lifelong education: institutionalization in the European context and its assessment / G.V. Telegina // Continuing education in political and economic contexts. – Moscow: IS RAS, 2008.
12. Udalov, S.R. The influence of digital transformation of education on the preparation of teachers for the implementation of hybrid learning / S.R. Udalov // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 6–1. – P. 81. – DOI 10.17513/spno.32344. – EDN IOWPHO.
13. Schmidt, E. New digital world. How technologies change people’s lives, business models and the concept of state / E. Schmidt, J. Cohen; lane from English S. Filina. – M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2013. – 368 p.
14. Kazakova A.A. Digitalization of education: challenges and opportunities. // Collection of scientific papers of the conference. Innovative results of social, humanitarian, economic and legal research. 2023. pp. 23–32.
15. Tsekhosh, S.I. The influence of digital transformation on the problems of pedagogical innovation in vocational education / S.I. Tsekhosh, P.I. Tsekhosh, V.A. Tretyakova // Architectural, construction and road transport complexes: problems, prospects, innovations: Collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference dedicated to the Decade of Science and Technology in the Russian Federation, Omsk, November 24–25, 2022. – Omsk: Siberian State Automobile and Highway University (SibADI), 2022. – P. 710–715. – EDN HTPWHZ.

Методический потенциал ролевой игры как средства обучения русскому языку как иностранному в профессиональной среде (на примере студентов-медиков)

Щеглова Валентина Михайловна,

педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 5, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: valentina_sheglova@mail.ru

Суворова Алена Игоревна,

педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 5, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: suvorova_ai@rudn.ru

Губарева Александра Игоревна,

педагог дополнительного образования кафедры русского языка № 5, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: gubareva_ai@rudn.ru

Статья посвящена изучению потенциала ролевой игры на практических занятиях по русскому языку как иностранному у студентов, обучающихся на медицинском факультете. В работе рассматривается деловая игра как разновидность ролевой игры, позволяющая подготовить студентов к общению в профессиональной среде. Авторы демонстрируют образец задания, предлагаемого студентам-медикам в рамках занятия по русскому языку как иностранному. Задание, предлагаемое авторами, имитирует ситуацию общения во время клинической практики студентов-медиков и, таким образом, готовит их к общению в профессиональной среде.

В работе делается вывод о пользе ролевой игры для занятий по русскому языку в иностранной аудитории и рассматривается её потенциал для проведения занятий по русскому языку в иностранной аудитории с учетом профессиональной направленности обучения.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, иностранные учащиеся, ролевая игра, студенты-медики

Преподавателю иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного необходимо всегда учитывать основную цель обучения иностранному языку при подготовке занятий. Данной целью является формирование коммуникативной компетенции, предполагающей способность и готовность обучающегося осуществлять иноязычное общение.

В случае обучения иностранному языку в профессиональной сфере коммуникативная цель также остается ведущей на всех этапах обучения. Мотивация к изучению иностранного языка формируется у обучаемых благодаря учету их профессиональных интересов. Так, студенты осознают цель овладения языком. В нашей работе рассматривается процесс обучения русскому языку как иностранному студентов-медиков 3-го курса обучения. На данном этапе обучения студенты готовятся к прохождению клинической практики в больничных учреждениях, поэтому уровень мотивации студентов довольно высок. Для поддержания интереса к изучению русского языка, а также формирования способности понимать и изъясняться на русском языке в профессиональной среде целесообразно использовать ролевые игры.

В современных условиях ведения образовательного процесса невозможно представить изучение иностранного языка без применения различных игровых технологий, которые поднимают мотивацию студента, снижают уровень стресса и напряженности, создают доверительную атмосферу на занятии.

Рассмотрим подробнее определение ролевой игры. Это метод, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком [1, 4]. В ролевой игре предполагается, что ее участники создадут симуляцию реального взаимодействия людей в той или иной ситуации общения. Такой метод позволит сделать занятие эффективнее, повысить мотивацию обучающихся, усилить их интерес к изучению языка. Для преподавателя метод ролевой игры позволит научить студентов общаться в реальной профессиональной ситуации. Предполагается, что учащиеся будут осуществлять следующие действия: имитацию, симуляцию, ситуативное моделирование, драматизацию. Таким образом, ученик является «актёром», играющим роль по определенным правилам и воспроизводящим знакомые ему жизненные ситуации.

Исходя из описания ролевой игры можно сформулировать ее цель – формирование коммуникативных навыков. На занятии перед преподавателем

лем стоят следующие задачи: образовательные, развивающие, воспитательные [3].

Благодаря ролевой игре становится возможным их решение. Так, можно увидеть образовательный, развивающий и воспитательный потенциал ролевой игры как метода обучения русскому языку как иностранному.

В поддержку данного вывода можно привести мнение Л.С. Выготского о том, что между речью и игрой существует двусторонняя связь [1]. Такая связь предполагает, что речь может развиваться и активизироваться в процессе игры, а игра может развиваться под влиянием речи. Такая взаимосвязь позволяет обучающимся осваивать и закреплять языковые умения и навыки, а также в дальнейшем применять их в рамках профессионального общения.

Существует несколько разновидностей ролевых игр, одной из которых является деловая игра. Деловая игра предполагает «имитацию ситуации профессионального общения, реализуемого средствами иностранного языка» [4].

В нашей работе особое внимание уделено использованию деловой игры на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. Обучающимися являются студенты-медики 3-го курса обучения, владеющие русским языком на продвинутом уровне. На продвинутом уровне изучения языка возможно использовать деловые ролевые игры, которые позволят студентам-медикам подготовиться к клинической практике, которую они проходят в медицинских учреждениях. Одним из вариантов игры может являться имитация диалога врача и пациента на основании заранее подготовленных типовых историй болезни. Истории болезни могут быть напечатаны на карточках и раздаваться обучающимся в случайном порядке. Студенты будут работать в парах и готовиться к ответу в течение ограниченного периода времени. Примером используемой истории болезни может быть:

Пациент Перхов Искандер Денисович, 37 лет, родился 15 февраля 2000 года в Самаре, работает инженером на заводе, женат, имеет 1 ребенка (мальчик). Домашний адрес (живет по прописке): город Самара, улица Коммуны, дом 85, корпус 1, квартира 31, мобильный телефон: 12345678

Родился в неполной семье от первой беременности. Имеет младшую сестру 24 лет. С раннего детства рос и развивался нормально. По умственному и физическому развитию не отставал от сверстников.

Перенесенные заболевания: туберкулез и ветрянка. Венерические заболевания отрицает. В 15 лет переболел тяжелой формой птичьего гриппа, которая впоследствии дала осложнения в виде ослабления иммунитета.

Проходил курс приема антибиотиков, ингаляций и капельниц.

Наследственный анамнез не отягощен.

Вредные привычки – курение (обычные сигареты и вейп), частое употребление алкогольных напитков.

Гигиенический уход за полостью рта – нерегулярный, проводит 1 раз с помощью пасты, но без ирригатора [2].

На основании информации, полученной из истории болезни, можно составить диалог, который позволил бы определить, почему история болезни была составлена именно таким образом. Конечно, данный аспект работы предполагает «обратное» движение. Сначала студент видит уже готовую историю болезни, а только потом моделирует ситуацию общения. Несмотря на это, представление такого задания в виде ролевой игры гораздо лучше влияет на запоминание студентом речевых моделей, используемых при общении с пациентом, правил и норм общения в профессиональной среде.

Приведем пример диалога между врачом и пациентом:

- Здравствуйте! Представьтесь, пожалуйста, полное имя, отчество и фамилия
- Здравствуйте! Меня зовут Перхов Искандер Денисович
- Сколько вам полных лет?
- Мне уже 37 лет
- Когда и где вы родились?
- Я родился 15 февраля 2000 года в Самаре
- Какая у Вас профессия?
- Я работаю инженером на заводе «Электро»
- Какой у Вас статус в отношениях?
- Я женат, у меня есть сын.
- Где Вы проживаете сейчас?
- В Самаре с момента рождения
- Предоставьте, пожалуйста, домашний или мобильный номер телефона.
- Домашнего телефона нет. Мобильный: 12345678
- Вы единственный ребёнок в семье?
- Нет, есть сестра.
- Она старше или младше Вас?
- Она младше меня. Ей 24 года.
- Сколько Вам было лет, когда вы пошли в школу?
- Я пошел в школу в 7 лет, как все дети.
- Как вы учились в школе? Комфортно чувствовали себя там?
- Хорошо, на четвёрки и пятёрки. У меня было много друзей
- Как Ваши родители развивали Вас в физическом плане в детстве?
- Мама растила меня одна и старалась развивать меня всесторонне. Я ходил на хоккей и дзюдо.
- Какие хронические заболевания Вы перенесли?
- Я болел туберкулезом, ветрянкой и птичьим гриппом.
- Вы болели гепатитом, сифилис, ВИЧ?
- Нет
- Знаете ли Вы про наследственные заболевания в семье?
- По словам мамы, никто не болел.
- Сейчас Вы хорошо себя чувствуете?

- Да.
- Принимали ли Вы рецептурные препараты?
- Я принимал антибиотики от птичьего гриппа, потом ингаляции еще и капельницы
- Знаете ли Вы про Ваши аллергические реакции на продукты питания или на лекарственные препараты?
- Я не знаю, но плохо мне не было, ни на капельницах и при употреблении таблеток.
- Вы употребляете алкоголь и курите?
- К сожалению, пью каждые выходные почти из-за стресса на работе. Также курю сигареты с коллегами на перерыве и вейп иногда.
- Как Вы заботитесь о полости рта?
- Чищу зубы пастой 1 раз в день.
- Только пастой?
- Да
- Спасибо за Ваши ответы.

Как показывают диалоги, представленные выше, существует много возможностей для составления ситуаций, в которых возможно проведение ролевой игры на занятиях по русскому языку. Для студентов, учащихся на медицинском факультете, данный вид деятельности является неплохой альтернативой привычным формам работы, так как позволяет им в полной мере использовать полученные знания по русскому языку и применять их в ситуации «реальной профессиональной жизни».

Подобные ролевые игры благоприятно влияют на учебный процесс, тем самым повышая качество обучения и особенно мотивацию учащихся. Студенты работают в парах, иногда в более больших группах, если цель, которую поставил преподаватель, заключается, например, в инсценировке приема, на который к врачу пришел пациент с членом семьи. Такие игры помогают сформировать профессиональные и коммуникативные компетентности, а также помогает учащимся побороть страх общения на русском языке.

Кроме этого, было отмечено, что применение подобных ролевых игр положительно влияет на психологическое состояние студентов, так как, со слов иностранных учащихся, им бывает страшно представить, каким образом они будут проходить практику в российских медицинских учреждениях из-за уровня владения русским языком. Поэтому проведение игр типа «врач – пациент» помогает им проработать разнообразные ситуации, в которых они могут оказаться вовремя им своей практики. Студенты неоднократно отмечали, что благодаря этому им становится морально легче в будущем работать с настоящими пациентами.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что ролевые игры, воспроизводящие профессиональную деятельность специалистов (в данном случае врачей), имеют особый потенциал и могут быть применены на занятиях по русскому языку как иностранному. Однако для получения максимального результата необходимо учитывать ряд факторов, чтобы создать адекватную игровую ситуацию, способствующую разви-

тию у студентов их профессиональной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 62–68.
2. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Макарова М.А. Клиническая практика стоматолога II сертификационный уровень владения РКИ в учебной и социально-профессиональной макросферах: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 72 с.
3. Павлова Н.Ю. Использование ролевой игры при обучении иностранному языку // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2016. – № 4. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-rolevoy-igry-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.12.2023).
4. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции: сб. науч. трудов. – М., 1999. – Вып. 437. – 136 с.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF ROLE PLAY AS A MEANS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A PROFESSIONAL ENVIRONMENT (BASED ON THE EXAMPLE OF MEDICAL STUDENTS)

Shcheglova V.M., Suvorova A.I., Gubareva A.I.

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

The article is devoted to the study of the possibilities of role-playing in practical classes of Russian as a foreign language for foreign medical students. In the work, the authors put an emphasis on the role plays which are oriented on reconstructing professional conversations. Such types of tasks prepare students for communication in a professional environment. The authors present a sample assignment which can be offered to medical students as part of a Russian as a foreign language class. The task proposed by the authors simulates a communication situation during the clinical practice of medical students and, thus, prepares them for communication in a professional environment.

The paper draws a conclusion about the use of role-playing games for classes in Russian considering the professional orientation of training.

Keywords: methods of teaching Russian as a foreign language, foreign students, role-playing game, medical students.

References

1. Vygotsky L.S. Game and its role in the mental development of a child // Questions of psychology. – 1996. – No. 6. – P. 62–68
2. Kurylenko V.B., Shcherbakova O.M., Makarova M.A. Clinical practice of a dentist II certification level of proficiency in RCT in the educational and social-professional macro-spheres: a textbook. – M.: Publishing house "Ekon-Inform", 2018. – 72 p.
3. Pavlova N. Yu. The use of role-playing games in teaching a foreign language // Modern educational technologies in the global educational space. – 2016. No. 4. [site]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-rolevoy-igry-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (date of access: 10.12.2023).
4. Formation of communicative foreign language competence: collection of scientific works – M., 1999. – Issue. 437. – 136 p.

Применение инновационных педагогических технологий для обучения русскому языку будущих нефтяников: на примере модели «Русский язык+нефть» Китайского нефтяного университета в подготовке квалифицированных кадров в Китае

Сунь Лэй,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Китайского нефтяного университета (Пекин) кампус Карамай
E-mail: sunlei0601@bfsu.edu.cn

Толмачева Гульнара Салаватовна,

преподаватель русского языка Китайского нефтяного университета (Пекин) кампус Карамай
E-mail: 15899123417@163.com

Исследование выполнено по проекту «Исследовательская разработка инноваций в интернализации междисциплинарной модели «русский язык+нефть» для подготовки квалифицированных кадров» (2022–2024). Данная научная проблематика актуальна на сегодняшний день в связи высокой активностью международных отношений между Россией и Китаем в разных сферах. Принимая во внимание компетентностный, системно коммуникативно-деятельностный подходы, разработаны инновационные решения и методические разработки, реализован организационный формат краткосрочных интенсивных курсов для взрослых слушателей, где учтены не только их возрастные особенности, но и профессиональные тематические требования. Мы пришли к выводу, что для удовлетворения учебных потребностей необходимо подготовить новые соответствующие структурированные учебные материалы, электронные мини-программы, разговорники, которые будут целенаправленно применяться в практической профессиональной деятельности нефтяников.

Ключевые слова: «русский язык+нефть»; компетентностный подход; системно коммуникативно-деятельностный подход; слушатели-нефтяники.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Департамента образования Синьцзян-уйгурского автономного района (КНР) в сфере образования (номер XJGXZH-JG-202220) на тему: «Исследовательская разработка инноваций в интернализации междисциплинарной модели «русский язык+нефть» для подготовки квалифицированных кадров», при поддержке Научно-исследовательского фонда Китайского нефтяного университета (Пекин) Кампус Карамай (№ 00000).

На сегодняшний день высшая школа образования Китая успешно развивается на рынке образовательных услуг. Это обусловлено активностью международных отношений между Китаем и Россией, строительством государственного проекта «Один пояс, один путь». В предыдущей статье нами уже освещен вопрос проекта «русский язык+нефть» для продвинутого уровня студентов-русистов (бакалавриат), где дополнительно введенная учебная дисциплина «Нефтяное дело» в начале преподается на родном языке, а затем проводятся занятия на русском языке «Русский язык о нефти» и перевод текстов нефтяной тематики [1]. В настоящее время обучение междисциплинарной дисциплине «русский язык+нефть» востребовано не только для студентов бакалавров-русистов, но и для инженеров-нефтяников. Поэтому объектом данного изучения является методическая организационная программа языкового курса русского языка для инофоно-нефтяников, которая проводится Китайским нефтяным университетом (Пекин) Кампус Карамай.

Цель нашего исследования – найти приемлемые инновационные решения в методических разработках по обучению русскому языку уже взрослых слушателей-инофононов.

Последние исследования в области лингвистической мысли во второй половине XX и начале XXI в. связаны с возникновением новых направлений в лингвистике: когнитивной лингвистики, функциональной, коммуникативной, прагматической и др. К ним относятся функциональная грамматика (А.В. Бондарко), интегральная грамматика (Ю.Д. Апресян), активная грамматика, основанная на базе ассоциативно-вербальных связей, результаты исследований в этих областях также активно применяются и в преподавании русского языка как иностранного (далее – РКИ). В методике РКИ исследователями применяются и различные подходы: коммуникативно-деятельностный подход (Шубин Э.П., Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А. и др.), в Китае системно коммуникативно-деятельностный подход, обоснованный в государственном образовательном стандарте [2]. Суть данных подходов заключается в формировании коммуникативной компетенции, слухопроизносительных навыков, которые выражаются в способности у слушателей в осуществлении речемыслительной деятельности, практического «выхода в говорение». Практическую значимость данного подхода отмечают

российские ученые В.А Степаненко, М.М. Нахабина, И.В. Курлова: «Одним из основных требований современной лингводидактики, является умение использовать теоретические знания на практике, т.е. необходимо находиться в русле практической направленности с самого начала обучения» [3]. Китайскими учеными Нью Анна, Ян Пэн проведено исследование в рамках преподавания русского языка в науке и технике [4]. Таким образом, в образовательной программе «русский язык+нефть» считаем важным использовать не только системно коммуникативно-деятельный подход, но и компетентностный: преподавать русский язык уже с учетом имеющейся профессии. В России данная научная проблематика изучается М.Г. Амеликиной [5], которая придерживается определения З.А. Аксютинной, «компетентность – это интегративная характеристика качеств человека (работника), ориентированных на решение реальных задач, определяемых его актуальной (или потенциальной, желаемой) должностью» [6]. Целью обучения русскому языку уже взрослых, специалистов нефтяного профиля является не только сдача экзамена элементарного уровня А1, но и то, что слушатель-нефтяник должен применить языковые умения и навыки в своей профессиональной деятельности. Базой исследования данной программной модели стал Китайский нефтяной университет (Пекин) Кампус Карамай, в котором при содействии научно-исследовательского института «Тянь Шань» организованы интенсивные курсы по русскому языку для специалистов, работающих в нефтяной компании.

Проанализировав опыт различных языковых центров по подготовке кадров нефтяной промышленности, были выявлены недочеты и создана инновационная методическая система. Слушатели данного спецкурса в течение четырех месяцев проживают в студенческом городке карамайского кампуса. Занятия проводит профессорско-преподавательский состав кафедры русского языка и литературы университета, а также привлекаются студенты-русисты четвертого курса, которые по вечерам индивидуально занимаются со слушателями. Расписание занятий рассчитано на шесть дней в неделю по три пары в день, а также в вечернее время организованы часы для самостоятельных занятий. В процессе обучения преподаватели ведут общий чат и делают отчет о проведении занятия, степени усвояемости слушателей. Один раз в неделю проводится контроль знаний и умений, после его анализа обсуждаются меры по устранению лакун в знаниях и умениях. Кроме занятий по фонетике и грамматике русского языка, введены предметы: «Аудиовизуальный курс», «Устная речь», «Письмо».

Перед преподавательским составом стоит ряд задач: во-первых, за короткий срок (4 месяца) обучить слушателей элементарному уровню русского языка. Общая организация базируется на принципах комплексности, единства, системности, контроля. Во-вторых, создание ежедневного 8-ми ча-

сового погружения в русский язык. Актуальным является использование учебных и художественных фильмов, так как фильм дает возможность воспринимать живую русскую речь в естественном темпе, способствует развитию речевых навыков, и знакомит с русской культурой поведения, общения, страноведением. В-третьих, занятия организованы таким образом, что семь преподавателей ведут занятия, применяя свои уже разработанные методики, видят общий ход подачи материала и подхватывают «эстафетную палочку». В-четвертых, обязательным фактором является учет психологических особенностей взрослых слушателей. В работе по усвоению и закреплению материала учитывается изменение отношения к обучаемому как к активному субъекту обучения, находящемуся в партнерских отношениях с обучающим, что дает возможность активизировать деятельность обучаемого, сделать эту деятельность более целенаправленной, эффективной, с более широким включением эмоционально оценочного фактора, чтобы изучение языка приносило человеку удовольствие.

Для того, чтобы знать как обучать, выделим следующие характерные для взрослых учащихся особенности, то есть опишем субъект обучения, что поможет в процессе обучения РКИ:

- курс русского языка выбран по требованию компании, которая готовит кадры для международного сотрудничества, поэтому обучаемые высоко мотивированы и имеют свои требования;
- обучающиеся – это взрослые люди, с техническим складом ума, инженеры-химики, геологи, занимающие установкой и цементированием скважин, водители и др.; поэтому на занятии необходимо применять как больше схем, таблиц, рисунков, топиков, а также постепенно вводить диалоги, которые будут применяться в их профессиональной деятельности;
- обучающимися ценятся в первую очередь реальные перспективы, присутствует стремление к личному успеху, поэтому занятия должны строиться для достижения краткосрочных результатов, моментально отражающими прогресс и одновременно повышающими мотивацию; мотивировать и удерживать вниманием обучающихся;
- принять во внимание предшествующий опыт (культурный и языковой «багаж») обучаемых, приобретенный на базе изучения родного языка и других иностранных языков, например, английского;
- опыт профессиональной деятельности;
- преподавателям требуется особая гибкость, он должен уметь находить индивидуальный подход к каждому участнику курса, реагировать на потребности слушателей.

Мы считаем, что одним из важнейших компонентов в процессе обучения взрослых является реализация их нужд и потребностей, поэтому куратором курса после двух месяцев обучения (по-

ловины интенсивных курсов) был проведен опрос и коучинг для выявления потребностей взрослых

учащихся, и их оценка собственных умений и навыков (см. Таблица 1).

Таблица 1. Критерии самооценки обучения слушателями-нефтяниками

ИФ	Направления оценивания	Главные критерии оценивания	Результаты оценивания			
			Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Плохо
	1. Лексика и умение использовать слова в речи в соответствии с их лексическим значением	Степень усвоения словарным запасом слов элементарного уровня, умение применения в речи				
	2. Грамматические правила	Степень понимания и использования грамматических правил				
	3. Аудирование	Степень понимания аудио-видео записей				
	4. Устная речь	Свободное и несвободное говорение				
	5. Чтение и письмо	Понимание текстов, написание и составление простых предложений				

Опишите свои впечатления по обучению русскому языку, есть ли вопросы, рекомендации.

По данным опроса и результатам самооценки обучения были выявлены приоритеты обучаемых: нацеленность на говорение в профессиональной деятельности. Высокими показателями самооценки своих умений и навыков были отмечены лексика, грамматика «хорошо», а аудирование и устная речь «удовлетворительно». После двух месяцев обучения это удовлетворительный показатель, а последующие два месяца предполагается ориентир на развитие устной речи и аудирования, так как освоение элементарного уровня лексики и грамматики в некоторой степени позволяет это сделать.

Таким образом, обучение во взрослой аудитории имеют свои особенности, обучающийся не студент вуза, а специалист, который изучает русский язык как инструмент межкультурного общения для практического применения в своей профессиональной деятельности, мы считаем, что данная функция является центральной направляющей модели интенсивных курсов.

Для осуществления учебного процесса в качестве учебных материалов были выбраны следующие пособия: «Русский язык» под редакцией Ши Тецяна 2023 [7], являющийся комплексным пособием «с нуля» до высшего уровня в Китае; а также «Дорога в Россию» В.Е. Антоновой [8], о котором ученый Н.А. Вострякова пишет: «формирование основ вторичной коммуникативной компетенции инофонов во всех видах речевой деятельности в объеме элементарного уровня [9]. Также практическим материалом для подготовки служит и «Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для обучающихся внеязыковой среды А1-А2» [10] и др. Специальные пособия для нефтегазового профиля имеются лишь на продвинутом уровне изучения «русский язык+нефть», например, пособие Е.Ю. Гусевой «Русский язык инженерам-нефтяникам» [11], в Китае «Ситуативные диалоги по русскому языку: бурение нефтяных скважин» Чжао Юцзяна [12], на элементарном

уровне данные пособия применить не является целесообразным, а для элементарного, базового уровней для интенсивных курсов учебных материалов с нефтяной тематикой пока не представлено.

В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что для формирования коммуникативной компетенции в профессиональной сфере необходимо учитывать требования взрослых обучаемых, а именно применение русского языка в своей профессиональной деятельности, для этого важно создать новые соответствующие разговорники, современные электронные мини-программы для начального уровня, а также узкоспециальные новые разговорники по русскому языку по различным тематическим топикам: разведка и поиск нефти, установка скважин, процесс бурения, диалоги на бытовые темы, необходимые для слушателей нефтяного профиля, то есть комплексный модуль учебных материалов с разработанными поурочными занятиями, видео-аудио материалами, контрольными заданиями.

Таким образом, на сегодняшний день организационная модель учебного процесса по языковому обучению также является методическим капиталом и требует значительных изменений и применения более углубленного компетентностного подхода. Организационная модель интенсивных курсов имеет хорошие показатели, высокую оценку со стороны слушателей инженеров-нефтяников. Это говорит о перспективах дальнейших исследований, которые должны быть направлены на создание целого комплекса современных учебных материалов, подбор актуальной современной информации нефтяной тематики с применением методических инноваций.

Литература

1. Сунь Л., Толмачева Г.С. Исследовательская разработка инноваций в интернализации

междисциплинарной модели «Русский язык + нефть» для подготовки квалифицированных кадров // Научный аспект, № 8 2023 – Самара: Изд-во ООО «Аспект», 2023, Т. 4. С. 444–448.

2. Программа государственного стандарта высшего образования по специальности «Русский язык»/ Всеитайский Главный комитет по преподаванию иностранных языков в вузах, главный комитет по преподаванию русского языка. 2 изд-е. Пекин: Издательство преподавания и исследований иностранных языков, 2010.
3. Степаненко В.А., Нахабина А.А., Курлова И.В. Современные подходы к методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2013, № 3, С. 175–181.
4. Ню Анна, Ян Пэн. Предварительное исследование смешанного режима преподавания русского языка в науке и технике в режиме китайско-российского сотрудничества в учебных заведениях // Журнал Пекинского союзного университета, 2022, 36 (4) 130, 13–19. DOI: 10.16255/J.cnki.lidxb.2022.04.003.
5. Амеликина М.С. Компетентностный подход: новый виток развития отечественного образования / М.С. Амеликина // Управление образованием: теория и практика. – 2019. – № 2 (34), – С. 48–58. ENDEUPGYV.
6. Аксютин З.А. Компетентностный подход в социально-педагогической деятельности // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. 2010. Т. 12. Вып. 2. С. 53–62.
7. Русский язык 1 (для учащегося) / под редакцией Ши Тецзян. – Пекин: Издательство преподавания и изучения иностранных языков, 06. 2023. ISBN9787521345377.
8. Дорога в Россию: учеб. русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова [и др.]. – Изд. 2-е, испр. – М.: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2003. – 344 с. 2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова [и др.]. – М.; СПб.: Златоуст, 1999. – 28 с. 3.
9. Вострякова Н.А. Особенности «Дороги в Россию» (Методический анализ первой части учебного комплекса) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. С. 227–230.
10. Штадлер Т.В. Тестовый практикум по русскому языку как иностранному для обучающихся вне языковой среды. Уровни А1 – А2 (повседневное общение). Под редакцией доктора педагогических наук, профессора А.Л. Бердичевского. – СПб.: Златоуст, 2020. – 108 с.
11. Гусева Е.Ю. Русский язык инженерам-нефтяникам / Е.Ю. Гусева, Е.А. Дворкина, Ю.Д. Полякова. – Москва: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2021. – 133 с. – EDN GMT-VRQ.

12. Диалоги по ситуациям бурения нефтяных скважин на русском языке//под редакцией Чжао Юцзян, Хуан Чи: Пекин: Издательство Нефтепромышленность, 2011.

THE USE OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FUTURE OIL WORKERS: USING THE EXAMPLE OF THE “RUSSIAN LANGUAGE+OIL” MODEL OF THE CHINA PETROLEUM UNIVERSITY IN TRAINING QUALIFIED PERSONNEL IN CHINA¹

Sun Lei, Tolmacheva G.S.

China Petroleum University (Beijing) Karamay Campus,

The research has been carried out within the framework of the project “The research of Innovations in Internalisation of the Interdisciplinary Model “Russian Language+oil” for Skilled Personnel Training” (2022–2024). This scientific problematic is relevant today due to the high activity of international relations between Russia and China in different spheres. Taking into account the competence-based, systemic communicative-activist approaches, we have developed innovative solutions and methodological developments, implemented the organisational format of short-term intensive courses for adult students, which takes into account not only their age characteristics, but also professional thematic requirements. We came to the conclusion that in order to meet training needs it is necessary to prepare new appropriate structured training materials, electronic mini-programmes, phrasebooks, which will be purposefully applied in practical professional activities of oil workers.

Keywords: “Russian language+oil”; competence-based approach; systemic communicative-activist approach; oilmen trainees.

References

1. Sun L. Tolmacheva G. Research development of innovations in the internalisation of the interdisciplinary model “Russian language + oil” for the training of qualified personnel // Scientific Aspect, No. 8 2023 – Samara: ООО “Аспект”, 2023, Vol. 4. P. 444–448.
2. The program of the State standard of higher education in the specialty “Russian language”/ All-China Main Committee for the Teaching of Foreign Languages in Universities, the Main Committee for the Teaching of the Russian language. 2nd ed. – Beijing: Publishing House of Teaching and Research of Foreign Languages, 2012, (in China).
3. Stepanenko V.A., Nakhabina A.A., Kurlova I.V. Modern approaches to the methodology of teaching Russian as a foreign language // Vestnik RUDN, series Educational Issues: languages and speciality, 2013, № 3, P. 175–181, (in Russian).
4. Niu Anna, Yang Peng A preliminary study on the blended teaching mode of polytechnic Russian under the Sino-Russian co-operation mode [J]. Journal of Beijing Union University, (in China).
5. Amelkina, M.S. Competence-based approach: a new round of development of domestic education // Education Management: Theory and Practice 2019, No. 2 (34), P. 48–58, (in Russian).
6. Aksyutina, Z. Competence approach in socio-pedagogical activity // Bulletin of NSU. Series: Pedagogy]. 2010. Т. 12. Vyp. 2. 53–62 p, (in Russian).
7. Russian Language 1 (for learner) / edited by Shi Tejiang. – Beijing: Foreign Language Teaching and Learning Publishing House, 06. 2023. ISBN9787521345377. (in China).
8. The Road to Russia: Russian language textbook (elementary level) / V.E. Antonova [and others]. – 2nd edition, revised] – Moscow: Lomonosov Moscow State University CMO; St. Petersburg. Zlatoust, 2003. – 344 с. 2. State Educational Standard for Russian as a Foreign Language. Elementary level /

¹ The article is prepared within the framework of the state assignment of the Department of Education of the Xinjiang Uygur Autonomous Region (China) in the field of education (number XJGXZHHJG-202220) on the topic: “The research of innovations in the internalisation of the interdisciplinary model “Russian language + oil” for the training of qualified personnel”. Supported by Research Foundation of China University of Petroleum-Beijing at Karamay (No.00000)

- T.E. Vladimirova [et al]. – Moscow; St. Petersburg: Zlatoust, 1999. – 28 с. 3, (in Russian).
9. Vostryakova, N. Features of “The Road to Russia” (Methodological analysis of the first part of the training complex) // Vestnik VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication]. 2013. P. 227–230, (in Russian).
 10. Stadler, T. Tests on Russian as a foreign language for students outside of Russia. Levels A1 – A2 (everyday communication). – St. Peterburg: Zlatoust, 2020. – 108 p, (in Russian).
 11. Guseva, E. Russian language to oil engineers / E.Y. Guseva, E.A. Dvorkina, Y.D. Polyakova. Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), 2021. – 133 p. – EDN GMTVRQ,(in Russian).
 12. Oil Drilling Russian Situational Dialogues / prepared by the School of Continuing Education, China University of Petroleum (Beijing) // edited by Zhao Yujiang and Huang Chi. Beijing: Petroleum Industry Press, 2011.8, (in China).

Некоторые особенности формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей, обучающихся в техническом вузе (на примере ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова»)

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

Бурилкина Светлана Анатольевна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

E-mail: svetlanaburilkina@yandex.ru

Супрун Нелли Геннадьевна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

E-mail: suprunnelli@yandex.ru

Морозов Евгений Александрович,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

E-mail: buddenbroki@mail.ru

В статье рассмотрены актуальные процессы, связанные с усвоением и дальнейшей реализацией в трудовой деятельности профессиональных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки в техническом вузе. Сделан методологический анализ профессиональных компетенций как важной образовательной составляющей. Рассмотрены компетенции, которые влияют непосредственным образом на формирование, заявленной компетенции. Рассмотрен механизм формирования профессиональных компетенции обучающихся, где важным этапом этого процесса выступает выбранная методика реализации процесса формирования профессиональных компетенций. На основе проведенного анализа изданных публикаций и накопленного опыта по заявленной проблеме предложены направления формирования профессиональных компетенции у студентов педагогических направлений подготовки в ходе учебного процесса, и во время прохождения различных видов производственных практик. Для современной системы высшего педагогического образования становится актуальным внедрять новые формы оценки освоения профессиональных компетенций студентами педагогических специальностей. В Магнитогорском государственном техническом университете в качестве такой формы используется «план профессионализации». Главной задачей подобного плана выступает адекватное понимание, самим студентом, значимости освоения профессиональных компетенций в ходе образовательного процесса и прохождения производственных практик. Ключевой задачей современного педагогического образования выступает разработка и реализация подходов и методик, позволяющих эффективно реализовывать профессиональные навыки в соответствии с государственной образовательной политикой и требованиям работодателей.

Ключевые слова: компетенция, обучающиеся, образование, профессия, адаптация, педагогическая специальность, профессиональное развитие.

В современной системе высшего профессионально-педагогического образования в РФ используется компетентностная методика в профессиональной подготовке будущих педагогов. Это отражено в образовательных стандартах профессионального образования высшего и среднего уровня подготовки. В настоящее время образовательный стандарт рассматривается в законе об образовании, как программа освоения необходимых компетенций. Которые должны быть реализованы в учебных планах и образовательных процессах различных уровней профессиональной подготовки. Данная образовательная политика рассчитана на подготовку профессиональных кадров и специалистов для всех секторов экономики, производства и социальной инфраструктуры.

Данный факт иллюстрирует, что заявленная методика, определяет в современном высшем профессионально-педагогическом образовании ведущую роль, которая через образовательную среду вузов реализует значительную часть задач соответствующих требованиями работодателей. Современный набор этих требований характеризуется значительным перечнем компетенций, где особое место отводится именно профессиональным. [1].

В современной государственной образовательной политике особое внимание уделено высшему профессионально-педагогическому образованию и набору компетенций, которыми должны овладеть будущие педагоги в процессе получения профессии учителя. Важно понимать, что профессиональные компетенции, приобретаемые в процессе образования, будут влиять ценностное и личностное отношение к выбранной профессии.

Стоит отметить, что в ходе получения профессиональных навыков преобладает, определенный вид профессиональной подготовки, который в определенной степени соотносится со специализацией подготовки будущего учителя. Именно поэтому для обучающихся на педагогических специальностях определяющими, должны выступать профессиональные компетенции. Задача современного высшего профессионального образования заключается в актуализации и выработке адекватных механизмов по реализации заявленной проблемы [2].

Современная педагогика считает, что профессиональные компетенции влияют на личностные качества студента педагогической специальности, которые выражаются в целом наборе компетенций в психолого-педагогической сфере умений и пе-

дагогически обусловленных навыков и знаний. В возможности оказывать необходимое влияние на процесс профессионально-трудовой социализации и формирование социально-экономических каналов формирования личности студента, которые смогут в дальнейшем выполнять социально значимые функции в профессиональной самореализации, будущего педагога [3].

Профессиональную компетенцию следует считать конкретной и обусловленной возможностью реализации в непосредственной профессиональной среде. Это формируется в ходе образовательного процесса и включает в себя необходимую совокупность профессионально-педагогических навыков. Особую роль здесь играет адаптация усвоенных профессиональных знаний, умение принимать адекватное решение в условиях конкретной профессионально-трудовой ситуации в зависимости от контингента обучающихся.

Будущему специалисту следует понимать, что процесс получения профессиональных компетенций не завершается периодом обучения в вузе. Это один из процессов, длительность которого обусловлена длительностью трудовой деятельности и непосредственным выполнением профессионально-трудовых функций. Это позволяет считать профессиональные компетенции одной из ключевых дефиниций современной педагогической науки, так как реализуется на всех направлениях образовательного процесса, воспитательной и проектной деятельности [4].

В последнее время можно наблюдать особую взаимосвязь профессиональных компетенций с технологическими и проектными компетенциями без усвоения, которых будущий педагог не может качественно реализовывать профессионально-трудовые функции. А.Л. Истомин отмечает, что профессиональные компетенции, как реализацию основополагающих педагогических умений, в соединении с технологически и проектно актуальными навыками позволит успешно решить широкий спектр педагогических и методических задач в условиях непосредственной профессионально-трудовой деятельности [5].

В данный момент, в структуру профессиональной компетентности будущих учителей входит профессионально-исследовательская компетенция. Она направлена на развитие коммуникативных, проектных умений, критического мышления и профессиональной креативности. Уже сейчас в учебных планах подготовки будущих учителей включены образовательные дисциплины «Проектирование образовательных программ», «Теория и технологии взаимодействия участников образовательных отношений», «Проектная деятельность» [6].

В Магнитогорском государственном техническом университете используют несколько направлений в понимании и усвоении профессиональных компетенций у студентов педагогических специальностей. Так одно из направлений предполагает подход, основанный на проектно-

исследовательской деятельности. Благодаря которому, происходит формирование и моделирование определенных педагогических ситуаций, благодаря которым ведется поиск наиболее оптимального решения в данной проблемной ситуации. Здесь особая роль отводится профессионально-творческой работе преподавателя на занятиях. В реализации определенных проектов, важно понимание их актуальности и активация желания в профессиональном саморазвитии.

Другое направление реализации профессиональных компетенций это производственно-педагогическая практика. Студенту предлагают реализовать модульный план-задание. Он включает в себя формирование и развитие методической и коммуникационной компетенции. Реализация этого направления происходит непосредственно в контакте с учителями и учениками школ. Задача обучающегося, разработать план, который позволит включить в совместную деятельность всех участников образовательного процесса.

В данном направлении есть один важный критерий, связанный с тем, что процесс развития и реализации компетенции происходит на протяжении всей профессионально-трудовой деятельности педагога. В данном случае профессиональное обучение в вузе выступает первым этапом, именно поэтому чрезвычайно сложно в условиях ограниченности учебных часов по профильным дисциплинам сформировать четкое представление о профессионализации и особенностях профессионально-трудовой адаптации будущего специалиста. Здесь конечно стоит отметить, что ситуация с формированием и наполнением учебных планов подготовки постепенно меняется в лучшую сторону [7].

На основе опыта полученного в изучении рассматриваемой проблемы, стало возможным сформулировать некоторые принципы реализуемые преподавателями по формированию профессиональных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки в ходе образовательного процесса в вузе:

1. Принцип актуальности, он предполагает взаимосвязь всех компонентов и содержательных частей образовательного процесса, практик, методической работы и проектной работы студентов.
2. Принцип логичности, это актуальные знания, которые будут востребованы в непосредственной профессионально-трудовой деятельности, навыками решения определенных проблем, с которыми они столкнутся в профессиональной деятельности.
3. Принцип формирования профессиональных характеристик, которые сделают возможным реализацию в учебном процессе профессиональных ожиданий и намерений.
4. Принцип педагогической преемственности, в рамках этой взаимосвязи будет реализован принцип логической солидарности и сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса.

5. Принцип профессионализации учебных планов подготовки, он содержит в себе методологию и подходы в подготовке обучающихся педагогических направлений подготовки с акцентом на профессиональные особенности выбранной профессии в зависимости от преподаваемых ученикам дисциплин.

Процесс формирования профессиональных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки выступает ключевым звеном современной подготовки специалиста в области профессионального образования. Это связано с правильным и обоснованным определением термина профессиональная компетенция. На данном этапе развития профессионального образования, данное понятие стоит рассматривать, как профессиональную способность человека, эффективно применять профессионально необходимые навыки, которые будут определять комфортность и эффективность специалиста играть в будущей трудовой деятельности.

Уже сейчас профессиональные компетенции тесно взаимосвязаны с такими важными составляющими образовательного процесса, как научно-исследовательская, самообразовательная, проектная, методическая. Владение этими составляющими элементами даст возможность выпускнику вуза успешно пройти профессионально-трудовую адаптацию и рационально реализовать свои профессионально-трудовые намерения [8].

В настоящее время в вузах становится педагогически актуальным создавать и реализовывать дополнительные методы оценки освоения профессиональных компетенций студентами педагогических специальностей. На некоторых направлениях подготовки будущих учителей в Магнитогорском государственном техническом университете используют в качестве такого метода оценки сформированный «план профессионализации обучающегося».

«План профессионализации обучающегося» включает в себя определенный перечень характеристик и достижения, которые сформированы в электронном виде на образовательном портале университета в разделе «Портфолио студента». В этом плане представлены имеющиеся достижения студента в образовательной и общественной деятельности.

Подобный «план профессионализации» чаще всего содержит в себе следующие критерии и характеристики:

- сформированное резюме, включающее в себя личностные качества необходимые в будущей профессиональной деятельности;
- список освоенных дисциплин непосредственно связанных с будущей профессионально-трудовой деятельностью, в том числе и дополнительные специализации полученные обучающимся;
- информацию об участии в профессиональных тренингах и конференциях семинарах и посещения открытых занятий преподавателей-практиков;

- список пройденных учебно-производственных практик, где использовались приобретенные в ходе образовательного процесса компетенции;
- характеристики на студента от ведущих преподавателей, руководителей проектов, выпускной квалификационной работы и руководителей пройденных практик.

Формируя такой «план профессионализации», студент может адекватно понимать и оценивать свой уровень усвоения профессиональных компетенций. Это позволит корректировать профессионально-трудовую адаптацию выпускника на начальном этапе профессионально-трудовой деятельности. Для многих студентов подобный план является определенным перечнем достижений в годы своего обучения.

В заключении стоит отметить, что процесс усвоения и формирование профессиональных компетенций следует считать одним из каналов процесса социализации человека. Современные студенты приобретают установленные законодательством, структурированные знания и умения, необходимые в профессионально-трудовой деятельности. Это даст возможность будущим педагогам использовать полученные умения в непосредственной педагогической деятельности, как по отношению к ученикам, так и во взаимоотношениях в трудовом коллективе. В настоящее время задача вузов заключается в разработке методик и технологии в формировании профессиональных компетенций, которые будут отражать тенденции и требования государственной образовательной политики в области подготовки педагогических кадров и потенциального работодателя.

Литература

1. Андрунина Т.С. Формирование ценностного отношения к профессии у будущих педагогов в учебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2016. С. 47–51.
2. Елагина В.С. Исследовательская компетенция как компонент профессионально-педагогической компетентности студентов педагогического колледжа // Инновационное развитие профессионального образования. 2015. № 1. С. 118–121.
3. Саксонова Ю.И. Приоритетность формирования педагогической компетенции студентов вуза // Современные наукоемкие технологии. 2007. № 6. С. 28–28.
4. Казаринова А.Ю. Опыт реализации новой программы спецкурса «Самообразовательная компетенция будущего учителя в педагогическом ВУЗЕ» // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 5. С. 63–72.
5. Исполатова Т.В. Педагог профессионального образования: от компетенций к профессионально-педагогической культуре // Среднее профессиональное образование. 2007. № 2. С. 65–66.

6. Скоморохова Н.А. Гендерная компетенция в педагогическом образовании // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4. С. 107–113.
7. Перцев В.В. Университет как воспитательная система // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 3. С. 41–45.
8. Бурилкина С.А., Супрун Н.Г., Томаров А.В. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов в электронном образовательном процессе технического вуза. // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 38–41

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)

Tomarov A.V., Burilkina S.A., Suprun N.G. Morozov E.A.
Magnitogorsk State Budgetary Educational Institution of Higher Education
Technical University named after G.I. Nosov”

The article examines the current processes associated with the assimilation and further implementation of professional competencies in the work of students of pedagogical training areas at a technical university. A methodological analysis of professional competencies as an important educational component is made. The competencies that directly affect the formation of the declared competence are considered. The mechanism of formation of professional competencies of students is considered, where an important stage of this process is the chosen methodology for implementing the process of formation of professional competencies. Based on the analysis of published publications and accumulated experience on the stated problem, the directions for the formation of professional competencies among students of pedagogical training areas during the educational process and during the passage of various types of industrial practices are proposed. It is becoming relevant for the modern system of higher pedagogical education to introduce new forms of assessment of the development of professional compe-

tencies by students of pedagogical specialties. The Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov uses the «professionalization plan» as such a form. The main task of such a plan is an adequate understanding by the student himself of the importance of mastering professional competencies during the educational process and passing industrial practices. The key task of modern teacher education is the development and implementation of approaches and techniques that allow effective implementation of professional skills in accordance with the state educational policy and the requirements of employers.

Keywords: competence, students, education, profession, adaptation, pedagogical specialty, professional development.

References

1. Andryunina A.S. Formation of a value attitude to the profession among future teachers in educational activities // Pedagogical education in Russia. 2016. pp. 47–51.
2. Elagina V.S. Research competence as a component of professional and pedagogical competence of pedagogical college students // Innovative development of vocational education. 2015. No. 1. pp. 118–121.
3. Saksonova Yu.I. Priority of formation of pedagogical competence of university students // Modern high-tech technologies. 2007. No. 6. pp. 28–28.
4. Kazarinova A. Yu. The experience of implementing a new program of the special course «Self-educational competence of a future teacher in a pedagogical university» // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2009. No. 5. pp. 63–72.
5. Ispolatova T.V. Teacher of professional education: from competencies to professional and pedagogical culture // Secondary vocational education. 2007. No. 2. pp. 65–66.
6. Skomorokhova N.A. Gender competence in pedagogical education // Vocational education in Russia and abroad. 2016. No. 4. pp. 107–113.
7. Pertsev V.V. University as an educational system // Scientific and methodological electronic journal Concept. 2016. No. 3. pp. 41–45.
8. Burilkina S.A., Suprun N.G., Tomarov A.V. Problems of interaction between teachers and students in the electronic educational process of a technical university. // Modern pedagogical education. 2021. No. 2. pp. 38–41

Методики обучения музыке китайских детей в начальной школе

Лю Ятин,

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена

В современном китайском обществе осуществляются реформы в образовательной сфере, а также модернизация процесса музыкального образования, всё равно всё ещё существует целый ряд проблем, которые необходимо решать. Постоянное развитие и совершенствование методик начального массового музыкального образования представляет собой залог успешного музыкального развития подрастающего поколения. В статье рассматриваются современные методики обучения музыке в начальной школе в КНР. Предлагаются известные методики в современном школьном образовании и анализируются проблемы массового музыкального начального образования в Китайской Народной Республике. Рассмотренные методики обучения музыки имеют достаточно высокий потенциал для развития, которые необходимо уметь использовать для обучения музыке детей китайской начальной школы. Описание методик будет интересна китайским музыкальным педагогам, а также всем, кто интересуется методиками музыкального образования.

Ключевые слова: начальная школа, школьное образование, китайская школа, методики образования, музыка, обучение музыке.

Введение

Актуальность работы заключается в том, что, хотя в современном китайском обществе осуществляются реформы в образовательной сфере, а также модернизация процесса музыкального образования, всё равно всё ещё существует целый ряд проблем, которые необходимо решать. Постоянное развитие и совершенствование методик начального массового музыкального образования представляет собой залог успешного музыкального развития подрастающего поколения.

В начальных школах Китайской Народной Республики уроки музыки являются обязательными – в начальной, в средней и в старшей школе, музыкальные занятия не входят в программу или же являются предметом по выбору. Китайские дети впервые идут в начальную школу в 6 лет, а заканчивают её – в 12 лет (в некоторых провинциях, к примеру, в провинции Шаньдун, это происходит в 11 лет). В начальной школе дети изучают такие предметы, как математика, китайский и английский языки (в некоторых школах также преподаются и некоторые другие иностранные языки), обществознание, природоведение, география, история, трудовое воспитание, информатика, физическая культура, правоведение, изобразительное искусство и музыка.

На музыкальных занятиях в начальной школе дети, преимущественно, поют песни под аккомпанимент преподавателя. Часто они также изучают нотную грамоту. Во многих школах преподаётся игра на музыкальном инструменте. Это могут быть «флейта, скрипка, губная гармошка или китайские традиционные музыкальные инструменты (гучжэнь, эрху, пипа и другие)» [7, с. 210–213]. Стоит отметить, что процесс раннего массового музыкального образования в Китае не всегда происходит достаточно гладко и бесппроблемно. Противоречия, которые возникают при обучении музыке в начальной школе в Китайской Народной Республике заключаются, прежде всего, в искажённых музыкальных вкусах самих обучающихся и их родителей, а также многих музыкальных педагогов. Вторая проблема связана с системой китайского образования, которая основывается на традиционных и устаревших в наши дни методиках. Кроме того, эта система также достаточно незначительно учитывает изменения методов обучения музыке последних десятилетий.

Основное содержание

Проблемы и противоречия современного китайского образования связаны с глобальными трансформациями в сфере информационного обеспечения, социальными и культурными кризисами. Прежде всего, необходимо отметить сильное влияние различных направлений популярной музыки не всегда достаточно высокого качества на эстетические вкусы и предпочтения многих китайских учеников начальной школы. Более того, это касается не только самих учеников, но также и их родителей, многие из которых были подростками в 1990-е или 2000-е годы и воспитаны на музыкальном искусстве тех лет.

Всё это затрудняет качественное преподавание музыки, а также препятствует формированию эстетического вкуса обучающихся. Ситуация усугубляется тем, что «некоторые музыкальные педагоги также не имеют достаточно развитого музыкального вкуса, и также предпочитают популярную музыку классической европейской и традиционной китайской» [3, с. 176].

Кроме этого, в китайской образовательной традиции внимание концентрируется, в первую очередь, на личности педагога, и только потом – на обучающихся. Педагог демонстрирует обучающимся необходимые действия с голосом и / или инструментом, тогда как они повторяют за ним, не вникая в смысл произведения или же вникая недостаточно. Инициатива обучающихся хотя иногда и поощряется, но только в определённых пределах. Последствия этой «устаревшей методики состоят в том, что, даже овладев исполнительской техникой на достаточно высоком уровне, обучающимся сложно выразить эмоциональную составляющую музыкального произведения» [5, с. 180].

Чтобы решить перечисленные выше проблемы, важно принять во внимание несколько практических рекомендаций.

Во-первых, преподавателям необходимо не просто обучать детей исполнению музыкальных композиций, но также рассказывать им об этих композициях. Педагог должен в простой и доступной форме познакомить маленьких учеников с биографией композитора, эпохой, когда тот жил, историей создания музыкального произведения, его сюжетом (при наличии), чувствами, которое оно выражает и так далее. Это не только позволит заинтересовать учеников конкретным музыкальным произведением, но и сформирует любовь к музыкальному искусству в целом.

В современном музыкальном образовании важное значение имеет методика обучения. Методика обучения – это совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам. Эти знания направлены на эффективное решение поставленных задач. Профессионалы, которые отвечают за разработку новых методик, а также за совершенствование уже существующих, называются методистами [2].

Существуют различные методики обучения музыке [4]. В таблице 1 перечислены, а также кратко охарактеризованы основные из них.

Таблица 1. Методики обучения музыке

Название методики	Характеристика методики
Импровизационная методика Карла Орфа	Методика предлагает обыграть некий сюжет или историю при помощи музыки. Дети сочиняют историю, а также сопровождают её развитие игрой на простых музыкальных инструментах, таких как ксилофон, кастаньеты, маракасы или треугольник.
Методика раннего обучения Шиничи Сузуки	Обучение согласно методике, подразумевает ежедневные занятия, которые направлены на формирование личности, обладающей внутренним достоинством, а также высоким уровнем воспитания и культуры.
Методика четырех элементов Золтана Кодай	Методика основана на воспитании общей музыкальности ребёнка посредством развития голосового аппарата и вокальных компетенций.
Методика слушателя Хелен Хайнер	Акцент в методике делается на развитии слушательских компетенций, ведь, прежде чем начать играть собственные музыкальные произведения, ребёнок должен научиться слушать и положительно воспринимать хорошую музыку в целом.

В китайских начальных школах в той или иной мере используются все перечисленные в таблице методики. Обязательное для всех детей музыкальное образование в начальной школе является достаточно распространённым явлением в современном мире. Несмотря на то, что подавляющее большинство детей, которые изучают музыку, никогда не будут заниматься этим профессионально, тем не менее, изучение музыки поможет развить их эстетические и морально-нравственные качества личности.

К другим преимуществам обучения музыки в начальной школе можно отнести:

1. Развитие музыкального слуха с ранних лет помогает легче изучать фонетику иностранных языков;
2. Изучение музыкальной структуры способствует развитию логического мышления, полезного при изучении математики и других точных наук;
3. Обязательные уроки музыки помогут рано выявить тех детей, которые проявляют талант, мотивацию и интерес к исполнительской деятельности. Они получают возможность рано начать музыкальную подготовку на более продвинутом уровне, а, следовательно, получить шанс на профессиональную карьеру музыканта в будущем. Что доказано, многими учеными [1, с. 148–155].

Если говорить о конкретных методиках, то важно отметить методику Шиничи Сузуки, в которой используется этот приём. Согласно точке зрения Шиничи Сузуки, рассказ о бэкграунде музы-

кального произведения помогает формированию и развитию морально-нравственных качеств у детей, изучающих музыку. «Методика Шиничи Сузуки достаточно популярна в начальных школах различных регионов Китайской Народной Республики» [6, с. 179].

Во-вторых, следует приобщать детей к достижениям китайской музыкальной культуры. В настоящее время большую часть программы занимает западная музыка, тогда как китайской традиционной музыке уделяется недостаточно внимания. Тем не менее, музыкальная культура китайской нации обладает долгой историей, которая длится более пяти тысяч лет, а также замечательными традициями. Более того, она включает в себя музыкальную культуру не одного народа, но 56 национальностей, которые исторически проживали на территории страны. Учителям обязательно нужно использовать потенциал национального музыкального наследия на уроках, чтобы не дать подрастающему поколению забыть свои корни.

В китайских школах для выполнения этой рекомендации используются методики немца Карла Орфа и венгра Золтана Кодаи. Оба этих педагога относились с любовью к своим родным культурам, а также старались передать эту любовь ученикам. В Китае используются «методические приёмы в сочетании с традиционными песнями и музыкой китайской нации» [4, с. 38].

В-третьих, музыкальным педагогам очень важно использовать в образовательном процессе не только бумажные учебники и музыкальные инструменты, но также и ресурсы современных информационно-коммуникативных технологий. Учителя музыки в начальной школе должны показывать детям видеозаписи образцового музыкального исполнения классических и фольклорных коллективов; важно также демонстрировать и качественные примеры популярной музыки.

Об этом говорит, в том числе, и Хелен Хайнер, которая утверждает, что использование информационно-коммуникативных технологий обладает большим потенциалом в развитии слушательской культуры ребёнка. «Методика Хелен Хайнер получает всё более широкое распространение в китайских начальных школах на уроках музыки» [6, с. 178].

Кроме этого, рекомендуется также записывать исполнение детей на видео, чтобы в дальнейшем разбирать с ними их успехи, а также корректно указывать на совершённые ошибки и объяснять, как следует поступить в следующий раз. Также, рекомендуется использование электронного синтезатора для свободного или же специально организованного преподавателем микширования различных звуков.

И, наконец, так как для большинства детей занятия музыкой в системе обязательного образования, носят, главным образом, общеразвивающий характер, то необходимо понимать, что они обязательно должны быть интересны детям. Для этого важно внедрять в образовательный процесс

большое количество импровизационной составляющей.

Высокая роль импровизации подчёркивается в методике Карла Орфа, согласно которой дети на занятии сочиняют историю при минимальном участии преподавателя. Рассказывая эту историю, дети аккомпанируют сами себе на музыкальных инструментах. Единственным ограничением этой методики можно назвать сложность использования в больших коллективах, ведь историю легче всего рассказать и показать в малой группе. Так как в китайских школах часто достаточно высокая наполняемость классовых коллективов, то преподаватели вызывают на каждом занятии пять или шесть детей, чтобы те рассказали музыкальную историю всем остальным. При этом, «необходимо общаться с остальными школьниками, задавать им вопросы, этим вовлекая в общую деятельность всех детей в классе» [7, с. 210].

Заключение

Подводя итоги анализа методик обучения музыки, необходимо отметить, что, хотя в китайской музыкальной педагогике ещё по-прежнему достаточно сильным остаётся традиционное начало, тем не менее, система китайского массового обучения музыке открыта к инновациям. Рассмотренные методики обучения музыки имеют достаточно высокий потенциал для развития, которые необходимо уметь использовать для обучения музыке детей китайской начальной школы.

Литература

1. Мамонова Я. А., Царев Д. В. Преимущества музыкальной игры как метода обучения младших школьников // Ученые записки Российского государственного социального университета. – Москва, 2021. – Т. 20. – № 1 (158). – С. 148–155.
2. Пиджоян, Л. А. Методика обучения игре на музыкальном инструменте: учебно-методическое пособие / Л. А. Пиджоян. – Елец: Елецкий государственный университет, 2022. – 88 с.
3. Фэнъянь Е. Анализ стратегий развития музыкальной грамотности учащихся начальных классов / Фэнъянь Е // Обучение и исследования общенациональной культуры. – 2022. – № 2. – С. 176–178.
4. Ху Явэнь. Новаторские тенденции музыкального образования в современной китайской и российской педагогике / Явэнь Ху // Музыковедение. – 2020. – № 1. – С. 38–42.
5. Чжу Сяофэй. Анализ важности взаимодействия учителя и ученика в музыкальном классе начальной школы / Сяофэй Чжу, Юаньюань Вэй // Drama House. – 2022. – № 16. – С. 178–180.
6. Чжу Цзивэнь. Применение современных методов обучения на уроках в начальных школах /

Цзивэнь Чжу // Data. – 2022. – № 9. – С. 176–178.

7. Ян Ли. Анализ и обсуждение новых методов обучения в музыкальных классах начальной школы / Ли Ян // Научный консалтинг (педагогические исследования). – 2022. – № 3. – С. 210–213.

METHODS OF TEACHING MUSIC TO CHINESE CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

Liu Yating

Herzen Russian State Pedagogical University

In modern Chinese society, reforms are being carried out in the educational sphere, as well as the modernization of the process of music education, but there are still a number of problems that need to be solved. The constant development and improvement of methods of primary mass music education is the key to the successful musical development of the younger generation. The article discusses modern methods of teaching music in primary schools in China. Well-known methods in modern school education are proposed and the problems of mass primary music education in the People's Republic of China are analyzed. The considered methods of teaching music have a fairly high potential for development, which must be able to be used to teach music to children in Chinese primary schools. The description of the methods will be of interest to Chi-

nese music teachers, as well as to anyone interested in music education methods.

Keywords: primary school, school education, Chinese school, educational methods, music, music teaching.

References

1. Mamonova Ya. A., Tsarev D.V. Advantages of musical playing as a method of teaching junior schoolchildren // Scientific notes of the Russian State Social University. – Moscow, 2021. – Т. 20. – No. 1 (158). – pp. 148–155.
2. Pidzhoyan, L.A. Methods of teaching playing a musical instrument: educational manual / L.A. Pidzhoyan. – Yelets: Yelets State University, 2022. – 88 p.
3. Fengyan E Analysis of strategies for the development of musical literacy of primary school students / Fengyan E // Education and research of national culture. – 2022. – No. 2. – P. 176–178.
4. Hu Yawen. Innovative trends in music education in modern Chinese and Russian pedagogy / Yawen Hu // Musicology. – 2020. – No. 1. – P. 38–42.
5. Zhu Xiaofei. Analysis of the importance of teacher-student interaction in a primary school music class / Xiaofei Zhu, Yuanyuan Wei // Drama House. – 2022. – No. 16. – pp. 178–180.
6. Zhu Jiwen. Application of modern teaching methods in lessons in primary schools / Jiwen Zhu // Data. – 2022. – No. 9. – pp. 176–178.
7. Yan Li. Analysis and discussion of new teaching methods in primary school music classes / Li Yang // Scientific consulting (pedagogical research). – 2022. – No. 3. – pp. 210–213.

Отражение проблем современности в судьбах героев пьесы «Новые люди» Довлетхана Натхо

Агерджаноква Симхан Рамазановна,

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник
отдела литературы Адыгейского республиканского института
гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева
E-mail: agerzhanokova54@mail.ru

В статье рассматривается пьеса «Новые люди» с позиции вычленения ключевых героев и соотнесения их с особенностями того времени. Концепция «новые люди» по своей сути берет начало в классической литературе XIX века. Однако ее суть затрагивала умы не только имперской интеллигенции, но и советской. Даже сегодня в рамках неореализма можно встретить нового героя, который будет отличаться от остальных и в то же время вызывать неподдельный интерес. Особенно актуально сегодня рассмотреть пример таких «новых людей» в пьесах и романах написанных в первой половине XX века, так как есть мнение ряда исследователей, что события конца XX – первой четверти XXI веков повторяют трансформации общества того времени.

Новизна работы заключается в проведенном анализе и сопоставлении героев начала XX и XXI вв.

Ключевые слова: «Новые люди», особенности времени, герои первой четверти XX века, Довлетхан Магомчериевна Натхо, литература XX века.

XX век оказался довольно сложным периодом в истории России, но в то же время это был век серьезных трансформаций, которые коснулись самых различных сфер жизни. Так, было введено всеобщее образование, создавались трудовые факультеты, где обучались взрослые работающие люди, создавалась новая – советская интеллигенция.

20-е годы XX века стали периодом многократных преобразований:

переход от военного коммунизма к НЭПу ослабил контроль со стороны государства и национальные меньшинства получили возможность развивать свои собственные системы, либо сохранять прежний уклад;

кризисы хлебозаготовок и внутрипартийная борьба оказали влияние на жизнь народа, который был вынужден реализовывать непоследовательные требования правительства;

завершение НЭПа и переход к индустриализации и коллективизации кардинально изменил жизнь общества, которое должно было быть унифицировано, как в правах, так и в системе самоуправления.

В результате, в 30-е годы XX века жители Кавказа преобразовали свою систему письма, с опорой на кириллицу. Литература и язык стали общедоступны и к началу 40-х годов из печати исчезли публикации на национальных языках малых народов.

С другой стороны, этот период характеризуется преобразованием в области системы обучения. Образование стало всеобщим, обязательным и бесплатным, что было неосуществимо в Имперской России. Советское правительство нуждалось в создании собственной интеллектуальной прослойки, и все граждане нового государства могли стать частью зарождающейся советской интеллигенции.

В это сложное время Довлетхан Магомчериевна Натхо стала первой женщиной-драматургом среди жителей Адыгеи. Ее творческий путь начался еще в школе и потому не удивительно, что в возрасте 16 лет она написала пьесу «ЦыфыкIэхэр», или «Новые люди», которая стала довольно популярна на уровне самодеятельности в г. Краснодаре и даже вошла в хрестоматийный сборник по литературе Адыгеи [1, с. 130–133]. Но, в военные годы и особенно послевоенные ее творческий

путь завершился, что связано с семейными узами и репрессиями по отношению к членам семьи военных, бывших в концентрационных лагерях. Как итог, творчество ДовлетханНахто утеряно – ее не печатали, а то, что было опубликовано, оказалось под запретом. И сегодня достаточно сложно найти публикации, как о ее жизни, так и с ее работами[3].

Пьеса «Новые люди» стала наибольшим отражением творческого потенциала Довлетхан Магомчериевны Натхо. Притом, если учитывать тот факт, что сама идея нового человека получила широкое распространение среди писателей того времени, то можно говорить о значимости творчества Довлетхан Магомчериевны Натхо, не только для литературы Адыгеи, но и для общероссийской литературы в целом, что обуславливает актуальность рассматриваемой темы[5. с. 113–116].

Анализируя само произведение, а также сравнивая и сопоставляя исторические реалии и современные тенденции, в рамках литературоведческого дискурса рассмотрим пьесу Довлетхан Магомчериевны «Новые люди» с литературоведческой позиции и постараемся дать характеристику героям, соотнеся их со временем написания произведения.

Довлетхан Натхо написала свою пьесу, в 1929 году в 16 лет, и можно сказать и возраст, и условия, в которых воспитывалась писательница, оказали большое влияние на ее творчество.

Она была воспитана в рамках советской системы, пропагандирующей равенство, преодоление трудностей, передовые идеи и революционный подход к принятию решений. Все это нашло отражение в ее творчестве.

Произведение «Новые люди», является как реалистичным, так и футуристичным. С одной стороны, писательница описывает события своей современности, но с другой, в тексте просматриваются даты (1937 год, спустя пять лет), которые указывают на веру в светлое будущее, обещанное партией. Безусловно, исторические события 30-х годов XX века привели к репрессиям и гонениям, наряду с этим были созданы колхозы, а так же достигнуты высокие показатели развития экономики. Но, идеализированный мир, который представлен читателям в пьесе был результатом пропаганды советской системы и полностью соответствовал ожиданиям миллионов молодых людей во всем государстве. Ведь молодежь всегда отличалась особым взглядом на мир и окружающую реальность. В большинстве случаев подростки идеализируют мир и свое будущее. Но, безусловно, исторические реалии оказывают определенное влияние на их представления.

Так, в пьесе «Новые люди» Довлетхан Натхо показывает, как необразованные и в целом консервативно настроенные люди оказались под влиянием перемен, которые привели к созданию нового государства. В нём сохранились семейные ценности, которые чтились консервативно настроенными жителями аула, но, женщина получила совер-

шенно иную роль в жизни общества. Женщина оказалась равной мужчине, она больше не должна сидеть дома, быть женой и матерью. Теперь она может учиться, строить карьеру, достигать политических вершин, путешествовать по стране в одиночку или в составе делегации и это больше не будет осуждаться обществом, ни православным, ни мусульманским, ни каким-бы то ни было еще. В этом новом государстве, на примере изменяющейся роли женщины показано, что перемены придут в самые дальние поселения СССР. Но эта мысль является второй по значимости.

Ключевой мотив, который передает в своей пьесе Довлетхан Натхо, заключается в том, что новое время требует нового мышления – более широкого, перспективного, указывающего на возможности реализовать те идеи, которые пропагандировались в 20–30-е годы XX века. Пропаганда, как ключевой инструмент влияния на общество, стала важной частью пьесы. Автор пишет: «Необходимо писать и рассказывать людям об этих новых людях, их достижениях, их истории: как из простого народа человек вышел и стал не просто «кем-то», а достиг таких высот, что о нем говорят везде и все». Поэтому, по мнению автора, писатели, которые стоят на службе у власти, должны быть реалистичны и в то же время романтичны, тогда образы их героев будут живыми и привлекательными, а значит, каждый, кто прочтет такой рассказ, захочет повторить историю человека из народа.

Для придания реалистичности своим оборотам Довлетхан Натхо пользуется известными и проверенными способами – она приписывает героям встречи с вполне реальными людьми, а также поездки в существующие города.

Кроме того, сами мысли и поступки людей отражают дух эпохи перемен. Так, писательница показывает, как уже далеко не революционные мысли, относительно получения образования и профессии, воспринимались людьми, которые привыкли жить по старым традициям и нормам. И если часть, подверженная коммунистическим обещаниям, верила в то, что «мир принадлежит молодежи» и все что будут делать эти люди – залог процветания всей страны, то те, кто к началу 30-х годов так и не вступил в партию, продолжали верить только в исконные правила и распространяли их среди окружающих. Консервативные взгляды жителей глубинки были довольно распространенным явлением даже в 30-х годах XX века, но реализуемая сталинским аппаратом политика изменила систему ценностей и взглядов. Потому, отчасти, можно говорить о том, что идеи, которые ретранслируются героями пьесы были популярными и правдоподобными.

Возможно именно это привело к тому, что пьеса, написанная юной девушкой стала популярна и была поставлена на всех помостах самодельных театров в Краснодаре.

Сам сюжет «Новых людей» довольно прост и лаконичен: девушка – Нафисет, из глубинки со сложной судьбой: вдова, без детей, в своем селении

не имела ни будущего ни перспектив. Как бы вторым планом идет мысль о том, что традиционно в жены берут только нетронутых девушек, а молодые вдовы никому не нужны, их удел – досматривать стареющих родителей. Но, новая реальность дает новые возможности и вот она собирается уезжать в городучиться. Как такую неблагодарную дочь можно считать порядочной женщиной – идет мысль на заднем плане сюжетной линии. Но она едет наперекор общественному мнению и, несмотря на противостояние матери – Дарихан, которая, под влиянием соседней не видит в этом ничего хорошего. Мало того, с ней едет ее лучшая подруга, которая вполне могла бы выйти замуж и стать хорошей женой и матерью одному из мужчин селения. Но, «эти пропашие» уезжают и «нет их больше для своих родителей» [2, с. 135–140].

И вот, прошло 5 лет, закончилась пятилетка, все объединились в колхозы, процветает промышленность и сельское хозяйство. И люди кардинально поменяли свое мнение – они стали стремиться к переменам: те кто был против, вдруг, оказались во главе важных направлений развития экономики, как отдельных селений-аулов, так и страны в целом. И сама глубинка тоже преобразилась – из отсталого края, превратившись в одного из передовых производителей ряда самых прибыльных отраслей экономики.

Произошли перемены и в во взглядах людей, героиня встречает писателя-Хусена, который, несмотря на то, что она вдова и у нее есть приемный ребенок, все же хочет на ней жениться просто потому, что он ее любит и видит какая она замечательная. Последний романтический сюжет – безусловно, в большей степени дань юношеским фантазиям на тему межличностных отношений, но даже он показывает, как пропаганда обращала систему ценностей в новое русло – когда семья и возможные добрые дела (как опека или усыновление), становятся частью сознания советского человека, который не видит разницу между своими и чужими детьми, и не знает подходящей причины, чтобы отказаться от близкого человека из-за навязанных устаревших предрассудков.

Даже мать героини, преобразилась и стала тем самым «новым человеком», который и мыслит, как передовик производства, и видит перспективы там, где раньше были сплошные предрассудки. Последняя сцена показывает, как она борется с предрассудками: ей кажется, что дочь может вести разгульный образ жизни, раз приняла в своем доме мужчину поздним вечером. Но оказывается, что этот мужчина хочет познакомиться с матерью героини, так как намерен и написать о ней и жениться на ее дочери.

Нужно отметить, что писать о таких, как Дарихан, Хусен считает своей обязанностью, чем еще раз подчеркивает политизированность данной пьесы, ее направленность на соответствие нормам и идеалам формирующегося советского государства. Последнее же считало, что роль писателя как раз и заключается в просвещении и пропаган-

де, что делало публикуемую советскую литературу крайне идеологизированной.

Несмотря на то, что пьеса «Новые люди» получила популярность в определенный период, дальнейшая судьба писательницы и ее произведений не были так благополучны. Период коллективизации сменился военным временем, дальше были ограничения по направлениям деятельности из-за ее связи с не вернувшимся после войны на родину, мужем. А в 1953 году Довлетхан Натхо скончалась. Ее творческая деятельность осталась под запретом, а имя было забыто вплоть до перестроечного периода, когда возродились национальные идеи и появились герои нового времени – такие как первая адыгейка, ставшая писательницей-драматургом [4, с. 95–100].

Здесь можно провести аналогию и сказать, что сама ДовлетханНатхо тоже новый человек, потому что стала первопроходцем – как первая из женщин малых народов, которая претендовала на звание писателя. Ее же можно сравнить с Хусеном, который так же в своих трудах пропагандировал идеалы советского государства.

Но, выстроенная советская система оказалась жесткой и многие писатели, несмотря на свои заслуги перед отечеством, оказались не нужны и даже вредны, с позиции власти. Современному человеку нужно помнить об этом и уделять особое внимание творчеству и жизненному пути таких людей.

Литература

1. Очерет Ю. НатхоДовлетхан: О творческом пути первой адыгейской женщины-писательницы. К 90-летию со дня рождения// Литературная Адыгея, 2003. № 4, с. 130–133.
2. Натхо Д.М. Пьесы. Жизнь и творчество: книга для чтения. – Майкоп: ОАО «Полиграф-ЮГ», 2005. – 200 с.
3. Сегодня адыгейскому драматургу и режиссеру Довлетхан Натхо исполнилосьбы-110лет//<http://www.adygheya.ru/ministers/departments/ministerstvo-kultury/novosti-ministerstva/segodnya-adygeyskomu-dramaturgu-i-rezhisseru-dovletkhan-natkho-ispolnilosby-110-let/>
4. Тлепцгерше Х.Г. Писатели Республики Адыгея. Биографический справочник. 3-е издание, исправленное и дополненное. – Майкоп: ОАО «Полиграф-ЮГ», 2009. – 156с.
5. ÇerkesKadınYazarlar. Dersaracı. Biyobibliyografiksözlük. Türkçe, Çerkesçe, Rusça – 2015–226s.

REFLECTION OF MODERN PROBLEMS IN THE DESTINIES OF THE HEROES OF THE PLAY “NEW PEOPLE” BY DOVLETKHAN NATKHO

Agerzhanokova S.R.

Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies named after T.M. Kerashev

The concept of “new people” inherently originates in the classical literature of the XIX century. However, its essence touched the minds of not only the imperial intelligentsia, but also the Soviet one,

and even today, within the framework of neorealism, you can meet a new hero who will be different from the rest and at the same time cause no fake interest. It is especially relevant today to consider the example of such “new people” in plays and novels written in the first half of the twentieth century, as there is an opinion of a number of researchers that the events of the late twentieth – first quarter of the XXI century repeat the transformations of society at that time. This article examines the play “New People” from the perspective of identifying the key characters and correlating them with the peculiarities of that time.

The novelty of the work lies in the analysis and comparison of the heroes of the early twentieth and XXI centuries.

Keywords: “New people”, features of time, heroes of the first quarter of the twentieth century, Dovletkhan Magomcherievna Natkho, literature of the twentieth century.

References

1. Sketch by Yu. NatkhoDovletkhan: About the creative path of the first Adyghe woman writer. To the 90th anniversary of his birth // Literary Adyghea, 2003. No. 4, pp. 130–133.
2. Natkho D.M. Plays. Life and creativity: a book to read. – Maykop: JSC “Poligraf-YUG”, 2005. – 200 p.
3. Today the Adyghe playwright and director Dovletkhan Natkho would have turned 110 years old // <http://www.adygheya.ru/ministers/departments/ministerstvo-kultury/novosti-ministerstva/segodnya-adygeyskomu-dramaturgu-i-rezhisseru-dovletkhan-natkho-ispolnilos-by-110-let/>
4. Tleptershe H.G. Writers of the Republic of Adyghea. Biographical reference book. 3rd edition, corrected and expanded. – Maykop: JSC “Poligraf-YUG”, 2009. – 156 p.
5. ÇerkesKadınYazarlar. Dersaracı. Biyobibliyografiksözlük. Türkçe, Çerkesçe, Rusça – 2015–226s.

История слов с индоевропейским корнем *gene в русском языке на примере слов инженер, жандарм, ренессанс

Белякова Александра Андреевна,

аспирант, Московский городской педагогический университет (МГПУ)

E-mail: alexfruitmania@mail.ru

В статье рассматриваются дериваты индоевропейского корня *gene – со значением ‘рождать, происходить, порождать, производить на свет’: *инженер, жандарм и ренессанс* в русском языке. Данные дериваты были заимствованы из французского языка в XVIII веке. Согласно данным, полученным в результате исторической реконструкции и этимологического анализа, были установлены временные рамки вхождения данных слов в русский язык, показано развитие их значений в современном русском языке. Слова, имеющие отличные друг от друга фонетические и графические формы, восходят к единому индоевропейскому корню *gene-. Полученные данные позволяют проследить развитие семантического значения корня *gene на различных языковых этапах.

Ключевые слова: дериваты, индоевропейский корень *gene-, этимологический анализ.

Современные исследования в области отечественного языкознания посвящены изучению словообразовательных и этимологических гнезд [15], [5], [10]. Описание данных видов гнезд предполагает этимологический анализ вершины гнезда и образованных от нее дериватов. Как отмечал В.В. Виноградов в своем труде «История слов», «отправным пунктом исторического исследования слова является современная система его употреблений и значений, но семантический объем живого слова на современной стадии развития языка бывает ограниченнее, уже, хотя и отвлеченнее и логически расчленение, чем структура слова на иных далеких от нас стадиях истории языка...» [3, С.29–30].

Материалом исследования являются исторические и современные словари русского языка, Национальный корпус русского языка.

В данной статье будут рассмотрены следующие дериваты индоевропейского корня *gene: *инженер, жандарм и ренессанс*.

Слово *инженер* согласно словарю М. Фасмера восходит к немецкому слову **ingenieur**, которое в свою очередь было заимствовано из французского языка **ingénieur** [14, С.133]. В французском языке впервые зафиксировано в 4-ом издании Словаря Французской Академии 1762 года в значении ‘тот, кто изобретает, кто строит, кто ведет работы и сооружения, чтобы атаковать, защищать или укреплять мест’ [14]. Французское слово **ingénieur** восходит к латинскому **ungenium** ‘способность, ум, образованность, знания’ [12, С.300], которое в свою очередь происходит от латинского слова **gigno** ‘рождать, производить’. Латинское слово **gigno** заимствовано из греческого языка и родственно словам γίγνημι и γίγνομαι [21], дериватам индоевропейского корня *gene [20, С373–375].

Впервые в русском языке слово зафиксировано в «Письмах и бумагах Петра Великого», изданных в 1889 году, но датированных 1707 годом: «Бумбардиры пушкари и прежнему ли састоянии или учать вноеть, и хьто учать какова народу, и старья инженеры бумбардиры иноземцы ль или ихь, и школы тому есть ли?» [9, С.119].

В Словаре Академии Российской 1792 г. слово *инженер* означает ‘тотъ, который вымышляетъ, дѣлаеть чертежи, производитъ работы касающіяся до осады городовъ, защищенія или укрѣпленія мѣсть’ [8, С.306]. Также в Словаре Академии Российской отмечены прилагательное *инженерный*, образованное от слова *инженер* при помощи суффикса -н- в словосочетаниях: *инженерная наука* и *инженерное искусство*, связанных с укреплением

ем мест, защитой от осадений; *инженерное училище*, как место для обучения инженерному искусству; *инженерные работы*, с пометой речь военная, то есть создание окопов, подкопов и других укреплений.

В Национальном корпусе русского языка первое упоминание слова *инженер* указано в произведении А.М. Макарова «Гистория Свейской войны (Поденная записка Петра Великого), датированная 1698–1721 гг.: «Того же числа в ночи генерал-инженер Ламберт, с командированную пехотою апроши зачал делать в ближнем разстоянии у города, а имянно в 30 сажнях, которому неприятели из города непрестанно пушечною стрельбою докучали, однако ж без великаго вреду» [6]. С 1751 года, по данным Корпуса, слово входит в активную лексику: «И по нем определен был к строению той Крепости у строения быть, и некоторыя недостатки ея достроить, из иноземцов же *Инженер* и Полковник Христоф фон Миних, которой тщательным и искусным рачением сию Санкт-петербургскую Крепость всю строением ко окончанию привел» (А.И. Богданов. «Описание Санкт-петербурга» (1751) [6].

Стоит отметить, что инженерам того времени присваивали военные звания:

- *генерал-инженер* (см. пример выше);
- *инженер-генерал-майор*, пример: «*Инженер генерал-майору* Ивашеву поручается командование над всеми чиновниками путей сообщения» (М.И. Кутузов. Документы (1812)) [6];
- *капитан-инженер*, пример: «*Капитан-инженер* Перри, коего он принял в Лондоне в свою службу, свидетельствует, что государь в бытность свою в Англии не оставил никакого художества» (И.И. Голиков. Статьи, заключающие в себе характеристику Петра Великого и суждения о его деятельности (1788)) [6];
- *инженер-поручик*, пример: «... в той должности употребляется архитектор *инженер-поручик* Демерцов, по сему он Баженов при артиллерии и не нужен...» («В Государственную военную коллегия из артиллерийской ее экспедиции рапорт» (1798)) [6].

С начала XIX века слово *инженер* начинает использоваться не только применимо к военному делу, но и к проектированию и строительству гражданских объектов. Так в словаре Н.М. Яновского слову *инженер* дается следующее определение: «Военный Архитекторъ: знающій военную Архитектуру или Фортификацію Офицеръ, который вымышляетъ, дѣлаетъ чертежи, производитъ работы, касающаяся до осады городовъ, защищенія или укрѣпленія мѣсть. Онъ долженъ быть свѣдущъ въ Математикъ и въ гражданской Архитектурѣ, а наипаче по части сивильныхъ строеній, касающейся до наилучшаго учрежденія и построения цейгаузовъ, пороховыхъ погребовъ, магазейновъ, казармъ, карауленъ, городскихъ или крѣпостныхъ воротъ, гражданскихъ и прочихъ домовъ. Искусной инженеръ сверхъ того долженъ еще знать Механику, Перспективу, Физику, Историю, Географію

и инья къ полезному распространению ума служащія науки и познания [16, С.826–827]».

В Словаре В.И. Даля слово *инженер* трактуется как «учоный строитель, но не жилыхъ домовъ, а другихъ сооруженій различнаго рода» [11, С.102]. В.И. Даль отмечает разновидности деятельности, которыми занимаются инженеры: *военный инженер, гражданский инженер, инженер путей и сообщения, горный инженер, инженер-механик, инженер-электротехник*. Приведем пример: «Правда, вам не предложат здесь баранков, вы часто исходите целую деревню и не найдете савара; не увидите вы здесь ни пестрых столбов, ни ветел, ни станций; не вытягиваются проселки по шнуру; не трудился над ними *инженер* – все это совершенная правда: их попросту протоптал мужичок своими лаптишками; но что ж до этого!» (Д.В. Григорович «Пахарь» (1856)) [6].

С начала XIX века слово *инженер* употребляется в значении 'изобретатель':

- «Должно быть, *инженер*, который создал его чертежи, все время думал о сооружении именно подводной лодки...» (М.К. Первухин. Зеленая смерть // «На суше и на море», кн. 1, 1911) [6];
- «Вечный двигатель» «Итальянский *инженер* изобрел «вечный двигатель». (Из газет) («Вечный двигатель» (03.06.1914) // «Раннее утро», 1914) [6].

В современном русском языке под словом *инженер* мы понимаем 'специалиста с высшим техническим образованием' [12, С.300]. Прилагательное *инженерный* также поменяло свое значение – 'технический, связанный с технической деятельностью' [12, С.300].

В Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова слово *инженер* встречается в значении 'о писателе', пример: «инженер человеческих душ» [2, С.393]. Впервые данное выражение было использовано И.В. Сталиным на встрече с советскими писателями 26 октября 1932 года в доме Максима Горького. Доподлинно неизвестно, кто именно стал автором данного высказывания. По воспоминаниям советского литературоведа, писателя, критика В.Б. Шкловского автором был известный русский писатель Ю.К. Олеша. Стоит отметить, что именно благодаря И.В. Сталину выражение «инженер человеческих душ» вошло в число часто используемых крылатых выражений своего времени [7, С.244].

Слово *инженер* в современном русском языке сохранил свою изначальную сему 'тот, кто изобретает, кто строит, кто ведет работы и сооружения', значение описываемого слова расширилось и на данном языковом этапе слово утратило узкую сферу использования – военной терминологии.

Слово *жандарм* согласно словарю М. Фасмера было заимствовано в русский язык либо через немецкий, либо непосредственно через французский язык [14, С.35]. Французское слово *gendarme* образовано в результате сращения словосочетания *gens d'armes* (в значении 'вооруженный чело-

век»), где *gent* ‘люди’, которое восходит к латинскому слову *gens*, род.п. *gentis* в значении ‘народ’, которое в свою очередь восходит к индоевропейскому корню **gene-*, и слову *armes* – мн.ч. в значении орудие, образованного от латинского слова *arma* «оружие» [17].

В современном русском языке слово означает ‘человека, служащего в жандармерии’. *Жандармерия* в свою очередь обозначает ‘особые полицейские войска для политической охраны и сыска’ [12, С.229]. В современном французском языке означает ‘солдат жандармерии, ответственный за поддержание порядка и общественной безопасности, а также исполнение судебных решений’ [18]. Из приведенных выше определений делаем вывод о том, что в русском языке слово *жандарм* используется по отношению к политической охране и сыску, во французском языке *жандарм* выполняет функции полицейского по охране гражданского правопорядка. Стоит отметить, что данная черта сохраняется на протяжении всей истории употребления данного слова в русском языке.

Впервые в русском языке встречается в 1792 году для наименования конного отряда [13, С.291]. В Словаре Н.М. Яновского дается следующее определение: ‘воинъ кавалеріискаго корпуса у бывшего Французскаго Короля, тяжело вооруженный» [16, С.779].

В Национальном корпусе русского языка наиболее ранее употребление слова *жандарм* датируется 1825 г.: «У одного домика жандарм хотел учредить порядок между продиравшимися к вину и беспрестанно бил палашом и отгонял самых смелых удальцов. [А.И. Тургенев. Дневники (1825–1826)]» [6].

Употребления слова *жандарм*, приведенных из словаря Н.М. Яновского и Дневников А.И. Тургенева, показывают, что слово *жандарм* на ранних этапах было синонимом слова *полицейский*.

В Российской империи Корпус жандармерии появился в 1827 году после восстания декабристов, основной задачей созданного корпуса было «обнаружение и исследование государственных преступлений» [4, С.139]. Соответственно слова *жандарм* и *жандармерия* приобретают дополнительное значение ‘подразделение кавалерии в регулярных войсках’, обозначая учреждения политической полиции [13, С.291].

В Словаре В.И. Даля *жандарм* означает ‘конный [и пѣшіи] воинъ военной [государственной и желѣзнодорожной] полиции на особых, съ двойнымъ окладом’ [11, С.1312]. Приведем пример из Национального корпуса русского языка: «Стоять около коляски при выходе Государя дозволялось всякому: были тут обычный *жандарм*, обычный полицейский городской и обычный сторож сада. [В.П. Мещерский. Мои воспоминания (1897)]» [6]. В приведенном примере мы видим различие в употреблении различных званий лиц, несших постовую службу и обеспечивающих правопорядок.

В начале XX века слово *жандарм* сохраняет значение ‘служащий политической полиции’:

«По всему месту, где живут Столыпины, Крыжановские и др., размещена охрана в таком количестве, что всюду, в каждом кусту, находится или *жандарм* или полиция, или сысской или войска». [А.И. Богданович. Дневник (1907)] [6].

На рубеже XIX–XX веков появляется метафора *жандарм Европы*. В политической литературе встречается три значения данной метафоры:

- 1) страна, подавляющая революционные выступления в континентальной Европе;
- 2) страна, применяющая силу или угрозу силы для решения внешнеполитических задач;
- 3) страна, защищающая ценности европейской цивилизации или же интересы европейских держав вне христианской Европы, чаще всего в Османской империи [4, С.140].

Появление данного словосочетания принято связывать с политикой Священного союза и подписанием «Трактата братского христианского союза» между Россией, Австрией и Пруссией в Париже в 1815 году. Данная доктрина выступала гарантом внешнего вмешательства во внутреннюю политику страны в случае революции [4, С.142].

Стоит упомянуть и устойчивое словосочетание *международный жандарм*, который также используется в политической литературе в адрес России и внешней политики Царской России XIX века, характеризуя борьбу с революционным движением в Европе [1, С.351]. Употребление обоих устойчивых сочетаний с 2005 года в Национальном корпусе русского языка не зафиксировано.

В современном русском языке слово *жандарм* употребляется в обоих значениях:

- ‘служащий политической полиции»: Ночью раздался стук в дверь – и состоялся хрестоматийный – не сказать «пинкфлойдовский»: та же метафора, те же смыслы: бунт, отчуждение, взросление, образование – диалог про Стену: *жандарм* упрекнул студента, куда ж вы, мол, молодой человек, бунтовать – стена ведь, броня! [Л.А. Данилкин. Ленин: Пантократор солнечных пылинок (2017)] [6].
- ‘полицейский’ при описании служителей порядка за границей, *Жандарм/Gendarme* Французские *жандармы* – люди военные, они подчиняются Министерству обороны. [Алексей Тарханов, Алексей Асланянц, Дмитрий Бегляров. Париж (2015)] [6].

Слово *ренессанс* в современном русском языке употребляется в двух значениях: ‘синоним эпохи Возрождения’ и ‘архитектурный стиль, характерный для эпохи Возрождения’ [12, С.829].

Слово восходит к старофранцузскому слову *renaissance* ‘возрождение’, образованного суффиксальным способом от глагола *renaitre* ‘рождаться вновь’, которое в свою очередь происходит от латинского глагола *renasci* ‘возрождаться’, которое восходит к латинскому *gnasci*, образованного от индоевропейского корня **gene* [19].

Во французской лексикографии слово *ренессанс* отмечено в Словаре Французской Академии 1762-ого года издания в значении ‘второе

рождение, обновление' с пометой «только в переносном значении». В качестве примера приведено выражение «с момента возрождения письма» [18] (пер.с франц.). Данное значение сохраняется и в последующих изданиях Словаря Французской Академии 1798 и 1835 годов. Впервые слово *Ренессанс* в качестве названия эпохи в истории культуры Европы XV–XVI веков встречается в Словаре французского языка Эмиля Литтре (1872–1877 гг.) [18]. В современном французском языке слово обрело множество значений (пер. с франц.): 'духовное перерождение' (с пометой «мифологическое, религиозное»), 'духовное возрождение, духовный подъем, рост, возвращение', 'обозначение эпохи Возрождения' [17].

В Национальном корпусе русского языка первое употребление слова *ренессанс* относится к периоду с 1857–1858 гг.: «Губернаторский дом тоже здание массивное, в отношении к частным домам, бельэтаж а-ля ренессанс, смотрит весело, вроде бонтонного отеля, поддерживаемый массивной галереею аркад, под которыми помещаются лавки с разными благородными товарами, в том числе и с кумысом. [Т.Г. Шевченко. [Дневник] (1857–1858)] [6]».

Начиная с начала XX века слово *ренессанс* употребляется в качестве имен собственных (название компаний, общественных мест и др.), приведем примеры из новостных газет того времени:

– Во время сеанса вспыхнул пожар в биографе «Ренессанс». [В России (21.11.1908) // «Русское слово», 1908] [6];

- 17-го августа во время гулянья в саду «Ренессанс», по Строченовскому пер., за рекой Москвой, одна из посетительниц А.Ф. [В России. Телеграммы наших корреспондентов (01.09.1909) // «Русское слово», 1909] [6].

– В партере, сооруженного шустрим предпринимателем шахтерского городка, балагана, носившего громкое имя театра «Ренессанс», – свободных мест было немного. [М.К. Первухин. Артисты (1916) // «Пробуждение» № 21, 1908] [6].

Слово *ренессанс* также сохраняет значение 'эпоха в истории культуры Европы', в качестве примера приведем цитату из дневников искусствоведа А.Н. Бенуа: «Напротив, *Ренессанс* явился на первых порах оживлением тех же принципов, которые были заложены в «христианском искусстве готики». [А.Н. Бенуа. Дневник (1917) // Бенуа А.Н. Дневник. 1916–1918. – М.: «Захаров», 2010. – 768 с. (3-е изд. – в 2016 г.), 2010–2001]» [6].

Стоит отметить и употребление слова *ренессанс* для создания иронии: – «Рококо столовых ложек: двенадцать; *ренессанс* черенков: двенадцать... [Ю.Н. Тынянов. Малолетний Витушишников (1933)]» [6].

Проанализировав употребления слова *ренессанс* в Национальном корпусе языка, было выявлено несколько вторичных значений описываемого слова, не указанных в толковых словарях, – 'второго рождения', который относится как к духовно-

му обновлению человека, то есть исконного значения ранее заимствованного слова. Приведем пример:

– «Пока совершались процессы вырождения из домашнего и гимназического бытов и процессы «врождения» в то, что мне стояло, как *ренессанс*, я отдавался ряду невинных и разрешенных переживаний; как ни была мрачна моя жизнь, я, и страдая, не терял жизнерадостности, сквозь все пробивавшейся; ослабевало страдание в том или ином участке сознания, – мгновенно участок начинал процветать; и я процветал любовью к Малому театру...» [Андрей Белый. На рубеже двух столетий (1929)] [6].

Второе дополнительное значение слова *ренессанс* – 'подъем', который характеризует, как и деятельность человека, организации, так и абстрактные понятия как подъем культуры, искусства. Данное значение чаще употребляется в современном русском языке с 2000-х годов. Приведем примеры:

– «И на фоне бурного развития мировой биоэкономики коллекционное дело во многих странах переживает *ренессанс*. [Ирина Ившина. Роль бесконечно малого бесконечно велика // «Наука в России», 2013]» [6].

– «И добавляет комментарий про духовный *ренессанс* Серебряного века русской культуры: «С одной стороны мы видим за «сменой Вех» обращение на путь веры многих писателей и профессоров, иных пришедших к священству и даже к монашеству; с другой находим, увы, немало кинувшихся в объятия оккультизма, тео-и антропософии и того хуже: в настоящий омут оргийного блуда под фиговым листком «дионисийского экстаза» ". [священник Игорь Иванов. Мирра Лот-Бородина и богословская мысль русской эмиграции // «Актуальные вопросы современной науки», 2018]» [6].

Слово *ренессанс* заимствовано в русский язык с большинством исконных знаний, которые отражены во французском языке. Слово «Возрождение» 'наименование определенной эпохи развития европейской культуры' – это калька с французского слова *Ренессанс*, и изначально, исходя из приведенных примеров, было заимствовано именно в значении обозначения определённого стиля и эпохи, соответствующей этому стилю.

В данной статье были проанализированы три деривата одного индоевропейского корня *gene. Все слова являются заимствованиями из французского языка, они приходят в русский язык с установлением политических, экономических и культурных связей. Полученные данные позволяют проследить фонетические и семантические изменения слов, относящихся к одному этимологическому гнезду.

Литература

1. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова: Литературные цитаты. Образные выражения. 2-е, доп. изд. М.: Худож. лит., 1960. – 668 с.

2. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. – Санкт-Петербург: Норинт; Москва: Рипол классик, 2008. – 1536 с.
3. Виноградов В.В. История слов: около 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Толк, 1994. – 1138 с
4. Душенко К. От жандарма Европы к мировому полицейскому // Россия в глобальной политике. 2021. Т. 19. No. 6. С. 139–152.
5. Ибатуллина Е.А. Этимологическое гнездо *dhu-h/s- в истории русского языка: реконструкция, структурно-семантический, исторический и культурологический комментарий: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.А. Ибатуллина. – Уфа, 2021. – 23 с.
6. Национальный корпус русского языка [электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 12.06.2023).
7. Серов В.В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. – М.: ООО Издательство «Локид-Пресс», 2005. – 677 с.
8. Словарь Академии Российской. – Санкт-Петербург: При Имп. Акад. наук, 1789–1794. В 6 ч. Ч.III: отъ З до М. – 1792. – 761 с.
9. Смирнов, Н.А. Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху: I. Определение путей, которыми в Петровскую эпоху шли заимствования из западно-европейских языков. II. Словарь иностранных слов, вошедших в русский язык в эпоху Петра Великого / [соч.] Н.А. Смирнова. – СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1910. – 398 с.
10. Тимошина Д.В. Семантическое и словообразовательное развитие корня *sʏrd- в истории русского языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Тимошина Дарья Владимировна. – Самара, 2021. – 23 с.
11. Толковый словарь живаго великорускаго языка Владимира Даля, СПб.-М.: Тип. М.О. Вольфа, 1880–1882. – 4 т. Т. 1: А-З. – 1880. – 812 с.
12. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / под ред. Н.Ю. Шведовой, М.: РАН, 2011. – 1164 с.
13. Этимологический словарь русского языка / сост. П.Я. Черных, М.: Русский язык, 1999. Т. 1. – 623 с.
14. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 2. (Е-Муж) / Макс Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стер. – М. Прогресс, 1986. – 672 с.
15. Янковский О.И. Динамика русских словообразовательных гнезд: гнезда с основами *HOD-, *JʙD-, *ŠED-: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ О.И. Янковский. – Саратов, 2018. – 22 с.
16. Янковский Н.М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту: содержащий разные в российском языке встречающиеся иностранные речения и технические термины, СПб.: Тип. Акад. наук, 1803–1806. – 3 т. Ч. 1., 1803. – 868 с.
17. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [электронный ресурс]. URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/gendarme> (дата обращения: 10.10.2023).
18. Dictionnaire de L'Académie française 4e édition (1762) [электронный ресурс]. URL: <https://dvlf.uchicago.edu/mot/ingenieur> (дата обращения: 10.10.2023)
19. Online Etymology Dictionary [электронный ресурс]. URL: <https://www.etymology.com> (дата обращения: 10.10.2023).
20. Pokorny J. Indogermanisches Etymologisches Wörterbuch. Francke Verlag Bern, 1959. 1183 p.
21. Valpy, F. E. J. (Francis Edward Jackson), An etymological dictionary of the Latin language, London. 1828. 550 p.

THE HISTORY OF WORDS WITH AN INDO-EUROPEAN ROOT *GENE IN THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF THE WORDS INGENEER, GENDARME, RENAISSANCE

Belyakova A.A.
Moscow City University

This article concerns the derivatives of the Indo-European root *gene – with the meaning of 'to give birth, to occur, to generate, to produce': engineer, gendarme and Renaissance in the Russian language. These derivatives were borrowed from the French language in the XVIII century. According to the data obtained as a result of historical reconstruction and etymological analysis, the time frame for the entry of these words into the Russian language has been established, and the development of their meanings in modern Russian has been shown. Words with phonetic and graphic forms that differ from each other go back to a single Indo-European root *gene-. The data obtained make it possible to trace the development of the semantic meaning of the root *gene at various linguistic stages.

Keywords: derivatives, indo-European root *gene, etymological analysis.

References

1. Ashukin N.S., Ashukina M.G. Winged words: Literary quotes. Figurative expressions. 2nd, add. ed. M.: Hudog. lit., 1960. 668 p.
2. Large explanatory dictionary of the Russian language / [chap. ed. S.A. Kuznetsov]. – St. Petersburg: Norint; Moscow: Ripol classic, 2008. 1536 p.
3. Vinogradov V.V. History of words: about 1500 words and expressions and more than 5000 words associated with them / Rep. ed. N. Yu. Shvedova. – M.: Tolk, 1994. – 1138 p.
4. Dushenko K. From the gendarme of Europe to the world policeman // Russia in global politics. 2021. Т. 19. No. 6. pp. 139–152.
5. Ibatullina E.A. Etymological nest *dhu-h/s- in the history of the Russian language: reconstruction, structural-semantic, historical and cultural comments: abstract of thesis. ...cand. Philol. Sciences: 10.02.01 / E.A. Ibatullina. – Ufa, 2021. 23 p.
6. National Corpus of the Russian Language [electronic resource]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (access date: 06/12/2023).
7. Serov V.V. Encyclopedic Dictionary of winged words and expressions. – M.: LLC Publishing House "Lockid Press", 2005. 677 p.
8. Dictionary of the Russian Academy. – St. Petersburg: Under the Imp. Academician Sciences, 1789–1794. At 6 hours Part III: from 3 to M. – 1792. 761 p.
9. Smirnov, N.A. Western influence on the Russian language in the Petrine era: I. Determination of the ways in which borrowings from Western European languages took place in the Petrine era. II. Dictionary of foreign words that entered the Russian language in the era of Peter the Great / [op.] N.A. Smirnova. – St. Petersburg: Type. Imp. Academician Sciences, 1910. 398 p.
10. Timoshina D.V. Semantic and word-formation development of the root *sʏrd- in the history of the Russian language: abstract of

- thesis. ... candidate of philological sciences: 02.10.01 / Timoshina Daria Vladimirovna. – Samara, 2021. 23 p.
11. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language by Vladimir Dahl, St. Petersburg-M.: Type. M.O. Wolf, 1880–1882. – 4 volumes. T.1: A-Z. – 1880. 812 p.
 12. Explanatory dictionary of the Russian language including information about the origin of words / ed. N. Yu. Shvedova, M.: RAS, 2011. 1164 p.
 13. Etymological dictionary of the Russian language / comp. P. Ya. Chernykh, M.: Russian language, 1999. T.1. 623 p.
 14. Etymological dictionary of the Russian language: in 4 volumes. T.2. (E-Husband) / Max Vasmer; lane with him. and additional O.N. Trubacheva. – 2nd ed., erased. – M. Progress, 1986. 672 p.
 15. Yankovsky O.I. Dynamics of Russian word-formation nests: nests with stems *HOD-, *JЪD-, *ŠED-: abstract. dis. ...cand. philol. sciences: 10.02.01/ O.I. Yanovsky. – Saratov, 2018. 22 p.
 16. Yankovsky N.M. A new interpreter, arranged alphabetically: containing different foreign sayings and technical terms found in the Russian language, St. Petersburg: Type. Academician Sciences, 1803–1806. – 3 vols. Part 1., 1803. 868 p.
 17. National Center for Textual and Lexical Resources [electronic resource]. URL: <https://www.cnrtl.fr/etymologie/gendarme> (access date: 10.10.2023).
 18. Dictionary of the French Academy 4th edition (1762) [electronic resource]. URL: <https://dvlf.uchicago.edu/mot/ingénieur> (access date: 10/10/2023)
 19. Online Etymology Dictionary [electronic resource]. URL: <https://www.etymology.com> (access date: 10/10/2023).
 20. Pokorny J. Indo-European Etymological Dictionary. Francke Verlag Bern, 1959. 1183 p.
 21. Valpy, F. E. J. (Francis Edward Jackson), An etymological dictionary of the Latin language, London. 1828. 550 p.

Семантическое употребление персидского предлога «*barāye*» и его эквивалентов в русском языке

Саид Мубарак Мусави,

аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Высшей школы лингвистики, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова
E-mail: sayedmubarakmosavi@gmail.com

Боев Эрадж Бегиджонович,

кандидат исторических наук, директор научно-образовательного центра востоковедения, доцент кафедры международной журналистики Института русского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ebboev@lunn.ru

Целью настоящего исследования является изучение особенностей употребления персидского предлога «*barāye*» с точки зрения семантики и его сравнение с русскими эквивалентами. Методология исследования основана на использовании сравнительного и сопоставительного методов. Отмечается, что в русском языке предлог «*barāye*» имеет несколько эквивалентов, наиболее употребляемыми из которых являются предлоги «для» и «за». Также в некоторых конструкциях и предложениях русские предлоги «*ради*», «*из-за*», «*на*», «*по*», «*к*», «*с*», «*в*», «*под*» по своему смыслу близки к персидскому предлогу «*barāye*». Делаются выводы о том, что в персидских предложениях активно используются предлоги, при этом в русском языке встречаются предложения, в которых предлоги отсутствуют, и которые составляются с помощью грамматических падежей или идиом, что нехарактерно для персидского языка.

Ключевые слова: предлог «*barāye*»; персидский язык; русский язык; эквивалент; многозначность

Введение

Целью настоящего исследования является изучение особенностей употребления персидского предлога «*barāye*» с точки зрения семантики и его сравнение с русскими эквивалентами. Основная гипотеза исследования заключается в том, что предлог «*barāye*» имеет множество значений, как и многие другие предлоги в персидском языке. Он имеет основное, а также второстепенное значение, связанные между собой и вытекающие из языкового и когнитивного опыта носителей персидского языка. Основное значение данного предлога заключается в выражении цели. Во второстепенном значении он выражает причину, направленность, время, количество и пространство, принадлежность, обмен, преобразование, оценку, измерение и т.д., а также используется в значении «около». Задачи исследования заключаются в изучении значений данного предлога в различных контекстах, а также в выявлении сходства и различий между предлогом «*barāye*» и его эквивалентами в русском языке.

Персидский предлог «*barāye*» и его значения кратко обсуждаются в литературе по грамматике персидского языка, изданной в персоязычных странах (Arzhang 1995; Ahmadi & Anvari 2011a, 2011b). Вопросы использования предлогов «*barāye*» и «*tā*» рассматривают иранские исследователи Сепиде Абдулкарими и Сара Фаллахбабаи. Мохаммад Хоссейн Лесани (Lesani 2010) проанализировал русские предлоги на основе грамматических моделей русского языка. В работах данных исследователей приводятся персидские эквиваленты русских предлогов. Лексикографы и исследователи грамматики персидского языка придают предлогу «*barāye*» несколько значений и ролей. С. Абдулкарими и С. Фалахбабаи посвятили значению предлогов «*barāye*» и «*tā*» одну из своих работ, в которой они рассмотрели сто примеров поэтических и прозаических текстов, изданных в течение последних пятидесяти лет (Abdul Karimi & Falah Babaei 2021).

Характеристика материала и методов исследования

Предлоги являются одним из важных элементов грамматики персидского языка. Они употребляются вместе с существительными, местоимениями, прилагательными и ставят их в зависимость от глагола предложения как дополнения (Soltani 1997: 177).

Предлог «*barāye*» является одним из простых персидских предлогов и имеет несколько значе-

ний. Следует отметить, что предлоги имеют различные значения как в персидском, так и в русском языках. В большинстве языков они имеют схематическое значение, тогда как другие части речи – лексическое. Лингвисты Сепиде Абдулкарими и Сара Фалахбабаи пишут о предлоге «*barāye*» так: «В когнитивной грамматике грамматические понятия могут быть семантически описаны на основе прототипов, а также на основе концептуальных схем. Значение опыта и схем обнаруживается в познавательной деятельности и в уме, а это означает, что прототип проявляется в результате повторяющихся человеческих переживаний, а схема – в результате деятельности и переживаний. На сознание и речь человека оказывает влияние его взаимодействие с окружающей средой (Abdul Karimi & Falah Babaei 2021: 70). Таким образом, персидский предлог «*barāye*» имеет множество значений, основанных на грамматических понятиях, которые возникают из лингвистического опыта и когнитивных концепций. Поэтому, когда мы переводим предлоги на другие языки, они могут иметь различные значения в каждом конкретном случае. Так, например, предлог «за» в русском языке имеет несколько значений, которые уточняются в данной статье.

Предлог «*barāye*» в смысле цели или указания конечной цели совершения чего-либо и в значительной степени совпадает со значением предлога «*ta*» в этом смысле. Также понятие или значение причины и мотива можно считать производным от понятия и цели и предназначения. Причина действия чего-либо на самом деле является целью действия чего-либо. Например, причиной выхода на работу является необходимость зарабатывания денег, что в свою очередь также может быть целью выхода на работу (Abdul Karimi & Falah Babaei 2021: 75–77). При этом употребление предлога «*barāye*» распределяется в таком соотношении: в значении цели и причины – 59%, в значении принадлежности – 37%. Следует отметить, что оба значения имеют очень тесную смысловую связь, и иногда их трудно отличить друг от друга (Abdul Karimi & Falah Babaei 2021: 75–76).

Новизна настоящего исследования заключается в обобщении имеющихся работ персоязычных авторов по данной проблеме и введении в научный оборот новых персоязычных источников, ранее не переводившихся на русский язык.

Исследователь Хосров Фаршидвард отмечает, что в современном персидском языке предлоги преимущественно усиливаются и подчеркиваются существительным. То есть существительное, идущее после предлога, образует целую группу предлогов, например: «*ba waseta*», «*ba allat*», «*ba sabab*». Это связано с тем, что предлоги имеют слабое значение, и их нужно усиливать, например, вместо предлогов «за», «из» и «с» использовать слова «*ba waseta*», «*ba allat*», «*ba sabab*» («он уходит») (Farshidvard 2003: 452). Поэтому в персидском языке увеличивается количество сложных синонимов и производных от простых предлогов.

Методология настоящего исследования основана на использовании сравнительного и сопоставительного методов.

Результаты исследования и их обсуждение

Использование предлога «*barāye*» для определения цели

В персидском языке цель и пункт назначения часто упоминаются вместе с предлогом «*barāye*». Используются значения: «*ba mabzor*» («с целью»), «*ba sabab*» («по причине») «*ba jehat*» («ради») (Ahmadi & Anvari 2011: 181). Примеры такого использования предлога «*barāye*»: «*Вам придется бороться, чтобы получить свободу*» («*Barāye ba dast āwardan āzadi bāyad mubāreia kard*») (Arzhang 1995: 25); «*Однажды Рустам отправился в лес недалеко от границы Турана для того, чтобы поохотиться*» («*Rozi Rustam barāye Šekār ba na xčirgāh nazdik-e marz torān roy nahād*») (Saidi Mubaraka 2011: 74).

Одним из основных эквивалентов предлога «*barāye*» в русском языке является предлог «для», который используется для выражения цели и предназначения. Примеры: «*Я купил эту ткань для пошива костюма*» («*Man en pārča rā baxātere kot Šlwar xaridam*») (Нагайцева 2015: 151); «*Я приехал для лечения*» («*Man barāye maāleja āmadam*») (Valinejad 2011: 60); «*Для здоровья простаты нельзя есть эти продукты*» («*Barāye salāmae prostāt en ġazā rā naxorid*») (Qane, Rezaei, & Nayibi 2020: 53).

Также иногда используется предлог «за» в творительном падеже на вопросы «за кем?», «за чем?»: «*Я иду за хлебом*» («*Man miravam ba donbāle nān*») (Zahraie 2021: 163); «*... я послал его за лекарством*» («*Man orā barāye tahiyae dāro ferestādam*») (Lesani 2010: 101).

Также в родительном падеже используется предлог «ради» как слово-синоним предлога «для». Эквивалентом слова «ради» в персидском языке являются предлоги «*barāye*» и «*baxātere*» (Lesani 2010: 33): «*Бой идет не ради славы – ради жизни*» («*Mobāreza barāye jalāl nisat baxātere zandagi ast*») (Нагайцева 2015: 150).

В некоторых предложениях предлог «из-за» употребляется в родительном падеже. Он используется для выражения цели и значения, что эквивалентно персидским предлогам «*baxātere*» и «*barāye*»: «*Мне мысль одна эта противна, жениться из-за денег*» («*En fekre ezdawāj barāye pol, hālam rā baham mizanad*») (Lesani 2010: 25).

В ряде случаев используется предлог «на» в винительном падеже, при ответе на вопрос «для чего?». Он определяет цель действия. Предлог «на» эквивалентен персидскому предлогу «*barāye*» в смысле определения цели: «*Я взял деньги на книгу*» («*Man barāye xarid ketāb pol geraftam*») (Mostafavi & Fazli 2022: 148).

Также встречается предлог «по» в винительном падеже, отвечающий на вопрос «за чем?» Он выражает цель и значение, что эквивалентно персидскому предлогу «*barāye*»: «*Мы ходили в лес по грибы*» («*Ma barāye jam kardan qārj ba jangal*») (Mostafavi & Fazli 2022: 154).

В отдельных предложениях мы встречаем предлог «под» в винительном падеже. Он употребляется в значении цели и предназначения того или иного места. Эквивалентом данного предлога в персидском языке также является слово «*barāye*»: «*Мы отвели эту комнату под столовую*» («*Ma en otāq rā barāye salun ġazā xori extesās dādim*») (Lesani 2010: 84).

Иногда предлог «с» употребляется в творительном падеже для выражения цели, персидский эквивалент «*barāye*» или «*batazor*»: «*В целях разрядки напряжённости обе стороны пришли к решению продолжить переговоры*» («*Barāye kāheš taniš har do taraf tasmim ba edāmae mozākerāt gereftand*») (Нагайцева 2015: 166).

Также предлог «к» используется в некоторых конструкциях для выражения цели, что эквивалентно персидскому предлогу «*barāye*» в подобных структурах: «*Длинный стол, накрытый к завтраку*» («*Miz tawili barāye subhāna čida Šoda bod*») (Lesani 2010: 58).

Также предлог «по» используется в некоторых предложениях для выражения цели. Подобная конструкция в персидском языке обычно выражается с помощью предлога «*bērāyi*»: «*Вас я велел позвать по делу*» («*Man dastor dādam Šumā rā barāye anjām kari farā xānand*») (Lesani 2010: 54).

В некоторых русских предложениях аналогом персидского предлога «*barāye*» выступает конструкция без использования формы предлога: «*Чтобы добраться до Кума к 12 часам, они выехали из Исфагана на рассвете*» («*Barāye an ke sāat 12 ba qom berasan Sahar az asfahān harakat kardand*») (Иванов 2015: 204).

Использование предлога «*barāye*» для указания причины

Другое семантическое использование предлога «*barāye*» – это выражение в предложениях причины. Русские эквиваленты предлогов «*barāye*» следующие. Предлог «за» используется для выражения причины и в этом смысле эквивалентен предлогу «*barāye*» в персидском языке: «*Для какой заботы?*» («*Barāye či nagarāni?*»); «*За книгой он не скучает*» («*O dela Š barāye ketāb tang na mi Šawad*») (Lesani 2010: 100).

Использование предлога «*barāye*» для указания направления движения

Это семантическое измерение предлога «*barāye*», которое указывает на движение, которое может быть физическим и конкретным или иметь степень абстракции, связанную с целью и пунктом назначения: «*Отправьте дорогому читателю*» («*Barāye xānanda muhtaram befrest*») (Abdul Karimi & Falah Babaei 2021: 76).

В русском языке в некоторых предложениях предлог «к» употребляется вместе с глаголами движения, означающими перемещение или доставку чего-либо или кого-либо к цели и месту назначения, и указывает направление, что совпадает с функцией предлога «*barāye*» в персидском языке: «*привозит к нам*» («*barāye mā meuāward*»).

Использование предлога «*barāye*» для выражения продолжительности времени

Предлог «*barāye*» используется для обозначения периода времени, в течение которого действие совершается или предназначено. Как правило, оно употребляется в предложениях, отвечающих на вопрос «как долго?» (Английские предлоги 2013: 31). В русском языке предлог «на» в некоторых структурах обычно эквивалентен персидскому слову «*barāye*», а в некоторых структурах и предложениях он выражается без эквивалента предлога в персидском языке: «*Они на месяц уехали на юг*» («*Anhā barāye yak māh ba janob raftand*») (Lesani 2010: 72).

Использование предлога «*barāye*» для выражения количественных показателей

В некоторых предложениях персидский предлог «*barāye*» указывает на количество. В русском языке предлог «на» в некоторых структурах обычно эквивалентен персидскому слову «за»: «*Больница была устроена на восемьдесят человек*» («*Bimārestān barāye 80 bimār tajhiz Šoda bod*») (Lesani 2010: 73).

Использование предлога «*barāye*» для указания принадлежности

Предлог «*barāye*» иногда указывает на принадлежность чего-либо кому-либо или чему-либо. Действия, направленные на достижение определенной цели, также можно рассматривать в данном смысловом измерении. Например, в предложении «*En dāro barāye sar dard ast*» («Этот препарат от головной боли») мы видим определенную зависимость препарата от его цели – лечения головной боли. В этом смысле это показывает своего рода взаимную зависимость (Abdul Karimi & Falah 2021: 77). В русском языке предлоги «для» и «под» используются для выражения принадлежности: «*Я купил эту книгу для себя*» («*En ketāb rā barāye xodam xaridam*»); «*Для строителей оборудовали теплые общежития*» («*Xāb hāye garm barāye sāzindagān tajhiz Šod*»).

Предлог «под» используется для обозначения места, которому отводится определенная задача. Эквивалентом этого предлога в персидском языке обычно являются слова «*barāye*», «*ba anwāni*» и другие: «*Мы отвели эту комнату под столовую*» («*Mā en otāq rā barāye salun ġazā xori extisās dādim*») (Lesani 2010: 84).

В некоторых русских предложениях «*barāye*» может фигурировать без эквивалента предлога: «*У меня ничего не осталось*» («*Chize barāyam bāqi namānd*»); «*Студенческие пособия*» («*Mazāyāie barāye dāneš āmozān*») (Ahmadi & Anvari 2011: 181).

Использование предлога «*barāye*» для измерения и сравнения

Предлог «*barāye*» иногда используется для выражения обмена, сравнения и измерения вещей или явлений (Afkhami & Azghari 2011: 33). В русском языке предлоги «за» и «на» в некоторых из этих структур обычно эквивалентны персидскому слову «*barāye*», а в некоторых конструкциях и предложе-

ниях выражаются без эквивалента предлога в персидском языке: «Он хочет четыре доллара **за** каждый мискаль цианида» («*Barāye har mesqāl seyānor čahār dālar mi xāhad*»); «**На** покупку этой книги ему нужно 150 рублей» («*Barāye xarid en ketāb o ba 150 robl ehtyāj darad*») (Lesani 2010: 72).

Использование предлога «barāye» в относительном значении

В некоторых предложениях и подобных конструкциях в русском языке используется предлог «**за**», который эквивалентен предлогу «*barāye*» в приведенной выше структуре. Пример: «Ему нужно было выразить кому-то свою доброту и принести **за** него жертву» («*O ehteyāj dāshd ke mehrabāni xodash rā kasi ebrāz konad o barāyash fedākāri binumāyad*») (Anvari & Ahmadi 2011: 273).

Использование предлога «barāye» для выражения действия

Иногда предлог «*barāye*» используется для обозначения ситуации и действия, происходящего с кем-то или с чем-то. В русском языке для обозначения происшествия или несчастного случая в некоторых предложениях используется предлог «**с**», который обычно эквивалентен предлогу «*barāye*». Пример: «**С** самолетом произошла авария» («*Barāye hawāpaymā sāneha rox dāda ast*») (Lesani 2010: 94).

Использование предлога «barāye» для выражения оценки

Предлог «*barāye*» и эквивалент «для» в некоторых предложениях обозначают человека, оцениваемого с его позиции или предмета, действия, состояния и т.п.: «Для меня время дорого» («*Zamān barāye man arzi Šmand ast*»).

Следует отметить, что современный персидский язык имеет три диалекта: иранский (фарси), афганский (дари) и таджикский (точики). В письменности и разговорном языке всех трех диалектов используется предлог «*barāye*», но в некоторых из них, особенно в иранском диалекте персидского языка, слово «*wasae*» является синонимом предлога «*barāye*» и в значении «*az bahr*» » *ba jahat*» и «*barāye*» («для») употребляется в устной речи и литературе: «Я принес этот цветок для вас» («*En gul rā wasae shumā āwardam=En gul rā barāye shumā āwardam*») (Anvari & Ahmadi 2011: 277).

Заключение

Таким образом, в результате выполненного исследования было выяснено, что персидский предлог «*barāye*» имеет множество значений. Его основное и второстепенное значения вытекают из лингвистического и когнитивного опыта носителей персидского языка и связаны между собой. В своем основном значении предлог «*barāye*» употребляется для определения цели, а в остальных значениях – для выражения причины, продолжительности времени, направления движения, количественных показателей, принадлежности, измерения и сравнения, действия, оценки и, наконец, в относительном зна-

чении. В современном персидском языке данный предлог также до сих пор используется в значении «около». Предлог «*barāye*» имеет синоним «*wāse*» в некоторых диалектах персидского языка, в том числе и в иранском диалекте. Важно отметить, что предлог «*wāse*», в отличие от «*barāye*», используется только в разговорной речи.

Предлог «*barāye*» имеет в русском языке несколько эквивалентов. В большинстве случаев это русские предлоги «для» и «за», также в некоторых конструкциях и предложениях такими эквивалентами являются предлоги «*ради*», «*из-за*», «*на*», «*по*», «*к*», «*с*», «*в*», «*под*».

Важно подчеркнуть, что в персидском языке предложения в основном составляются с предлогами. При этом в русском языке встречаются предложения, в которых присутствуют эквиваленты предлога «*barāye*» без соответствующей формы предлога. Эти предложения строятся посредством использования грамматических падежей или идиом, что не может быть применимо к персидскому языку. Следует отметить, что сравнительный анализ и сопоставление грамматики двух языков помогает при изучении обоих языков, а также при переводе письменных документов.

Литература

1. Иванов В.Б. Учебник персидского языка (для 1-го года обучения) /под ред. Алирезы Акбари-пура. М.: Садра, 2015. 417 с.
2. Нагайцева Н.И. Предлоги: учеб. пособ. для иностранцев. Харьков: НТУ «ХПИ», 2015. 268 с.
3. Английские предлоги: значение и употребление. М.: Астрель, 2013. 127 с.
4. Абдул Карими, Сепиде и Фалах Бабаи, Сара. Схематические значения предлогов «для» и «к» в объяснении их вторичной грамматикализации //Журнал лингвистических исследований. 13-й год, номер 24, 2021. С. 65–88.
5. Афхами, Али и Азгари, Сайеда Захра. Как вывести непространственные концепции из пространственной концепции предлога «дар» в области когнитивной семантики и на основе теории LCCM // Научно-исследовательский ежеквартальный журнал лингвистики Университета Аль-Захра. Год 4, номер 7, 2011. С. 27–48.
6. Анвари, Хасан и Ахмади Гиви, Хасан. Персидская грамматика. Том 1, 4-е издание. Тегеран: Публикации Фатеми, 2011. 260 с.
7. Анвари, Хасан и Ахмади Гиви, Хасан. Персидская грамматика. Том 2, 4-е издание. Тегеран: Публикации Фатеми, 2011. 387 с.
8. Аржанг, Голамреза. Современная персидская грамматика. Тегеран: Катре, 1995. 174 с.
9. Фаршидвард, Хосров. Современная подробная грамматика (на основе новой лингвистики). 1-е издание. Тегеран: Сохон, 2003. 703 с.
10. Лесани, Хоссейн. Употребление предлогов в русском языке. Кум: Эбтекар Данеш, 2010. 279 с.

11. Мостафави Гуру и Фазли, Ханиф. Комплексная грамматика русского языка. Тегеран: Данешьяр, 2022. 628 с.
12. Кане, Захра, Резаи, Вали и Наййби Ризван. Чередование объекта-субъекта предлога в персидском языке // Журнал персидского языка и иранских диалектов. Год 4, период 2, номер 8, 2020. С. 37–61.
13. Солтани Гардфрамарзи, Али. От слова к слову (персидская грамматика простым языком). 6-е издание. Тегеран: Мутбакаран, 1997. 312 с.
14. Саиди Мубарака, Хомаюн. Изучение групп предлогов персидского языка и их образовательного применения. Исфahan: Исфahanский университет, 2011. 151 с.
15. Захрайе, Сайед Хасан. Обучение грамматике русского языка. Тегеран: Организация по изучению и составлению университетских изданий по гуманитарным наукам (Самт), 2021. 586 с.

SEMANTIC USE OF THE PERSIAN PREPOSITION “BARĀYE” AND ITS EQUIVALENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Sayed Mubarak Mosavi, Boev E.B.

Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University

The purpose of this study is to study the peculiarities of the use of the Persian preposition “barāye” from the point of view of semantics and compare it with Russian equivalents. The research methodology is based on the use of comparative and contrastive methods. It is noted that in the Russian language the preposition “barāye” has several equivalents, the most used of which are the prepositions “for” and “for”. Also, in some constructions and sentences, the Russian prepositions “for the sake of”, “because of”, “on”, “by”, “to”, “with”, “in”, “under” are close in meaning to the Persian preposition “barāye”. It is concluded that prepositions are actively used in Persian sentences, while in the Russian language there are sentences in which there are no prepositions and which are composed using grammatical cases or idioms, which is not typical for the Persian language.

Keywords: preposition “barāye”; Persian language; Russian language; equivalent; polysemy.

References

1. Ivanov V.B. Textbook of the Persian language (for the 1st year of study) / ed. Alirezes of Akbaripur. M.: Sadra, 2015. P. 417.
2. Nagaitseva N.I. Prepositions: textbook. allowance for foreigners. Kharkov: NTU “KhPI”, 2015. P. 268.
3. English prepositions: meaning and use. M.: Astrel, 2013. P. 127.
4. Abdul Karimi, Sepideh and Falah Babaei, Sara. Schematic meanings of the prepositions “for” and “to” in the explanation of their secondary grammaticalization // Journal of Linguistic Research. 13th Year, Number 24, 2021. Pp. 65–88.
5. Afkhami, Ali and Azghari, Sayeda Zahra. How to derive non-spatial concepts from the spatial concept of the preposition “dar” in the field of cognitive semantics and based on the theory of LCCM // Al-Zahra University’s Scientific-Research Quarterly of Linguistics. Year 4, Number 7, 2011. Pp. 27–48.
6. Anvari, Hassan & Ahmadi Givi, Hassan. Persian Grammar. Volume 1, 4th edition. Tehran: Fatemi Publications, 2011. P. 260.
7. Anvari, Hassan & Ahmadi Givi, Hassan. Persian Grammar. Volume 2, 4th edition. Tehran: Fatemi Publications, 2011. P. 387.
8. Arzhang, Gholamreza. Today’s Persian Grammar. Tehran: Qathrah Publications, 1995. P. 174.
9. Farshidvard, Khosrow. Today’s detailed grammar (based on new linguistics). First edition. Tehran: Sokhon Publishing, 2003. P. 703.
10. Lesani, Hossain. The use of prepositions in the Russian language. Qom: Ebtakar Danish Publications, 2010. P. 279.
11. Mostafavi Guru and Fazli, Hanif. Comprehensive grammar of the Russian language. Tehran: Daneshyar Publications, 2022. P. 628.
12. Qane, Zahra, Rezaei, Wali and Nayibi Rizvan. Alternation of object – subject of preposition in Persian language // Journal of Persian language and Iranian dialects. Year 4, Period 2, Number 8, 2020. Pp. 37–61.
13. Soltani Gardfaramarzi, Ali. From word to word (Persian grammar in plain language). 6th edition. Tehran: Mutbakaran Publications, 1997. P. 312.
14. Saidi Mubarak, Homayun. Examining preposition groups of Persian language and their educational applications. Isfahan: Isfahan University, 2011. P. 151.
15. Zahraie, Sayed Hassan. Russian language teaching grammar. Tehran: Publications of Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (Samt), 2021. P. 586.

Георгиевская Елизавета Андреевна,

преподаватель, кафедра филологии и лингвокультурологии,
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: georgievskaya-ea@rguk.ru

Новые тенденции образования в преподавании иностранных языков требуют от обучающихся высокого уровня развития коммуникативной компетенции. В рамках обучения преподаватели все чаще прибегают к использованию видеоматериала на занятиях, так как именно фильмы обладают неоспоримыми преимуществами и педагогической ценностью. Демонстрируя аутентичные ситуации, видеоматериал позволяет совершенствовать навык восприятия речи на слух, а также обогащает лексический запас. Целью данной статьи является выявление особенностей практического применения видеоматериала в преподавании языка иврит на материале израильских кинолент. Автор статьи приходит к выводу, что фильмы в качестве элемента занятия имеют ряд преимуществ по сравнению с классической образовательной системой, но при этом включают в себя особенности, которые требуют от преподавателя высокого уровня владения языком и ориентированности в социокультурных реалиях.

Ключевые слова: иврит, видеоматериал, преподавание, уровень владения языком, упражнения.

История иврита насчитывает тысячи лет. Иврит претерпевал многочисленные изменения, чередуя отношения между языком речи и языком письма, обогащаясь от контактов с различными культурами и языками, сохраняя свою идентичность. Более того, иврит является наглядным примером уникальной революции: за относительно короткий период времени благодаря системе, соответствующей сионистской идеологии, иврит совершил переход от сакрального языка к языку, который окружает всё.

Язык – это не только язык, его грамматика и лексика. Язык – это социальная система, литература и культура, которые объединяют людей, но в равной степени и разделяют их. У любого народа есть своя культура, которая требует определенной среды для демонстрации. Кино представляет собой среду культур человечества. Споры, компромиссы и решения, предвещающие создание киноленты, гарантируют связь картины со своей эпохой. Кинематограф эволюционировал за свои 125 лет существования, чтобы объединить в себе в конечном итоге цветное изображение и трехмерный звук. Помимо того, что фильмы – вариант времяпрепровождения, они также служат инструментом просвещения масс. Киноиндустрия – это рупор общественного мнения, оказывающий влияние на мысли людей.

В последние десятилетия мы наблюдаем колоссальное развитие сети Интернет и создания всевозможных гаджетов и приложений. Безусловно, такое развитие информационных технологий дало возможность киноиндустрии найти свое применение в качестве образовательного инструмента. Это явление ломает «традиционную» образовательную систему, в которой лишь книги служат источниками необходимого и исчерпывающего материала для образования студентов.

В настоящей статье рассматриваются фильмы как часть образовательной системы в контексте изучения иврита. В качестве примера применения фильмов на занятиях по изучению языка иврит нами были отобраны две киноленты, относящиеся к двум совершенно разным периодам израильского кинематографа: «*סאלח שבת*» («Салах Шабати»), 1964 г., драма-комедия классического периода и «*פניו של הנהג*» («Поворот налево в конце света»), 2004 г., драма-мелодрама современного периода. Кроме того, на выбор фильмов повлияли принципы отбора, описанные в книге Алана Б. Тизли и Энн Уайлдера «*Reel Conversations: Reading Films with Young Adults*» («Разговоры о катушках: анализ фильмов с молодежью») [2]. Один из принципов подразумевает, что видеоматериал не должен служить отправной точкой для плани-

рования занятия, а наоборот – быть дополненным к нему. Другой принцип заключается в учетывании возраста обучающихся и уровня владения

- «– Крутой этот кибуцник.
- А машина его ещё круче.
- Она не его, она принадлежит кибуцу.
- А чей кибуц?
- Кибуцников, чей же ещё?
- Тогда почему это не его?
- Он не его. Он его, но не его.
- Господин, ты слышишь, что ты говоришь?
- Конечно, ты только глянь: живут вместе, едят вместе, работают вместе, всё в общей собственности.
- Правда? В общей?
- Ага.
- А наш дом там?
- Нет, он чуть дальше.
- Слава Б-гу.

Кинокартина «Салах Шабати» – первый израильский фильм, номинированный на премию «Оскар», снятый в жанре бурекас¹ и включающий в себя многие сюжетные образы, которые позже использовались в большинстве фильмов в этом жанре: столкновение между бедным жителем Востока и ашкеназскими (ашкеназы – ветвь еврейского народа в Центральной Европе) правящими кругами, романтическая связь между ашкеназом и бедной девушкой с Востока, а также обман ашкеназской элиты восточным евреем.

«Салах Шабати» рассказывает историю иммигранта и его большой семьи из арабской страны в Израиле и его процессе адаптации в незнакомой стране. Он попадает в пересыльный лагерь, быстро осваивается в местной жизни, достигает статуса лидера, занимается израильской бюрократией, пока наконец не получает жильё [3].

Имя Салаха символично и напоминает фразу «אתלבש החילול» (извините, что пришел). Он предстает перед зрителем простым человеком в обычной одежде с ярко выраженными дефектами речи, в то время как Нойман, администратор кибуца, показан в сшитых на заказ рубашках. Служащие в аэропорту, в Министерстве жилищного строительства, в Министерстве труда и социального обеспечения, представители партии, члены кибуца – все ашкеназы.

После просмотра кинокартины член восточного сообщества предстает перед зрителем как стереотипная и нелепая фигура, без образования и с неприятным характером, которому удается преуспеть с помощью уловок, а не других навыков. В то же время фильм высмеивает не меньше самих уроженцев страны и описывает их как высокомерных по отношению к иммигрантам и тем, кто не принадлежит к их обществу. Режиссёр, Эфраим Кишон отмечал, что фильм следует рассматривать с сатирической точки зрения, направленной в первую очередь на политиков и государ-

иностранным языком. Следующий ориентирован на рейтинг фильмов: преподаватель обязан оценить, уместна ли кинолента для использования.

- »קינצוביק, לודג רפסמ-
- לודג רתיו ולש וטוא...מוקה, לבח-
- ץוביקה רייש הז, ולש אל הז-
- ץוביקה רייש ימלו-
- ימל, מיקינצוביקל-
- ולש אל הז המל זא-
- ולש אל לבא, ולש הז. ולש אל הז-
- רמוא התאש המ עמוש התא, ונדא-
- שוכרה לכ. דחי מידבוע, דחי מילכוא, דחי מירג, מתוא הארת, חטב-
- מלוכל רייש
- מלוכל, תמאב-
- ההא.
- המש ונלש תיבה ון מگو-
- האלה תצק הז, אל, אל-
- משה רורב. «

ственных чиновников и их отношение к простому человеку.

Еврей востока изображен как простой, неглупый, житейски сообразительный человек, попавший в несвойственную ему обстановку совершенно другой цивилизации, которую он не в силах постичь в силу разрыва культур. В то время как ашкеназ в лице Ноймана изображается культурным человеком, образованным, у которого есть всё, но, с другой стороны, он предстаёт некомпетентным недалёким человеком, который много говорит и мало делает. Салах Шабати родом из ниоткуда, не владеет иностранными языками, не имеет профессии. При этом Салах достаточно резок и груб, говоря о своей дочери следующее: «התוא גוריה ינא תרחא טאל טאל וב בהאת הבובח» (Хабу-ба влюбится в него со временем или я убью её). Он имеет предубеждения – «ליבשב בוט הז יזנשא» (ашкеназ хорош для проигрыша в нарды, а не для женитьбы), «ינא, השיא ע רבדמ אל» (я не разговариваю с женщиной). Осознав, что на новом месте ему ничто не угрожает, Салах продолжает вести себя так, как привык в стране исхода: ежедневные игры в нарды с соседом-ашкеназом и вечерний отдых в чайхане после «тяжелого трудового» дня. Он неиспорчен, более добр и нравственен, чем ашкеназы. Для него чужд принцип устройства кибуца, в котором всё общее:

Из этой сцены становится ясно, что Салаху не по душе уклад жизни кибуцников, и он рад, что его временное место жительства будет не там.

Зритель постоянно видит конфликт между Салахом и доминирующей ашкеназской культурой, например, когда Нойман, секретарь кибуца ему говорит: «חושל חרזמה תודע לע. הריכמל אל הז הרובח» (девушка не продается. Члены восточных еврейских общин должны забыть о привезённых вами оттуда варварских обычаях).

Несмотря на тот факт, что фильм был выпущен в прокат в 1964 году и для нынешнего поколения студентов может показаться старомодным, просмотр и последующая дискуссия крайне необхо-

¹ Фильмы-бурекас – в основе этого жанра лежат отношения между различными представителями израильского народа с полным набором стереотипов, разницей в культуре, насмешками над акцентами и т.п.

димы. Данная кинокартина помимо того, что является родоначальником жанра бурекас, демонстрирует актуальные по сей день проблемы Израиля: бюрократия в стране и нечистая политика. «Салах Шабати» показывает снисходительное отношение ашкеназских общественных элит к «примитивным» мизрахим (восточные евреи). Более того, он затрагивает факт, часто игнорируемый в сфере израильских межэтнических отношений – расизм зачастую был и есть в обоих направлениях. При показе кинокартины вместе с сопутствующими при необходимости комментариями преподавателя «Салах Шабати» рекомендован к просмотру уже на уровне «к» (начальный).

Фильм «*הפנייה שמאלה*» («Поворот налево в конце света») изображает социальную реальность жителей нового израильского иммигрантского города в Негеве в конце 1960-х годов после событий Шестидневной войны через историю дружбы двух девушек [4]. Николь Шушан – болтливый и кокетливый марокканский подросток, а Сара Токер – задумчивая, умная девушка из Индии, чья семья только что переехала в соседний дом. Приезд семьи встречается с враждебностью и разочарованием. Между иммигрантами из разных культур существует напряженность: марокканцы, считающие себя французами, высокомерны по отношению к индийцам, которые, в свою очередь, считают себя британцами и считают марокканцев невежественными и грубыми. Обе общины угнетены, трудятся на горячем и опасном стекольном заводе.

По стилю, составу актерской группы и особенно по поднятым социальным и культурным проблемам «Поворот налево в конце света» похож на израильские фильмы 1970-х годов. Откровенные размышления на тему любви, юности и полового созревания напоминают широко известный фильм 1978 года «*המלחמה והאהבה*» («Горячая жевательная резинка: Мороженое на палочке»).

Семья Токер говорит по-английски, а женщины в семье одеты в красочные и привлекательные сари. Семья Шушан, иммигрировавшая в Израиль 10 годами ранее, говорит по-французски с примесью иврита. Обе семьи недовольны своим нынешним положением – семья Токер с трудом приспосабливается к новой жизни и мечтает об иммиграции в Великобританию, а члены семьи Шушан мечтают о хорошей жизни.

Кинокартина демонстрирует сионистский реализм, в котором полифонически звучат разные этнографические голоса, конфликтуя на предмет традиций. Можно отметить, что в данном фильме при столкновении культур родовому определению «еврей» герои не придают значения.

В ходе просмотра «Поворота налево в конце света» можно выделить два основных поднимаемых вопроса:

- этническая принадлежность на периферии;
- спорт как уравниватель.

Различные фабричные сцены – начиная с той, в которой новоприбывший из Индии Роджер огорчен необходимостью там работать, и заканчивая

предпоследней сценой, когда администрация объявляет об удовлетворении требований забастовщиков, побуждают нас рассматривать «Поворот налево в конце света» как фильм, направленность которого – протест мизрахим. Действительно, эти фабричные сцены разоблачают суровые условия труда рабочих-мизрахим, а забастовка явно противопоставляет рабочих (марокканцев и индийцев) – ашкеназскому руководству, тем самым подчеркивая этнический аспект эксплуатации рабочих.

Важно отметить, что в «Повороте налево в конце света» не сам протест приводит к желаемому результату. В кинокартине показано, как после забастовки и решения руководства в Тель-Авиве закрыть завод и уволить рабочих начальство не появляется в городе для переговоров. Интерес руководства к городу пробуждается только в результате визита британской команды по крикету. Когда директор фабрики собирается объявить о решении удовлетворить требования забастовщиков, единственное заявление, которое он произносит – «You have more luck than brains» (У вас больше удачи нежели мозгов).

Можно утверждать, что фильм предлагает прогрессивное представление этнической идентичности. Вместо «плавильного котла» «Поворот налево в конце света» признает несоизмеримость этнических идентичностей и, таким образом, открывает дискуссионное пространство для политики внутригрупповой идентичности. Кинокартина бросает вызов всеохватывающему определению «мизрахим», поскольку свидетельствует о надуманном характере этого явления.

Данный фильм рекомендуется к просмотру студентам, начиная с уровня «б» (ниже среднего). В «Повороте налево в конце света» используются иврит, французский, английский с индийским акцентом и без, а также смесь всех вышеуказанных языков, что прекрасно отражает речь новых репатриантов. Более того, студентам можно продемонстрировать необычное столкновение культур для израильского кинематографа – «марокканцы-индийцы», а также отражение черт этнической принадлежности.

Просмотр эпизода фильма может быть как составляющей домашнего задания, так и аудиторного занятия. Главное – помнить, что видеоматериал это не способ «убить» время, а огромный ресурс для работы со студентами. Для такого формата занятий мы предлагаем следующие рекомендации.

Длина видеоматериала не должна быть больше 15 минут, в противном случае учащиеся потеряют интерес.

Перед началом просмотра необходимо дать обучающимся список новой лексики, который лучше всего объяснить через изучаемый язык иврит и картинки, с минимальным использованием русского языка.

Во время показа видеоматериала следует делать логические паузы для уточняющих вопросов по содержанию видео, чтобы проверить понима-

ние студентов и обсудить непростые моменты. Если же материал даётся учащимся без затруднений, то можно просмотреть отрывок полностью, а после остановиться на тех моментах, которые были им неясны.

По завершении отрывка настоятельно рекомендуется провести обсуждение (с использованием новой лексики) – это могут быть вопросы о героях, их поступках, поведении, о дальнейших событиях в фильме и т.д. Хорошо, если обучающиеся будут приводить примеры из личного опыта.

После обсуждения можно дать студентам заранее подготовленные задания по пройденной ранее лексике (в рамках просмотра киноленты), грамматике, которая встречалась в видео или же мини-сочинение.

Также это может быть задание – ролевая игра. Студенты могут воспроизвести полюбившийся им момент или даже придумать альтернативное развитие событий и концовку. Однако такого рода задания могут понравиться далеко не всем учащимся, поэтому необходимо всегда учитывать настрой и характер как каждого из обучающихся, так и группы в целом.

Проанализировав языковые особенности вышеупомянутых произведений израильского кинематографа, мы выявили ряд сложностей, с которыми непременно столкнутся учащиеся при обучении языку иврит:

- быстрый темп речи героев;
- наличие незнакомой для студентов лексики;
- необходимость понимания контекста ситуации;
- знание культуры и истории Израиля;
- потребность понимания политических и этнических проблем.

Фильмы позволяют студентам познакомиться с различными акцентами и диалектами. Это помогает им улучшить навыки восприятия речи, с которой они непременно столкнутся в жизни. Более того, киноленты способствуют развитию культурной грамотности, что является неотъемлемым компонентом для уверенного и свободного общения в другой стране. Так как израильские киноленты включают в себя вышеуказанные особенности, а также компонент домашней культуры, то преподавателю необходимо обладать высоким уровнем владения языком для того, чтобы суметь оказать корректную помощь студентам в переводе и толковании проблемных для них моментов.

Литература

1. Раввин Соломин Р.М. Сепхарды, ашкеназы, мизрахи и эфиопские евреи [Электронный ресурс] URL: <https://www.myjewishlearning.com/article/sephardic-ashkenazic-mizrahi-jews-jewish-ethnic-diversity/> (дата обращения: 25.10.2023)
2. Тизли, Алан Б., Уайлдер Энн. Разговоры о катушках: анализ фильмов с молодежью. – Учебные книги Хайнеман, 1996. – 202 р.
3. Салах Шабати [Художественный фильм]. 1964, Израиль, реж. Э. Кишон, длит. 110 мин. [Электронный ресурс] URL: https://medovav.icu/main/watch/movie/13395/אתבש_תבש_?refresh_server=f9, (дата обращения: 20.10.2023)
4. Поворот налево в конце света [Художественный фильм]. 2004, Израиль, реж. А. Нешер, длит. 110 мин. [Электронный ресурс] URL: https://medovav.icu/main/watch/movie/16220/סלונה_סוף_הלאמת_ (дата обращения: 28.10.2023)

USE OF VIDEO MATERIALS IN TEACHING HEBREW

Georgievskaya E.A.

Kosygin Russian State University (Technologies. Design. Art)

New educational trends in teaching foreign languages require students to develop a high level of communicative competence. As part of teaching, teachers use video materials in the classroom more, since films have undeniable advantages and pedagogical value. Authentic situations in video material allows you to improve your listening comprehension skills and also enrich your vocabulary. The purpose of this article is to identify the features of the practical use of video material in teaching Hebrew based on the Israeli films. The author of the article comes to the conclusion that films as an element of the lesson have a number of advantages compared to the classical educational system, but at the same time they include features that require the teacher to have a high level of language proficiency and orientation in sociocultural realities.

Keywords: Hebrew, video material, teaching, level of language proficiency, exercises.

References

1. Rabbi Solomin R.M. Sephardic, Ashkenazic, Mizrahi and Ethiopian Jews [Electronic source] URL: <https://www.myjewishlearning.com/article/sephardic-ashkenazic-mizrahi-jews-jewish-ethnic-diversity/> (access date: 25.10.2023)
2. Teasley, Alan B., Wilder Ann. Reel Conversations: Reading Films with Young Adults. – Heinemann Educational Books, 1996. – 202 p.
3. Sallah Shabati [Feature film]. 1964, Israel, directed by E. Kishon, running time 110 min. [Electronic source] URL: https://medovav.icu/main/watch/movie/13395/אתבש_תבש_?refresh_server=f9, (accessed: 20.10.2023)
4. Turn Left at the End of the World [Feature film]. 2004, Israel, directed by A. Neshet, running time 110 min. [Electronic source] URL: https://medovav.icu/main/watch/movie/16220/סלונה_סוף_הלאמת_ (accessed: 28.10.2023)

Национально-культурные ценности: лингвокультурологический аспект (на примере патриотических песен)

Гришук Артём Валерьевич,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Севастопольский государственный университет
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

В статье анализируются национально-культурные ценности: лингвокультурологический аспект (на примере патриотических песен). Автор отмечает, что национально-культурные ценности имеют особое значение в лингвокультуре. Различные виды песен, хотя и специфических для восприятия иностранцами, глубоко укореняются в культуре и истории народа. Патриотические песни могут быть очень информативным средством понимания культурных и социальных ценностей данного общества. Подобно поэзии, песни могут содержать историю, религиозные верования, традиции, генеалогию, мифологию в некоторых культурах и, таким образом, исполняются или поются на аналогичных современных мероприятиях. Ценности, передаваемые через них, особенно национальные и патриотические песни, на самом деле являются национальными посланиями, представляющими общую структуру общества.

Ключевые слова: национально-культурные ценности, лингвокультурологический аспект, патриотические песни, анализ культуры, национальная идентичность, языковой анализ, единство, гимн.

Национально-культурные ценности имеют особое значение в лингвокультуре. В этой связи особо актуальны их исследования через призму языковых проявлений, таких как литературные произведения, словесный обычай, пословицы и песни. Яркий пример таких проявлений – патриотические песни, которые отражают глубокую связь между языком и культурой. В то же время они могут быть источником информации о национальных ценностях, идеалах и идентичности народа.

Интересным материалом для лингвокультурологического анализа являются образные слова, потому что в их семантике воплощены типовые образные представления языковой культуры, «отражающие культурно-исторический опыт народа, а также включающие в языковую способность личности неизменные для данного языкового коллектива примеры образного ассоциирования»¹.

Различные виды песен, хотя и специфических для восприятия иностранцами, глубоко укореняются в культуре и истории народа. До распространения грамотности, довольно большая часть этой фольклорной литературы остается в основном устной и наилучшим образом подходит для запоминания и дальнейшей передачи и культурного распространения для художественного представления культуры.

Песни могут быть очень информативным средством понимания культурных и социальных ценностей данного общества. Подобно поэзии, песни могут содержать историю, религиозные верования, традиции, генеалогию, мифологию в некоторых культурах и, таким образом, исполняются или поются на аналогичных современных мероприятиях.

Ценности, передаваемые через них, особенно национальные и патриотические песни, на самом деле являются национальными посланиями, представляющими общую структуру общества. Националистические страсти толпы, разжигаемые таким словесным поведением в таких случаях, как празднование национальных праздников, действительно подчеркивают коллективное осознание государственности, поскольку они материализуют публичное подтверждение национальной гордости.

Патриотическая песня может представлять собой серию концепций и отсылок или даже законченную историю и обычно сочиняется для исполнения на конкретных мероприятиях. Более того,

¹ Гизатулина А.Ф. Лингвокультурологические аспекты в лингвистическом анализе / А.Ф. Гизатулина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2018. № 16 (202). С. 329–331.

песни могут быть насыщены разнообразными аллюзиями, которые включают поэтическую лексику, встроенную повествовательную историю, которая обычно рассказывается, потому что предполагается, что все уже знают ее основные элементы, и эстетическую концепцию, основанную на косвенных ссылках.

Некоторые песни, такие как национальные, патриотические или религиозные, рассматриваются как уникальное наследие местного сообщества и его живой культурной истории. В дополнение к утверждению культурной идентичности как нации, тексты песен являются источником информации об исторических личностях и достопримечательностях, важных местах, а также о существующих природных и экологических особенностях страны или о тех, которые, возможно, исчезли.

Рассмотрение национально-культурной специфики словарного состава языка способно выявить информационный культурный фон слова, содержащий в себе сведения о нахождении объекта в культурной среде, неизменные образные ассоциации, а также общепринятое отношение к представленному объекту¹.

Песни объединяют людей на национальных и религиозных мероприятиях в форме художественного соревнования. Это культурное наследие проводится в рамках национальной традиции, благодаря которой оно активизируется, что поддерживает его жизнь.

Патриотические песни, как социальная конвенция, формируют национальную чувствительность, выражают национальную гордость и обсуждают национальные смыслы. Это делает государственность, ассоциируемую с гражданством. принадлежность, солидарность и верность лидеру, неотъемлемой чертой их повседневной жизни.

Такие песни исполняются с определенной музыкой и даже в специальных костюмах, когда они исполняются на национальных мероприятиях, чтобы подчеркнуть их самобытность или их национально отмеченные характеристики, поскольку культура рассматривается как различные способы, с помощью которых определенная группа строит свою жизнь и дает ей выражение, мы считаем, что песни разных типов являются важным компонентом этого «общего образа жизни, разделяемого группой людей, связанных общими и отличительными характеристиками, верованиями и обстоятельствами»².

Члены единой нации обладают множеством общих черт и культурных привычек и традиций. Осознание своей государственности, отраженное в повседневном поведении простых людей, выражается в фольклорной художественной литературе. Солидарность между ее членами, включая

¹ Литвиненко Ю.Ю. Концепт возраст в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2006. 256 с.

² Лопухина Р.В. Национально-культурные ценности: лингвокультурологический аспект (на примере русского и испанского языков) // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С. 311–314.

чувство преданности как государству, так и лидеру, ярко проявляется в национальных и патриотических песнях.

Патриотические песни успешно включают некоторые лексические единицы и, благодаря опыту вокалиста, который помог ему, отобрал наиболее значимые элементы, достигнув достаточно семантически нагруженных значений и сочетаний, объединенные в рамках коллективного общенационального сознания.

Государство, и нация приведены в соответствие как «культурная конструкция коллективной принадлежности, реализуемая и легитимируемая посредством институциональных и дискурсивных практик». Принимая концепцию «повседневной жизни нации», национальный язык – это повседневное речевое поведение людей, составляющее коммуникативный смысл политической, культурной и социальной единицы. Повседневное рутинное поведение людей, в котором лучше всего проявляется их солидарность.

Благодаря национальному языку, который усиливает чувство государственности, таким образом, патриотическая песня становится языком солидарности, любви, поэзии, песен и лирики, воплощающих стремления, увлечения, надежды, печали, радости, мучения и т.д. Нация – это не просто результат или продукт макроструктурных сил, поскольку она одновременно является практическими достижениями обычных людей, занимающихся рутинной деятельностью³.

Национальные патриотические песни – один из ярких способов демонстрации осознания своей государственности посредством выражения чувств принадлежности, гордости, паритета и лояльности – это обычное поведение, при котором создается и воспроизводится государственность в повседневной жизни. Это подтверждает концепцию, согласно которой нация – это дискурсивный конструкт, созданный и узаконенный не только в ответ на директивы и приказы, но и в соответствии с непредвиденными обстоятельствами повседневной жизни. Следовательно, с этой точки зрения мы рассматриваем песни как один из способов «говорить о нации», то есть «дискурсивное конструирование нации посредством рутинных разговоров во взаимодействии».

Таким образом, песни являются одним из способов, с помощью которых государственность формирует выбор, который делают люди, и как это отражается на спонтанных решениях обычных людей, в дополнение к их характерным призывам и ритуальному использованию символов, будь то национальные, патриотические или религиозные.

В этом смысле песни как одна из особенностей повседневной жизни – это деятельность, спонтанно организуемая и осуществляемая общественностью или обычными людьми, и, таким образом, при глосификации они рассматриваются как поли-

³ Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997. 331 с.

тизированные формы коллективной принадлежности, возвеличивание и почитание, горланное пение, национального символа.

Патриотические песни нередко исполняются по надуманным поводам для кристаллизации национального сознания. Кроме того, песни являются символическим сопровождением нации, подобно флагом, знаменам и речам, которые, представляют явно национальные параметры для улучшения организации и опыта национальных солидарностей¹.

Что касается интегративной функции символов и ритуалов, в которых поются песни нараспев, разворачиваются знамена и размахиваются флагами, цель состоит в том, чтобы сделать формулировки, которые соединяются друг с другом, мгновенно видимыми и доступными для выражения социальной атмосферы, стремления к творчеству или сами по себе являются символом составляющий элемент этого ментального осознания.

Что касается особенностей национальных и патриотических песен, то они во многом сложны, тематичны, несут в себе смысловую нагрузку и в высшей степени метафоричны и образны. Они действительно отражают многогранную культурную композицию, которая делает их уникальными и самобытными, что неизбежно создает специфические проблемы в процессе перевода и, таким образом, создает множество пробелов, которые, вероятно, трудно устранить.

Частое использование фигур речи и слов с различными оттенками смысла, которые крайне нуждаются в интерпретации, в дополнение к частому использованию интертекстуальности, почерпнутой из истории предков или религиозных контекстов, может быть неуязвимым в процессе перевода. Что усложняет перевод песен такого типа, так это разговорность и устный дискурс песни, поскольку то, что написано в разговорной речи, должно быть передано в разговорной речи, а то, что сочинено для исполнения, также должно быть переведено так, чтобы его пели на воспринимающем языке.

Следовательно, распространение множества различных приемов и сюжетов подразумевается при создании любого устного стихотворения или песни, таких как использование выразительных образов. В те дни культура была основана на устном общении, использование этих приемов и сюжетов в поэзии, текстах и песнях является частью стратегии сохранения окружающей среды, которая поддерживает неизменным определенный образ жизни.

Кроме того, нормы и кодексы поведения, связанные со множеством ценностей и добродетелей, передаются через этот фольклорный художественный жанр. Песни в значительной степени опираются на эмоциональную силу, чтобы создать эквивалентный эмоциональный эффект на слуша-

теля. Однако в переводе эта эмоциональная сила воздействовала на заинтересованную аудиторию исходного текста. Познание культуры через язык и изучение языка через культуру неразрывны. Такое оптимальное средоточие языка и культуры представляют собой вербальные художественные тексты. Лингвокультурологический аспект в работе над ними чрезвычайно актуализируется, если объект анализа – художественный текст, его автор и читатель олицетворяют собой разные лингвокультурологические общности².

Жизнеспособность патриотических песен едва ли может быть реализована в восприимчивой культуре, где люди, скорее всего, придерживаются различных, если не противоположных взглядов. в случае с песнями переводчик не обрабатывает письменный текст. Смыслы проистекают из исполняемой формы мотивационной песни, которая затрагивает чувства толпы, и поэтому переходнику доверяют более сложную работу. Патриотические песни требуют не только максимально оптимального донесения языкового сообщения источника до целевой аудитории, но и подчинения его музыкальным особенностям, сопровождающим песню, в результате чего создается симбиотический перевод, охватывающий поэтический и музыкальный аспекты.

Патриотическая песня исполняется на различных общественных мероприятиях таким образом, чтобы объединить лидера и его людей. Вербальная связь между двумя частями представляет собой реальную близость правдивости народа по отношению к режиму, близость, которой нет в республиках, где лидер может быть назначен ответственным только на четыре года или еще на несколько лет. Этот короткий период иногда не дает людям достаточно времени для налаживания конструктивных отношений между высшим руководством и подчиненными.

Национально-культурные ценности можно глубоко проанализировать через призму аспектов лингвокультурологии, с применением в качестве материала для анализа патриотических песен, отражающих эти ценности как в тексте, так и в музыке.

Патриотические песни служат в качестве аудиальной символики национальной идентичности гордости, сочетает в себе исторические, социальные и культурные аспекты нации. Русские патриотические песни могут быть рассмотрены в историческом контексте, который проиллюстрирует, что текст данных песен часто связан с величине мужеством русского народа. Эти песни отражают духовную силу и стойкость нации. Песня «Священная война» и «Катюша» возникли во времена событий Великой Отечественной войны.

Они подчёркивают невероятную смелость советского народа. Современный гимн российско-

¹ Иванищева О.Н. Текст. Культура. Понимание: Функционирование слова с культурным компонентом значения в тексте. – СПб: Изд-во Петербургского университета, 2004. 145 с.

² Мурзалиева Д.Д. Диалог языков и культур: к вопросу о лингвокультуремах в художественном тексте двуязычного писателя // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2016. № 2. С. 176–180.

го государства также подчёркивает значимость единства, патриотизма и любви к родной стране. Рассмотрение в историческом контексте американских патриотических песен позволяет сделать вывод, что не отражают ценности свободы, демократии и патриотического долга.

В текстах часто присутствуют символы американской идентичности, такие как звёздная полосатый флаг, широкие и бескрайние просторы страны, Красота и величие природы. Если рассмотреть данную проблему в лингвокультурологическом аспекте, то мы можем выделить некоторые особенности патриотических песен в России и Америке.

Отличия прослеживаются в лексике и символике. В американских песнях преобладают слова, связанные со свободой, правами человека и национальными элементами гордости. Русские песни акцентируют значимость героизма, вообще народного единства исторической славы.

По тематике американские песни часто фокусируются на благодарности и благословение Земли, в то время как русские песни более всего отсылают к вопросам мужества, чести, защиты отечества. Музыкальный ритм также отличается. Американские песни имеют более праздничные и торжественный характер, русские – отличаются маршевыми мотивами, где подчёркивается коллективные участия.

Таким образом, патриотические песни могут быть очень информативным средством понимания культурных и социальных ценностей данного общества. Подобно поэзии, песни могут содержать историю, религиозные верования, традиции, генеалогию, мифологию в некоторых культурах и, таким образом, исполняются или поются на аналогичных современных мероприятиях. Ценности, передаваемые через них, особенно национальные и патриотические песни, на самом деле являются национальными посланиями, представляющими общую структуру общества.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997. 331 с.
2. Гизатулина А.Ф. Лингвокультурологические аспекты в лингвистическом анализе / А.Ф. Гизатулина. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2018. № 16 (202). С. 329–331.
3. Иванищева О.Н. Текст. Культура. Понимание: Функционирование слова с культурным компо-

нентом значения в тексте. – СПб: Изд-во Петербургского университета, 2004. 145 с.

4. Литвиненко Ю.Ю. Концепт возраст в семантическом пространстве образа человека в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2006. 256 с.
5. Лопухина Р.В. Национально-культурные ценности: лингвокультурологический аспект (на примере русского и испанского языков) // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С. 311–314.
6. Мурзалиева Д.Д. Диалог языков и культур: к вопросу о лингвокультурах в художественном тексте двуязычного писателя // Уральский филологический вестник. Серия: Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2016. № 2. С. 176–180.

NATIONAL AND CULTURAL VALUES: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT (USING THE EXAMPLE OF PATRIOTIC SONGS)

Grischuk A.V.

Sevastopol State University

The article analyzes national and cultural values: the linguocultural aspect (using the example of patriotic songs). The author notes that national and cultural values are of particular importance in linguistic culture. Different types of songs, although specific to the perception of foreigners, are deeply rooted in the culture and history of the people. Patriotic songs can be a very informative means of understanding the cultural and social values of a given society. Like poetry, songs may contain history, religious beliefs, traditions, genealogy, mythology in some cultures and are thus performed or sung at similar modern events. The values conveyed through them, especially national and patriotic songs, are in fact national messages representing the overall structure of society.

Keywords: national cultural values, linguocultural aspect, patriotic songs, cultural analysis, national identity, linguistic analysis, unity, anthem.

References

1. Vorobiev V.V. Linguoculturology (theory and methods). – M., 1997. 331 p.
2. Gizatulina A.F. Linguistic and cultural aspects in linguistic analysis / A.F. Gizatulina. Text: direct // Young scientist. 2018. No. 16 (202). pp. 329–331.
3. Ivanishcheva O.N. Text. Culture. Comprehension: The functioning of a word with a cultural component of meaning in a text. – St. Petersburg: St. Petersburg University Publishing House, 2004. 145 p.
4. Litvinenko Yu. Yu. The concept of age in the semantic space of the image of a person in the Russian language picture of the world: dis. ...cand. Philol. Sci. – Omsk, 2006. 256 p.
5. Lopukhina R.V. National-cultural values: linguistic and cultural aspect (on the example of Russian and Spanish languages) // Modern pedagogical education. 2021. No. 11. P. 311–314.
6. Murzalieva D.D. Dialogue of languages and cultures: on the issue of linguocultures in the literary text of a bilingual writer // Ural Philological Bulletin. Series: Russian literature of the XX–XXI centuries: directions and trends. 2016. No. 2. pp. 176–180.

Семиотика театрального искусства, как метод рефлексивного воздействия на зрителя

Героева Людмила Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент по научной специальности «театральное искусство», доцент кафедры режиссуры и мастерства актера, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
E-mail: geroevalyuda@mail.ru

Театр, являясь традиционным видом искусства, считается особым видом взаимодействия между создателями спектакля и зрительской аудиторией. Это взаимодействие зависит от того, какую цель преследуют зрители, пришедшие в театр. В большинстве своем, если опираться на классическое понимание театрального искусства, театр открывает перед зрителями ценностно-нравственные ориентиры и культурные смыслы, воздействуя на публику, которая, в свою очередь, передает на сцену палитру чувств и эмоций. Методом, благодаря которому в полной мере осуществляется рефлексивное взаимодействие театрального представления и зрительского зала, является семиотический метод, смысл которого раскрывается в данной статье с позиций театральной практики. Остановившись на понятиях «рефлексия» и «рефлексивное воздействие» и дав характеристику семиотики, как науки в целом и театральной семиотики в частности, автор статьи поясняет на конкретных примерах суть семиотического метода, позволяющего зрителям взаимодействовать со сценическими образами на внутреннем уровне. В статье поднимается проблема использования семиотического метода как средства взаимодействия актеров со зрителями в современном театре. Делая вывод, что в настоящее время театральной семиотике отводится второстепенная роль в театральной практике, автор статьи приходит к выводу, что семиотический метод, помогающий зрителям расшифровывать подтексты и скрытые смыслы спектакля, должен вернуться на театральную сцену.

Ключевые слова: театр, рефлексия, рефлексивное взаимодействие, семиотика, семиотический метод.

«Искусство – это не зеркало, поднесенное к реальности, а молот, которым ее лежат». Это известное изречение, которое обычно приписывают Бертольду Брехту, отражает сложные взаимоотношения театра и общества, считавшего, что искусство должно влиять на реальность и трансформировать ее, а не просто стать для реальности вторым «я», репрезентируя ее в определенной манере. Так каково же воздействие театра на общество, точнее – на зрительскую аудиторию?

Театр, в первую очередь, «отражает ценностно-нравственные ориентиры каждого поколения зрителей», наполняя их жизнь культурными смыслами [13, с. 172]. Поэтому именно зритель, как утверждает Т.А. Филановская, является важнейшим участником и создателем театрального спектакля. Зритель оживляет спектакль переживаниями, определяемыми многими факторами своей внутренней жизни, согревает его палитрой чувств и эмоций. Но, являясь явлением духовной культуры, спектакль только тогда несет на себе отпечаток впечатлений и эмоций зрительского зала, когда он воспринимается зрителями, а значит и оценивается с учетом зрительской индивидуальности. Учитывая этот факт, возникают закономерные вопросы: как добиться эмоциональной реакции зала на сценическое действие? каковы методы рефлексивного воздействия участников театрального действия на зрительскую аудиторию? Нас интересует именно рефлексивное воздействие, потому что именно рефлексивные возможности человека создают способность оценивать сценическое представление, сопереживать и эмоционально взаимодействовать с тем миром, который открыли для зрителя участники театрального спектакля.

Суть рефлексии как психологического феномена заключается в формировании смыслов бытия и, соответственно, в регуляции поведения и деятельности, отражающих ценностно-смысловой аспект отношения к миру [7, с. 56]. Исследователи выделяют внешнюю и внутреннюю рефлексю. Внешняя носит практический характер и реализуется через действия, поступки, которые субъект совершает в процессе своей жизнедеятельности. Внутренняя рефлексия отражает личностный мир индивида и, выводя его за пределы совершенствования. Внутренняя рефлексия всегда носит оценочный характер и связана с духовно-нравственной характеристикой: а) предоставленной ситуации, б) своих мыслей и чувств в этой ситуации, в) поведения другого человека в этой ситуации [7, с. 57]. Именно этот тип рефлексии имеет отношение к природе художественного восприя-

тия спектакля в контексте диалогического общения актеров со зрителями.

Рефлексивное воздействие театрального представления на зрительскую аудиторию представляет собой процесс влияния интенций автора и создателей спектакля не просто на восприятие конкретных сценических ситуаций, а на их «проживание» и «переживание» в контексте субъективного опыта [4, с. 90]. Театр, конечно же, не следует считать своего рода «книгой жизни» и нельзя требовать от театра проецирования вложенных актерами, режиссером и другими создателями театрального действия смыслов на реальность повседневной жизни, но «посредством театрального действия происходит переосмысление, переориентировка того, что казалось человеку устоявшимся, над чем он никогда не задумывался или, наоборот, чему долго искал ответ» [11, с. 182]. Следя за перипетиями сценических событий, зритель воспринимает спектакль как «маленькую жизнь» и за короткое время успевает понять, осознать, прочувствовать то, что касается его собственной жизни, по ходу действия пробуждая внутреннюю активность души [11, с. 183].

Обращаясь к рефлексивному воздействию театра на публику, нельзя не констатировать, что одним из методов, посредством которых происходит взаимодействие участников спектакля со зрительской аудиторией, является семиотический метод, на котором мы сейчас и остановимся.

Семиотика как наука была открыта во второй половине XIX века, когда американский философ Чарльз Пирс и швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр, независимо друг от друга, начали изучать всевозможные «знаковые системы». Таким образом, основным понятием семиотики является знак – «материальный объект, которому при определенных условиях соответствует некое «значение», могущее быть чем угодно – реальной или вымышленной вещью, явлением, процессом, фантастическим или сказочным существом, абстрактным понятием» [1, с. 50–51].

Ю.М. Лотман пишет: «Широкий круг знаковых систем строится на разделении планов выражения и содержания... В тех случаях, когда знак представляет собой изображение, план выражения оказывается связанным с планом содержания. Это чрезвычайно существенно для искусства» [5, с. 272]. Театральное действие (пантомиму, мюзикл, драматический спектакль и т.п.) также следует рассматривать как набор знаков, в которых органично соединились план выражения и план содержания.

Однако, начиная с глубокой древности, театральное искусство мыслилось, в первую очередь, как искусство «перевоплощения», под которым подразумевалась перемена плоти актера. В греческом театре «от актера требовался безукоризненно звучный и сильный голос, совершенство в пении и танце», а ведущее положение занимало «искусство жеста, доведенное до высокой степени совершенства. Выступая в громоздком теа-

тральном наряде и маске, нужно было уметь выразить движениями рук и, главным образом, верхней части тела душевные волнения героев пьесы» [6, с. 308–309].

В качестве «внешних» знаков современного театра выступают сценография, предметы реквизита, костюмы, свет. Но жестам и мимике актеров в этом образе отводится ведущая роль, ибо, являясь выразительными средствами, эти невербальные знаки при посредничестве драматурга/сценариста и режиссера участвуют в создании спектакля.

Однако, можно ли актеру, «главному транслятору авторской мысли и режиссерской концепции», передать «сущность своей роли, ее сверхзадачу», свои чувства через движения, действия и при этом стать «эмоционально-заразительным для зрителя», если «не существует иного пути передачи своего чувства, как только через действие, движение»? [3, с. 17]. Если говорить о танцевальном шоу, балетном спектакле или цирковом представлении, также, как и об искусстве пантомимы, где способом общения со зрителем является выразительное движение, то их «знаковая» природа в буквальном смысле захватывает аудиторию, поскольку каждый знак в этих видах искусств имеет свой смысл, определенное значение и понятен зрителю. Но как может ужиться на театральных подмостках искусство жеста и искусство слова, характерные для драматического театра? Чтобы ответить на этот вопрос, следует остановиться на таком понятии, как подтекст.

Впервые о подтексте как эстетическом явлении заговорили руководители МХАТ К.С. Станиславский и В.И. Немирович-Данченко. В процессе постановки пьес А.П. Чехова, они осмыслили их поэтику, вникали в язык образов, искали за внешней простотой формы глубину и символическую значимость содержания.

Слово «подтекст» у К.С. Станиславского появится позже – в книге «Работа актера над собой» (1938), когда он, размышляя над пьесами В. Шекспира и М. Горького, придет к выводу, что в процессе постановки в театре происходит их «пересоздание». «Мы пересоздаем произведения драматургов, – пишет К.С. Станиславский, – мы вскрываем в них то, что скрыто под словами; мы вкладываем в чужой текст свой подтекст, устанавливаем свое отношение к людям и к условиям их жизни; мы пропускаем через себя весь материал, полученный от автора и режиссера; мы вновь перерабатываем его в себе, оживляем и дополняем своим воображением» [12, с. 106]. Так впервые словом «подтекст» К.С. Станиславский обозначил интерпретацию актером его роли и пьесы в целом, в процессе которой происходит «расхождение произносимых слов и внутреннего состояния произносящего их персонажа» [3, с. 17]. Если в литературе, куда перешел данный термин из театральной практики, подтекст – это «скрытый смысл, восстанавливаемый на основе контекста с учетом ситуации» [2, с. 927], то на сцене подтекст может рас-

крываться не только вербально, т.е. через слово, но и посредством интонации, мимики, жестов, пауз.

В психологической драматургии XIX века, сложившейся на рубеже XIX и XX веков (Г. Ибсен, Г. Гауптман, Б. Шоу, К. Гамсун, М. Метерлинк, А.П. Чехов, М. Горький и др.), которую с полным правом можно назвать «подтекстовой», зачастую не слово, а физическое поведение выражает истинное состояние души персонажа. И зритель именно по «внешним» знакам распознает внутреннюю сущность действующего лица, речь которого не всегда сразу «высвечивает» созданный автором образ. Таким образом, мимическое и словесное в драматическом искусстве работают в единой «спайке», «взаимно обогащая друг друга дополнительными оттенками смысла» [3, с. 17]. Так, благодаря психологической драме, родилась новая актерская школа, построенная на семиотической, знаковой, системе взаимодействия со зрителем.

Театральная семиотика как метод анализа театрального события, связанный с определением роли театральных знаков и их взаимодействия в общем сценическом пространстве используется в театроведении, начиная с 1970-х годов. Однако, семиотическая составляющая всегда сопровождала игру актера, раскрывая и авторскую, и режиссерскую концепцию образа.

В качестве примера можно привести роль князя Мышкина в исполнении И.М. Смоктуновского в спектакле «Идиот», поставленный Г.А. Товстоноговым в Большом драматическом театре в 1958 году. Если созданный актером образ проанализировать с позиций семиотики, понятно, что все движения героя, «жизнь» его лица и тела (то, как он носит костюм и шляпу, то как протирает запотевшее окно вагона, то, как присаживается на край стула и т.д.), звук его голоса, подчеркивающий эмоции, ритм речи наполнены смыслом. И этот смысл передается зрителю, который, гневается, печалится, сокрушается вместе с любимым героем Ф.М. Достоевского, «положительно прекрасным человеком».

Но как современный театр, который «живет в ситуации самых радикальных экспериментов» [8, с. 23], может оказать, благодаря «внешним» знакам, такое рефлексивное воздействие на зрительскую аудиторию, как это сделали постановки психологических драм К.С. Станиславского, как это сделал Г.А. Товстоногов в спектакле «Идиот»? Н.В. Отургашева считает, что современный театр, оказавшись «в условиях тотальной театрализации жизни», более, чем когда-либо способен реализовать принцип «мир – это жест» и преодолеть границы между «планом выражения» и «планом содержания» [8, с. 23].

На рубеже XX–XXI веков театральное пространство между актерами и зрителями значительно сузилось и зачастую выходит за рамки сцены, стирая грань между театром и повседневностью. Поэтому неслучайно современные деяте-

ли театра, педагоги театральных вузов ведут речь о синтезе жестикуляции и речи «в расчете на публичный, массовый эффект» [9, с. 65]. По мысли Н.А. Отургашевой, выразительность поведения персонажей, сопровождаемая «преувеличенностью жестов, эффектными позами, рельефностью интонирования» [8, с. 24] в духе клоунады, шутовства, лицедейства создает гротескные ситуации, открывающие зрителю реальный облик персонажа, выдающего себя «не за того, кем он является на самом деле» [8, с. 25]. Именно такого рода театральность, в которой, по словам режиссера начала XX века Н.Н. Евреинова, чудесным образом соединились «маска, поза и фраза», вызовет отклик в душе зрителя.

Несмотря на «веяния времени», когда актеры заговорили со своим зрителем «языком тела», современному драматическому театру, на наш взгляд, не следует отказываться от традиционного средства воздействия – слова – и вести диалог со зрителем только на языке пластики – через танец, пантомиму, акробатические элементы. Именно взаимодействие вербального и невербального, стирание границ между движением и словом делает зрителя сопричастным не только процессу восприятия спектакля, но и вовлечет его «в процесс эстетического взаимодействия с создателями театральной постановки» [8, с. 30].

Однако, к сожалению, на сцене современного театра знаковая система взаимодействия со зрителем не играет такой роли, как в театре XX века. Зритель, как констатирует Н.Н. Васильченко, чаще всего видит перед собой «абстрактные невыразительные фигуры и лица, напоминающие более трафареты и маски, нежели конкретного человека, с присущими ему индивидуальными особенностями» [3, с. 17]. На наш взгляд, к подобной характеристике современного актера можно добавить упомянутые Н.В. Песочинским авторские термины, которые создал С.М. Волконский. Русский театральный деятель конца XIX – первой половины XX века неадекватный язык тела называл «пластическим косноязычием» и «пластической скороговоркой» и отнюдь не в метафорическом плане. Уметь владеть «языком тела» (когда нужно – заставить тело замолчать, а когда следует – заставить его заговорить) С.М. Волконский считал высшим искусством и сетовал, что многие актеры не только не умеют владеть им, но даже не умеют его читать [10, с. 3].

Если современные актеры не владеют в должной мере «внешними» знаками, поскольку пренебрежительно относятся к работе над жестами, не хотят совершенствовать пластическое мастерство, считая его производным по отношению к слову, то без произносимого актерами текста зритель часто ничего понять не может.

Поэтому, еще находясь в стенах театральных училищ и вузов, юноши и девушки должны понять, что не только в речи, но и в движениях рук и ног, в жестах, в принятой позе, в наклоне головы и т.п., наглядно проявляется суть человеческого харак-

тера, особенности мышления персонажа, его отношение к жизни и окружающим людям. Владея подобной информацией и реализуя ее на практике, будущие актеры, когда начнется их профессиональная деятельность, передадут мысли и чувства своих героев зрителям, которые и без реплик поймут «сущность роли».

Что касается произносимого текста, также являющегося «знаком», хотя и вербальным, то его присутствие «в определенной мере страхует спектакль от зрительского непонимания», даже если «полно и объемно используется весь спектр невербальных театральных знаков» [3, с. 18].

Конечно, семиотический метод, как и любой другой метод, позволяющий зрителям стать полноправными участниками театрального действия, не является универсальным. Но он помогает зрительской аудитории обнаружить смыслы в ткани спектакля и, интерпретируя определенные художественные детали, вынести из зала те духовные ценности, которые они выявили, благодаря соотношению жеста и слова, пластики и реплики, пантомимы и драмы.

Литература

1. Агеев В.Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.; СПб.: Большая Рос. энцикл.; Норинт, 2004. – 1434 с.
3. Васильченко Н.Н. Семиотическая составляющая внешних выразительных элементов актерского мастерства // Культурная жизнь юга России. – 2019. – № 3 (74). – С. 17–19.
4. Гашева Н.Н. Сценическая рефлексия русской классики // культурный код. – 2023. – № 2. – С. 89–102.
5. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб: Академический проект, 2002. – 544 с.
6. Мечковская Н.Б. Семиотика Язык. Природа. Культура. – М.: Академия, 2007. – 432 с.
7. Ожиганова Г.В. Рефлексия, рефлексивность и высшие рефлексивные способности: подходы к исследованию // Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 4. – С. 56–60.
8. Отургашева Н.В. Театр и театральность: современные трансформации // Человек. Культура. Образование. – 2013. – № 4 (10). – С. 22–31.
9. Павленко А.Н. Физика и театр: трагедия представления // Человек. – 1999. – № 4. – С. 65–67.
10. Песочинский Н.В. Семиотика как театроведческий метод // Театрон. Научный альманах. – 2010. – № 2 (6). – С. 3–13.
11. Соломко Д.В. Гуманистические возможности театрального действия в свете культур-философской рефлексии // Вестник ЮУрГУ. Социально-гуманитарные науки. – 2013. – Т. 13. – № 1. – С. 180–183.

12. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 2. – М.: Искусство, 1989. – 508 с.

13. Филановская Т.А. Современный зритель и культурные смыслы театра // Манускрипт. – 2019. – Т. 2. – № 9. – С. 172–175.

SEMIOTICS OF THEATER ART AS A METHOD OF REFLEXIVE INFLUENCE ON THE SPECTATOR

Geroeva L.M.

St. Petersburg State Institute of Culture

Theater, being a traditional art form, is considered to be a special kind of interaction between the creators of the performance and the audience. This interaction depends on the purpose of the audience coming to the theater. For the most part, if we rely on the classical understanding of theatrical art, the theater opens to the audience value and moral guidelines and cultural meanings, influencing the audience, which, in turn, transmits to the stage a palette of feelings and emotions. The method, thanks to which the reflexive interaction between the theatrical performance and the audience is fully realized, is the semiotic method, the meaning of which is revealed in this article from the standpoint of theatrical practice. Having dwelt on the notions of “reflexion” and “reflexive influence” and having characterized semiotics as a science in general and theatrical semiotics in particular, the author of the article explains by means of concrete examples the essence of the semiotic method, which allows the audience to interact with the stage images at the internal level. The article raises the problem of using the semiotic method as a means of interaction between actors and spectators in modern theater. Making a conclusion that nowadays the theatrical semiotics is given a secondary role in the theatrical practice, the author of the article comes to the conclusion that the semiotic method, which helps spectators to decipher subtexts and hidden meanings of the performance, should return to the theatrical stage.

Keywords: theater, reflexion, reflexive interaction, semiotics, semiotic method.

References

1. Great Encyclopedic Dictionary / Ed. by A.M. Prokhorov. – Moscow; St. Petersburg: Great Russian Encyclopedia; Norint, 2004. – 1434 p.
2. Ageev V.N. Semiotics. – Moscow: All the World, 2002. – 256 p.
3. Vasilchenko N.N. Semiotic component of external expressive elements of acting skill // Cultural life of the south of Russia. – 2019. – No 3 (74). – Pp. 17–19.
4. Gasheva N.N. Stage reflection of the Russian classics // Cultural code. – 2023. – No 2. – Pp. 89–102.
5. Lotman Y.M. Articles on Semiotics of Culture and Art. – Saint Petersburg: Academic Project, 2002. – 544 p.
6. Mieczkowskaia N.B. Semiotics Language. Nature. Culture. – Moscow: Academy, 2007. – 432 p.
7. Ozhiganova G.V. Reflexion, reflexivity and higher reflexive abilities: approaches to research // Bulletin of KSU. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2018. – No 4. – Pp. 56–60.
8. Oturgasheva N.V. Theater and theatricality: modern transformations // Man. Culture. Education. – 2013. – No 4 (10). – Pp. 22–31.
9. Pavlenko A.N. Physics and theater: the tragedy of representation // Man. – 1999. – No 4. – Pp. 65–67.
10. Pesochinsky N.V. Semiotics as a theatrical method // Teatron. Scientific almanac. – 2010. – No 2 (6). – Pp. 3–13.
11. Solomko D.V. Humanistic possibilities of the theatrical action in the light of cultural and philosophical reflection // Bulletin of SU-SU. Socio-humanities. – 2013. – Vol. 13. – No 1. – Pp. 180–183.
12. Stanislavsky K.S. Collected Works: In 9 volumes. Vol. 2. – Moscow: Art, 1989. – 508 p.
13. Filanovskaya T.A. Modern spectator and cultural meanings of the theater // Manuscript. – 2019. – Vol. 2. – No 9. – Pp. 172–175.

Выявление дискурсивных характеристик публичного политического выступления: на примере речей британского премьер-министра

Алёшина Екатерина Юрьевна,

д.филол.н., доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
E-mail: alcatherine@yandex.ru

Голова Дарья Дмитриевна,

соискатель, ассистент, кафедра «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
E-mail: chudaria74@gmail.com

Выступления политиков являются ключевым инструментом воздействия на ход политических событий как внутри страны, так и на мировой арене. Политические выступления носят дискурсивный характер, что отражается в формировании общественных норм, ценностей и установок. Ключевые термины, броские фразы и повторяющиеся мотивы в речах политиков становятся неотъемлемой частью политического дискурса. Данное исследование направлено на анализ дискурсивных характеристик публичного политического выступления британского премьер-министра, что позволяет расширить знания о взаимосвязи языка, культуры и политики. В центре анализа находится речь премьер-министра об отставке. Результаты исследования показывают уникальные черты публичного политического выступления британского премьер-министра, включая структурно-прагматические особенности речи с учетом культурной специфики. Данное исследование позволяет глубже понять роль языка и культурных факторов в политической коммуникации, а также способно расширить теоретические основы в области лингвистики и политической науки. Статья предназначена для исследователей и специалистов в области лингвистики, риторики и политической коммуникации.

Ключевые слова: дискурс; публичное выступление; британский политический дискурс; культуророспецифичность; риторика; премьер-министр.

В эпоху, когда информационные потоки непрерывно формируют общественное мнение, а политика выходит за пределы государственных границ, изучение публичных политических выступлений приобретает особую значимость. Речи политиков имеют широкий общественный резонанс в информационном поле, а также оказывают влияние на политические процессы в стране и в мире.

Великобритания – страна с традициями монаршей власти. Исследование дискурсивных особенностей публичных выступлений политиков этой страны позволяет проследить культуророспецифичность, которая тесно связана с национальной идентичностью, историческим и культурным наследием. Анализ подобных публичных политических выступлений позволяет понять, как современные лидеры стремятся сохранить баланс между традицией и инновацией, адаптироваться к тенденциям современности.

В данном контексте представляется обоснованным выбор для анализа публичных выступлений британских премьер-министров. Прежде всего, поскольку премьер-министр обладает ключевой ролью в исполнительной власти, его выступления отражают официальную позицию правительства, анализируют текущие проблемы и представляют стратегии для их решения.

Также, премьер-министр выступает в роли связующего звена между правительством и обществом. Его коммуникация направлена не только на объявление решений, но и на установление диалога с гражданами. В периоды кризисов и нестабильности, речи премьер-министра служат средством поддержания общественного спокойствия, объяснения принятых мер и формирования единого фронта в решении проблем.

Премьер-министр Великобритании, будучи ключевой фигурой исполнительной власти, олицетворяет политическое руководство страны и является ключевым звеном формирования государственной политики, что делает его речи важным объектом анализа.

С учетом актуальности исследования дискурсивных особенностей британского публичного политического выступления премьер-министра, а также важности данной проблематики для понимания политической коммуникации и культурных аспектов, необходимо обосновать выбор теоретических основ для дальнейшего анализа.

Изучение дискурсивных особенностей публичного выступления предполагает обращение к речевой ситуации (ситуации общения). В современной лингвистике речевая ситуация определяется как соци-

альный контекст взаимодействия. В ситуации политического общения осуществляется коммуникация субъектов политики и раскрываются особенности их отношений в процессе распределения властных ресурсов [3, с. 20–21]. Политическая коммуникация – это интерактивный процесс, касающийся передачи информации между политиками, средствами массовой информации и общественностью.

Вследствие этого, важно перейти к понятию дискурса, который представляет собой теоретическую основу, объединяющую лингвистические и социальные аспекты в анализе языковых проявлений в политической коммуникации. Вслед за М.Я. Блохом мы понимаем дискурс как тематически определенный текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершенный, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается. М.Я. Блох возводит дискурс в частное, но важнейшее лингвистическое понятие текста, взятое в целом и помещенное в речевую ситуацию с ее говорящим, слушающим и обстоятельствами общения [4, с. 5–11].

Публичное политическое выступление мы рассматриваем как политический дискурс – текст, отмеченный тематикой утверждения и выражения интересов субъектов политики в процессе их деятельности, борьбы за политическую власть [1, с. 32–33]. В рамках этой концепции, политический дискурс выступает важным средством воздействия на общественное сознание, конструирование политических норм и ценностей, а также формирование политической риторики. Понимание публичного политического выступления как политического дискурса не ограничивается только текстовым анализом, но также учитывает его роль в формировании и трансформации политических реалий в обществе.

В связи с этим, под дискурсивными особенностями подразумевается совокупность лингвистических и экстралингвистических характеристик речи. Лингвистические особенности охватывают выбор языковых единиц, структуру высказываний, стилевые особенности, использование риторических приемов, что влияет на восприятие и интерпретацию политического содержания. Экстралингвистические особенности, в свою очередь, охватывают невербальные элементы, которые дополняют и усиливают содержание выступления, влияя на эмоциональное восприятие аудиторией.

Речь премьер-министра представляет собой ораторское высказывание, характеризующееся высокой степенью формальности и политической значимости, принадлежащее главе исполнительной власти в парламентской системе. Это форма публичной коммуникации, в рамках которой премьер-министр выступает перед аудиторией с целью представления, обсуждения или обозначения ключевых политических и социальных инициатив. Речь премьер-министра играет существенную роль в формировании общественного мнения и оказывает влияние на восприятие политики и деятельности исполнительной власти.

Обращения и речи британского премьер-министра являются неотъемлемой частью англосаксонской риторической традиции. Особую историческую значимость приобретают публичные выступления, звучащие в кризисных, конфликтных ситуациях, в поворотные моменты развития государства и мира в целом. К примеру, всемирную известность получили выступления признанного оратора У. Черчилля, произнесенные во время Второй мировой войны («I Have Nothing to Offer but Blood, Toil, Tears and Sweat», «We shall Fight on the Beaches» и др.) [2, с. 102–112].

Мы решили подробнее остановиться на анализе речи премьер-министра об отставке. Прежде всего, отрыв от должности премьер-министра сопровождается официальным выступлением, которое не только отражает индивидуальное решение политика, но и влияет на политическую картину страны в целом. Кроме того, премьер-министр, играющий ключевую роль в исполнительной власти, оказывает значительное воздействие на политическую стабильность и управление страной. Его отставка становится важным элементом политического наследия, оказывая влияние на дальнейшие события. В данном контексте, анализ речи об отставке премьер-министра выходит за рамки политического аспекта, охватывая широкий социокультурный и исторический контекст.

Речь премьер-министра Великобритании об отставке (Resignation speech/Farewell address) представляет собой официальное заявление, выражающее намерение текущего руководителя правительства о прекращении своих обязанностей на посту премьер-министра. Такое заявление обычно включает в себя изложение причин, которые подталкивают к принятию данного решения, и формируют основу для последующего перехода политической власти в стране. Отставка премьер-министра может быть вызвана различными факторами, включая политические, личные или обстоятельства, связанные с деятельностью правительства.

Для анализа нами были выбраны речи об отставке британских премьер-министров конца XX – начала XXI вв. (М. Тэтчер – конец 1990-х, Дж. Мейджор – конец 2000-х, Т. Блэр – конец 2010-х, Т. Мэй – конец 2020-х).

В речи, произнесенной в ноябре 1990 года, М. Тэтчер объявила о своем уходе после одиннадцати с половиной лет пребывания на посту премьер-министра Великобритании. Она выразила свою благодарность всем, кто поддерживал ее во время пребывания на посту. М. Тэтчер также пожелала своему преемнику Дж. Мейджору успехов в работе и выразила уверенность в том, что он станет отличным премьер-министром [8].

2 мая 1997 года Дж. Мейджор, спустя 6 лет на посту, выражая глубокую благодарность за возможность служить стране, объявил о своей отставке, подчеркнув важность поиска нового лидера. Дж. Мейджор обозначил ряд положительных экономических показателей, таких как динамич-

ный рост экономики, низкие процентные ставки и снижение уровня безработицы. Речь заканчивается благодарностью британскому народу за поддержку, обзором планов по формальной отставке и акцентом на личных намерениях провести время в кругу семьи по окончании выхода с должности [7].

В мае 2007 года Т. Блэр объявил о своей отставке с поста лидера Лейбористской партии и премьер-министра Соединенного Королевства. Он занимал этот пост чуть более 10 лет и считал, что ему пришло время уйти в отставку. В своей прощальной речи Т. Блэр резюмировал свое пребывание на посту и огласил трудности, с которыми он столкнулся, включая теракт 11 сентября и последующие войны в Афганистане и Ираке. Он признал, что не все ожидания его правительства оправдались, но он по-прежнему с оптимизмом смотрит на будущее страны. Т. Блэр выразил свою убежденность в том, что он действовал в лучших интересах страны, и поблагодарил британский народ за их поддержку во время его пребывания на посту [5].

В своей речи об отставке 24 мая 2019 года Т. Мэй выразила сожаление, что ей не удалось осуществить брексит, и объявила о своей отставке с поста лидера консервативной и юнионистской партий. Она считала, что необходим новый премьер-министр, который приложит усилия и найдет верный путь развития, учитывающий результаты референдума. Т. Мэй подчеркнула, что для достижения положительных перемен в стране необходим компромисс. Она перечислила результаты, которые достигла за время своего правления, включая сокращение государственного долга и увеличение рабочих мест по стране. Она также подчеркнула, что Консервативная партия может осуществить брексит, ведя политику, строящуюся на ценностях британского народа [6].

Выделим дискурсивные особенности речи премьер-министра об отставке с учетом культурной специфики:

1. Структура речи премьер-министра Великобритании об отставке традиционно включает:

а) вступление, в котором премьер-министр объявляет о своем решении уйти в отставку и причинах, лежащих в его основе;

б) размышление о своем пребывании на посту премьер-министра, освещение своих достижений и благодарность тем, кто поддерживал политиков на их пути;

в) обозначение проблем, с которыми столкнулись политики во время пребывания в должности;

г) выражение поддержки и уверенности в способности успешного руководства страной преемнику;

д) заключение, в котором выражается благодарность за предоставленную возможность служить народу.

2. В речах используется множество риторических приемов, таких как аллитерация, эпитопа, метафора, анафора, аллюзия и др.

Например, в речи 1990 года М. Тэтчер использует эпитопу посредством повторения выражения “eleven-and-a-half years”, что оказывает эмоциональное воздействие на аудиторию и усиливает положительное восприятие периода правления политика.

“We’re leaving Downing Street for the last time after eleven-and-a-half wonderful years, and we’re very happy that we leave the United Kingdom in a very, very much better state than when we came here eleven-and-a-half years ago” [8].

В речи Дж. Мейджора 1997 года можно увидеть прием аллитерации в словах “Parliament”, “must”, “meet”, “Members”, “make”, “matter”, что создает особый музыкальный и ритмичный эффект, который помогает сделать высказывание более запоминающимся, поскольку музыкальные элементы часто легче воспринимаются и остаются в памяти слушателя.

“This will necessarily take a little while to organise. Parliament must meet and the Members of Parliament must make their own consideration of the matter” [7].

В своей речи 2007 года Т. Блэр использует анафору с помощью фразы “I did what I thought was right”, которая повторяется, чтобы подчеркнуть личную убежденность и принципиальность принимаемых политиком решений.

“I ask you to accept one thing. Hand on heart, I did what I thought was right. I may have been wrong – that’s your call. But believe one thing if nothing else. I did what I thought was right for our country and I came into office with high hopes for Britain’s future and you know I leave it with even higher hopes for Britain’s future” [5].

3. У британского народа сильно развито чувство национальной гордости и самобытности. Чувство самосознания британцев сформировано колониальным имперским сознанием.

В речах премьер-министров 1990, 2007 и 2019 годов ярко выражено чувство национальной гордости.

“Actually, I’ve been very lucky and very blessed and this country is a blessed nation. The British are special. The world knows it. In our innermost thoughts we know it. This is the greatest nation on earth. So, it has been an honour to serve it. I give my thanks to you, the British people, for the times that I’ve succeeded and my apologies to you for the times I’ve fallen short. But good luck” [5].

“Because this country is a Union. Not just a family of four nations. But a union of people – all of us. Whatever our background, the color of our skin, or who we love. We stand together. And together we have a great future” [6].

4. Традиционно речь об отставке, как и первая речь в должности премьер-министра произносится на Даунинг-стрит, 10, в официальной резиденции и офисе премьер-министра. Политик произносит речь за деревянной трибуной, на которой обычно изображен герб Соединенного Королевства.

5. Существует традиция, согласно которой уходящий премьер-министр оставляет письмо для но-

вого премьер-министра. Данная традиция возникла относительно недавно, еще в XX веке. Письмо обычно пишется уходящим премьер-министром и остается на столе в кабинете министров или в личном кабинете премьер-министра на Даунинг-стрит, 10. Содержание письма носит личный и конфиденциальный характер и не передается огласке. Однако некоторые письма просочились в сеть или были обнародованы по истечении определенного периода времени. Письма часто содержат советы и слова ободрения для нового премьер-министра, а также размышления о проблемах и успехах уходящего премьер-министра. Эта традиция рассматривается как символ мирной передачи власти и преемственности британского правительства, что также служит напоминанием о весомых обязанностях канцелярии и важности роли премьер-министра в руководстве страной.

Итак, можно утверждать, что речам британских премьер-министров свойственны характерные особенности в структуре речи, использование ярких риторических приемов, акцент на чувстве национальной гордости, уникальная атрибутика выступлений, а также сохранение баланса между традицией и инновацией, адаптированным к тенденциям современности.

В современном политическом мире риторические приемы активно используются политическими деятелями. Историческая и литературная традиция британской культуры оказывает значительное влияние на риторический стиль и публичные выступления политических лидеров Великобритании. Значимые политические выступления, произнесенные в ключевых исторических ситуациях, утверждаются в истории политической риторики и, в свою очередь, формируют исторический дискурс.

Изучение риторики и анализ публичных выступлений политиков не только расширяет понимание коммуникационных процессов, но и помогает лучше освоить динамику власти и социокультурные факторы, которые оказывают влияние на формирование политической сцены. Культуроспецифичность публичных политических выступлений отражает культурные нормы, традиции, ценности, убеждения и образ жизни, которые оказывают влияние на языковую и речевую практику, различающуюся в зависимости от региона, национальности и социального класса. Исследование дискурсивных особенностей британского политического публичного выступления позволяет лучше понять культурно-языковой контекст, в котором они функционируют.

Литература

1. Алёшина Е.Ю. Публичное выступление, посвященное политическому конфликту. – Москва: Прометей, 2020. – С. 32–33.
2. Алёшина Е.Ю. Публичное политическое выступление как дискурс памяти // Алёшина Е.Ю., Разуваева Т.А. Политический диалог и гло-

бальные конфликты. Анализ дискурса и медиа: монография. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2021. – С. 102–112.

3. Алёшина Е.Ю. Публичный политический дискурс конфликтной ситуации. – Москва: Прометей, 2015. – С. 21–22.
4. Блох М.Я. Дискурс и системное языкознание // Язык. Культура. Речевое общение. – 2013. – № 1. – С. 5–11.
5. Blair T. Farewell speech (May 10, 2007) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.reuters.com/article/uk-britain-blair-speech-idUKL1054376720070510> (дата обращения: 02.12.2023).
6. May T. Resignation speech (May 24, 2019) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2019/05/24/world/europe/may-speech.html> (дата обращения: 02.12.2023).
7. Mr. Major's Resignation Statement (May 2, 1997) [Электронный ресурс]. – URL: <https://johnmajorarchive.org.uk/1997/05/02/mr-majors-resignation-statement-2-may-1997/> (дата обращения: 02.12.2023)
8. Thatcher M. Remarks departing Downing Street (November 28, 1990) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.margaretthatcher.org/document/108258> (дата обращения: 02.12.2023).

IDENTIFICATION OF DISCURSIVE CHARACTERISTICS OF PUBLIC POLITICAL SPEECH: USING THE EXAMPLE OF THE SPEECHES OF THE BRITISH PRIME MINISTER

Aleshina E. Yu., Golova D.D.
Penza State University

Political speeches serve as a crucial tool for influencing the course of political events both domestically and on the global stage. In addition to shaping political processes, public political speeches have a discursive nature, influencing the formation of societal norms, values, and attitudes. Key terms, catchy phrases, and recurring motifs in politicians' speeches become an integral part of political discourse. This study aims to analyze the discursive characteristics of the public political speech of the British Prime Minister, contributing to a deeper understanding of the interplay between language, culture, and politics. At the center of the analysis is the Prime Minister's resignation speech. The research results reveal unique features of the public political speech of the British Prime Minister, including structural and pragmatic aspects, taking into account cultural specificity. This study provides insights into the role of language and cultural factors in political communication, expanding theoretical foundations in the fields of linguistics and political science. The article is intended for researchers and specialists in linguistics, rhetoric, and political communication.

Keywords: discourse; public speaking; British political discourse; cultural specificity; rhetoric; prime minister.

References

1. Aleshina, E.Y. Public Speaking Dedicated to Political Conflict. – Moscow: Prometheus, 2020. – Pp. 32–33.
2. Aleshina, E.Y. Political Rhetoric as Discourse of Memory // Aleshina, E.Y., Razuvaeva, T.A. Political Dialogue and Global Conflicts. Discourse and Media Analysis: Monograph. – Penza: PSU Publishing, 2021. – Pp. 102–112.
3. Aleshina, E.Y. Public Political Discourse of a Conflict Situation. – Moscow: Prometheus, 2015. – Pp. 21–22.
4. Blokh, M.Y. Discourse and Systemic Linguistics // Language. Culture. Speech Communication. – 2013. – No. 1. – Pp. 5–11.

5. Blair, T. Farewell speech (May 10, 2007) [Online resource]. – URL: <https://www.reuters.com/article/uk-britain-blair-speech-idUKL1054376720070510> (accessed: 02.12.2023).
6. May, T. Resignation speech (May 24, 2019) [Online resource]. – URL: <https://www.nytimes.com/2019/05/24/world/europe/may-speech.html> (accessed: 02.12.2023).
7. Mr. Major's Resignation Statement (May 2, 1997) [Online resource]. – URL: <https://johnmajorarchive.org.uk/1997/05/02/mr-majors-resignation-statement-2-may-1997/> (accessed: 02.12.2023).
8. Thatcher, M. Remarks departing Downing Street (November 28, 1990) [Online resource]. – URL: <https://www.margaretthatcher.org/document/108258> (accessed: 02.12.2023).

М.-Б. Хаджетлаше – черкесский просветитель, писатель, мусульманский журналист. Вопросы конструирования личности

Агержаноква Симхан Рамзановна,

к.ф.н., ведущий научный сотрудник АРИГИ им. Т.М. Керашева
E-mail: agerzhanokova54@mail.ru

В данной статье рассмотрены различные подходы к исследованию биографии адыгского просветителя, писателя и издателя различных журналов М.-Б. Хаджетлаше. В частности, то как издатель, то как автор описывает в своих текстах жизнь просвещенного европейского общества. Актуализирован вопрос конструирования личности Хаджетлаше, проанализированы его журналистская и просветительская деятельность. В частности, изучен период работы просветителя в журнале «Мир Ислама», в том числе спор М.-Б. Хаджетлаше и А.Э. Шмидта вокруг книги «Шрутель-Ислам».

Ключевые слова: М.-Б. Хаджетлаше, просвещение, исламская журналистика, «Шрутель-Ислам», журнал «Мир ислама», личность, биографическое исследование, просветитель.

Интерес современных исследователей к изучению биографии Магомед-Бека Хаджетлаше обусловлен несколькими факторами. Во-первых, ореолом загадочности, сформировавшимся вокруг личности адыгского журналиста, писателя и издателя, во-вторых, безусловной исторической значимостью его инициатив, относимых как к политической сфере, так и к просветительской работе. При этом, в научной среде наблюдается значительное расхождение выводов, публикуемых исследователями, относительно того, кем же на самом деле был М.-Б. Хаджетлаше и какими мотивами он руководствовался. Так, О.Б. Бессмертная, изучавшая личные архивы Хаджетлаше, заботливо сохраненные его семьей и хранящиеся в Париже, считает его «прототипом Остапа Бендера». Иными словами, в своих научных трудах автор представляет Хаджетлаше как человека-мистификацию, самостоятельно, благодаря лжи и интригам, сконструировавшего свою личность [1].

Своеобразным оппонентом Бессмертной выступает Р.Х. Хашхожева, в чьих выводах М.-Б. Хаджетлаше представлен в первую очередь как политический агент, разведчик, выполнявший за границей тайную миссию в интересах Российской социал-демократической рабочей партии, имеющий несколько личностей. В частности, автор утверждает о том, что журналист и издатель парижского журнала «Мусульманин» М.-Б. Хаджетлаше и адыгский писатель М. –Б. Ахметуков – это одно и то же лицо [4, с. 82]. Есть также исследование М. Вачагаева, где личность М.-Б. Хаджетлаше раскрыта с точки зрения его семейственности, а многие их действий просветителя обуславливаются желанием воссоединения в эмиграции со своей женой и детьми [5].

Важно отметить, что во многом вышеперечисленные авторы опирались на один и тот же исследовательский материал: парижские личные архивы М.-Б. Хаджетлаше, включающие его журналистские публикации, письма к жене и детям, а также деловую переписку. Тем не менее, трактовки исследуемого в значительной степени разнятся, что приводит нас к выводу о актуальности изучения вопросов конструирования личности М.-Б. Хаджетлаше.

На наш взгляд, при изучении жизненного пути этого загадочного черкеса следует в первую очередь выделить некоторые неоспоримые факты его биографии, позволяющие характеризовать его тем или иным образом. Мы можем утверждать, что неоспоримой является активная просветительская деятельность, которую М.-Б. Хаджетла-

ше совмещал с журналистской работой. В частности, доподлинно известно, что с 1908 по 1911 гг., будучи в эмиграции в Париже, Хаджетлаше издает журнал «Мусульманин», ориентированный на русскоговорящую диаспору, проживающую во Франции. Он не только редактирует выпуски, но и активно публикует собственные статьи. Это наиболее успешный опыт адыгского просветителя в качестве автора и редактора, однако, его нельзя назвать первым.

Согласно исследованию О.Ю. Бессмертной, в 1898 году М.-Б. Хаджетлаше под именем Юрия Кази-Бека, направляет в Главное управление по делам печати Российской Империи ходатайство с просьбой разрешить ему издавать в Санкт-Петербурге журнал «Кавказ и народы Востока». В документе он отмечал важность просветительской деятельности среди народов любого вероисповедания и подчеркивал, что подобная возможна только под покровительством России [1]. Таким образом, задолго до «Мусульманина» М. – Б. Хаджетлаше стремиться донести одну из главных мыслей, красной нитью связывающую его творческие и журналистские работы: благосостояние, культурное и духовное развитие народа немислимо вне образовательного и просветительского контекста.

При этом попытка издания своего журнала в Санкт-Петербурге не стала успешной, так как ответ на ходатайство Хаджетлаше со стороны властей был отрицательным из-за опасений актуализировать вопросы независимости кавказских народов и возникновения среди них сепаратистских настроений. Однако, десять лет спустя, в 1908 году, будучи уже в Париже, М.-Б. Хаджетлаше выпускает на собственные средства два номера журнала «Мусульманин», а затем, в 1910 году, под псевдонимом М. –Б.Аллаев обращается за правительственной субсидией, которую в итоге получает [2, с. 142].

По задумке Хаджетлаше «Мусульманин» имел научно-литературную и общественную направленность, а на первой странице публиковался следующий эпиграф: «Посвящен интересам культурного развития мусульман России и Кавказский горцев. Стремится объединить единоверцев на почве прогресса, любви и труда, приобщиться к цивилизованным народам». Это снова говорит нам о том, что ключевую роль в процессе культурного становления народа и личности Хаджетлаше отводил просвещению. При этом, важно отметить, что после получения субсидии «Мусульманин» собрал около сотни авторов, представляющих различные конфессиональные и религиозные общности. Инициатором подобного разнообразия стал М.-Б. Хаджетлаше, предпринявший ради этого в 1909 году поездку на Кавказ и в Поволжье.

Таким образом, существует высокая вероятность того, что в своей работе М.-Б. Хаджетлаше действительно использовал различные псевдонимы. При этом, нельзя сказать, что подобные действия предпринимались им в первую очередь

с целью мистификации, намеренного конструирования нескольких альтер эго для создания вокруг себя ореола таинственности. Оба факта применения псевдонимов связаны с попытками организации собственных периодических изданий, что может свидетельствовать о деловых мотивах, лежащих в основе вышеописанных поступков.

Невозможно отрицать и тот факт, несмотря на множественные трактовки различных биографических и фактологических сведений о М.-Б. Хаджетлаше, его вклад в просветительскую деятельность, как в России, так и во Франции достаточно велик, как с авторской и редакторской, так и с организаторской точек зрения.

Однако просветительская деятельность М.-Б. Хаджетлаше, при этом, не ограничивалась только рамками периодических изданий. В 1912 году из-под его пера вышла книга «Шрутель-Ислам», которая структурно представляла собой издание, состоящее из четырех частей: первая часть посвящалась жизни пророка Мухаммада, во второй описывалась история зарождения исламского вероучения, а в третьей и четвертой частях разбирались основы исламского вероучения. Взглянув на предисловие издания, можно заметить, что Хаджетлаше указывает в нем несколько лиц, которым выражает свою благодарность. Среди них мы видим М. – Б. Аллаева – псевдоним, использованный им ранее в переписке с консервативными деятелями публицистической сферы в России с Департаментом духовных дел иностранных вероисповеданий. Тогда целью М.-Б. Хаджетлаше было получение субсидии на журнал «Мусульманин». Под псевдонимом Аллаев он рекомендовал самого себя под именем М.-Б. Хаджетлаше в качестве издателя «Мусульманина». Спустя два года в своей книге Хаджетлаше выражает благодарность Аллаеву, признавая таким образом, что публикация стала возможна благодаря успеху журнала «Мусульманин».

Работа «Шрутель-Ислам» не осталась незамеченной среди отечественных критиков и журналистов. Наиболее известную и резонансную рецензию на книгу выпустил А.Э. Шмидт – один из видных журналистов, сотрудник журнала «Мир ислама», издаваемого в Санкт-Петербурге с 1912 по 1914 гг. Критическая работа Шмидта вышла в первом номере журнала и в ней автор указывает на высокие ожидания от произведения, написанного «мусульманином для немусульман о мусульманстве». Начав на оптимистичной ноте, Шмидт, однако, пишет, что «Шрутель-Ислам» не оправдал его ожиданий, снова отсылая читателя к тому, что книга была написана мусульманином от рождения.

Вопрос о том, насколько объективной была данная рецензия, можно назвать неоднозначным. При этом сам же Шмидт в начале повествования отмечает, что М. –Б. Хаджетлаше ориентируется на «немусульман» – людей, не знакомых с основами этой религии, а затем указывает на поверхностный характер работы, создавая тем самым

противоречие. Но ведь «Шрутель-Ислам» по задумке Хаджетлаше как раз должен был лишь знакомить читателя с богатым миром ислама, показать ему основные вехи и столпы, на которых основаны верования мусульман. Непосвященному «немусульманину» было бы трудно сразу же окунуться в самый сложный историко-культурный анализ, без знания основ, и Хаджетлаше это понимал, стараясь говорить с целевой аудиторией книги на понятном ей языке. Таким образом, Шмидт противоречит сам себе, утверждая, что «Шрутель-Ислам» Хаджетлаше «не оправдывает его ожиданий».

В своей рецензии Шмидт также указывает на присутствие в книге «легендарного материала» и «легенд, окруженных ореолом святости», что отмечает как еще один недостаток. При этом, важно подчеркнуть, что любая религия, в том числе и ислам, не исключает мифологические сакральные элементы, на что и указывает в своей книге М.-Б. Хаджетлаше. Это отмечают и современные исследователи, указывая, что наряду с исторически достоверными сведениями ислам включает много домыслов и легенд, которые были интегрированы в жизнеописание пророка Мухаммада на различных этапах становления и распространения религии [3, с. 184].

Опубликованная в «Мире ислама» рецензия Шмидта удивила и раздосадовала Хаджетлаше, находящегося в тот период в Париже и занимавшегося изданием собственного журнала «Мусульманин». Как было отмечено ранее, выступая в роли редактора, Магомед-Бек стремился наладить культурные и деловые связи с различными изданиями и авторами, готовыми сотрудничать с его журналом. В январе 1912 года он отправляет письмо в редакцию «Мир ислама» с предложением о сотрудничестве, в котором как раз анонсирует выход «истории ислама с момента его появления», очевидно имея в виду книгу «Шрутель-Ислам». Ответ Хаджетлаше получит уже в виде негативной рецензии А.Э. Шмидта. Конечно, после нее о плодотворном сотрудничестве двух схожих по тематике изданий речи идти не могло.

В ответ на публикацию Шмидта М.-Б. Хаджетлаше от своего имени снова направляет в редакцию «Мир ислама» письмо, на этот раз выражая свое разочарование сложившейся ситуацией и предъявляя редактору В. Бартольдзу обвинения в клевете предвзятости: «работая более двадцати лет в настоящем, а не бумажном «Мире ислама», имея постоянные отношения с единоверцами других стран, состоя членом многих просветительских мусульманских обществ, я никогда не слышал, чтобы моя деятельность была бы признана не только «бесполезной, но даже вредной» – пишет Хаджетлаше, цитируя слова А.Э. Шмидта. Издатель «Мусульманина» также указывает на недопустимость критики личности автора в материале, главной задачей которого остается анализ конкретного произведения: «Я допускаю, что моя книга может быть неудачно, неталантливо написана <...> Но ес-

ли критик, претендующий на звание журналиста и ученого, позволяет себе касаться личности автора и его двадцатилетней деятельности, то это непорядочно и подло».

Таким образом, в полемику с А.Э. Шмидтом и журналом «Мир ислама» М.-Б. Хаджетлаше вступает под своим именем, ведь как редактору и журналисту, уверенному в своем профессионализме, ему нет необходимости использовать псевдоним. Однако, некоторое время спустя в газете «Казанский телеграф» за авторством М.-Б. Аллаева (напомним, что именно этот псевдоним Хаджетлаше использовал в переписке относительно финансирования своего журнала «Мусульманин»), публикуется рецензия за журнал «Мир ислама», где автор указывает на недостаточную компетенцию авторов и редактора издания.

Подводя итоги, отметим, что М.-Б. Хаджетлаше действительно является примером эффективного конструирования личности. Он умело разделял редакторскую, авторскую и деловую деятельность, применяя различные имена в личной переписке и авторских публикациях, что позволило ему более эффективно вести организаторскую деятельность, например, получить финансирование на издание «Мусульманина». Результатом конструирования личности также становятся умелое разделение личности автора с двадцатилетним опытом М. – Б. Хаджетлаше от М.-Б. Аллаева – рецензента, вынужденного вступить за работу «Шрутель-Ислам» перед журналом «Мир ислама».

Литература

1. Бессмертная О.Ю. Мусульманский Азеф, или Игра в Другого: метаморфозы Магомед-Бека Хаджетлаше [Электронный ресурс]: (почти роман) / О. Бессмертная. – М.: РГГУ, 2012. – Вып. 9. – С. 209–298.
2. Бессмертная, О.Ю. Кем же был М.-Б. Хаджетлаше, или нужда в обмане // *Yaevanveda* / Под ред. И.С. Смирнова. – М.: РГГУ, 2016. С. 135–190
3. Садыков, Р.Г. Природа и разум в исламской философии / Р.Г. Садыков. – СПб.: Изд. дом Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2006. – 306 с.
4. Хашхожева, Р.Х. Избранные статьи / Р.Х. Хашхожева; [ред. И.Б. Кагермазов]. – Нальчик: Эльбрус, 2004. – 165 с.
5. Загадочный черкес из Парижа // [Электронный ресурс] // Кавказский узел. – URL: <https://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/1927/posts/22755> (дата обращения 06.04.2023 г.)

M.-B. HADZHETLASHE IS A CIRCASSIAN EDUCATOR, WRITER, MUSLIM JOURNALIST. QUESTIONS OF PERSONALITY CONSTRUCTION

Agerzhanokova S.R.

Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies named after T.M. Kerashev

This article discusses various approaches to the study of the biography of the Adyghe educator, writer and publisher M.-B. Hadgetlashe. The question of constructing the personality of Hadgetlashe

is actualized, his journalistic and educational activities are analyzed. In particular, the period of the educator's work in the journal «The World of Islam» was studied, including the dispute of M.-B. Hadzhetlashe and A.E. Schmidt around the book «Schrutel-Islam».

Keywords: M.-B. Hadjetlashe, enlightenment, Islamic journalism, «Schrutel-Islam», «World of Islam» magazine, personality, biographical research.

References

1. Immortal O. Yu. Muslim Azef, or the Game of the Other: the metamorphoses of Mohammed-Bek Khadzhetlashe [Electronic

resource]: (almost a novel) / O. Immortal. – M.: RGGU, 2012. – Issue. 9. – pp. 209–298.

2. Immortal, O. Yu. Who was M.-B. Hajetlashe, or the need for deception // Yaeva-veda / Ed. I.S. Smirnova. – M.: RGGU, 2016. P. 135–190
3. Sadykov, R.G. Nature and reason in Islamic philosophy / R.G. Sadykov. – St. Petersburg: Publishing house. house of the St. Petersburg state University, 2006. – 306 p.
4. Khashkhozheva, R. Kh. Selected articles / R. Kh. Khashkhozheva; [ed. I.B. Kagermazov]. – Nalchik: Elbrus, 2004. – 165 p.
5. Mysterious Circassian from Paris // [Electronic resource] // Caucasian Knot. – URL: <https://www.kavkaz-uzel.eu/blogs/1927/posts/22755> (accessed 04/06/2023)

Гришук Артём Валерьевич,

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Севастопольский государственный университет
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

Язык и коммуникация на всем протяжении истории их развития служат важными средствами выражения и сохранения национальных и культурных ценностей, в рамках которых патриотические песни особенно выделяются как мощные средства, воплощающие дух, идеал и идентичность нации. Национальные, и культурные ценности тесно переплетаются с языком и коммуникацией, находя глубокое выражение в патриотических песнях. Национальные патриотические песни способствуют сохранению и передаче культурного наследия. Эти композиции становятся живой традицией, передаваемой из поколения в поколение, укрепляя преемственность культурных ценностей. Основное внимание в данной статье уделяется языку и коммуникации как центральным механизмам формирования смысла культуры. Цель статьи – исследовать национально-культурные ценности в языке и коммуникации с точки зрения различных культур. Язык рассматривается как система, рассматривающая феномены культурных ценностей.

Ключевые слова: культура, язык, ценности, патриотическая песня, межкультурное взаимодействие.

Язык и коммуникация на всем протяжении истории их развития служат важными средствами выражения и сохранения национальных и культурных ценностей, в рамках которых патриотические песни особенно выделяются как мощные средства, воплощающие дух, идеал и идентичность нации. Как отмечает М.В. Нохрин: «Язык представляет собой важнейшую форму существования и развития национальной культуры. Язык всегда отражает своеобразие народа, его этапы развития в разрезе исторических эпох, традиционную культуру, духовный мир народа» [3, с. 60].

Национальная и культурная идентичность находит глубокое выражение в языке: двуязычие и многоязычие, распространенные в различных обществах, отражают особенность культурных влияний, формирующих. Метафоры и применение символического языка зачастую играют решающую роль в передаче различных культурных ценностей. Многие культурные метафоры часто опираются на общий опыт, мифы или исторические события, чтобы передать сложные идеи в компактной форме. Например, «Американская мечта» воплощает культурную ценность индивидуального успеха и карьерной мобильности, становясь символическим выражением, глубоко укоренившимся в американской психике.

Кроме того, язык служит основным средством передачи культурного наследия от одного поколения к другому, поскольку посредством рассказывания историй, пословиц и традиционных поговорок культурные ценности глубоко проникают в кору головного мозга, обеспечивая их преемственность. Устные традиции общин коренных народов или сохранение классических языков в различных культурах служат примером роли языка как носителя культурных ценностей. Неотъемлемым компонентом сложной взаимосвязи между языком, коммуникацией и культурными ценностями являются национальные патриотические песни, которые служат мелодическим воплощением национального духа в гармоничном сочетании языка и музыки.

В Российской Федерации патриотические песни сыграли значительную роль в распространении и сохранении национальных и культурных ценностей. «Катюша» – довольно известная во всем мире русская песня военного времени, является примером этого явления. Благодаря пронзительному тексту песня повествует о переживаниях молодой женщины, тоскующей по своему любимому солдату и именно акцент на любви, самопожертвовании и коллективной воле защищать Родину говорит о таких российских культурных ценностях, как:

1. Стойкость,

2. Верность,
3. Патриотизм.

Еще одним примером песни может быть «Священная война», что отражает русский дух патриотической песни, передающей достаточно мощные национальные ценности страны. Так, возникшая еще во времена Второй мировой войны, она воодушевила советский народ своим призывом защищать Родину. Многие похожие тексты песен пробуждают сильное чувство долга, самопожертвования и коллективной гордости, воплощая российские культурные ценности верности нации и готовности защищать ее любой ценой.

В Соединенных Штатах патриотические песни также сыграли ключевую роль в формировании идентичности нации и укреплении чувства единства среди ее разнообразного населения, так, одним из знаковых примеров является «Знамя, усыпанное звездами» (The Star-Spangled Banner), являющееся национальным гимном, в котором не только рассказывается о стойкости американских войск во время войны 1812 года, но и подчеркиваются ценности свободы и упорства, воплощающие американский дух.

Другим показательным примером является «Боже, благослови Америку», песня, которая перекликается с чувствами патриотизма и благодарности: в ней подчеркивается важность божественной защиты и изображается чувство единства и разделяемых ценностей среди американцев. Тексты песен с такими фразами, как «земля, которую я люблю» и «стой рядом с ней», вызывают глубокую связь с нацией, отражая американские культурные ценности, основанные на патриотизме, свободе и единстве.

Подробное изучение русских и американских патриотических песен выявляет как общие черты, так и различия в том, как язык и коммуникация передают национальные, а также культурные ценности. Обе нации прославляют темы любви к Родине, самопожертвования и стойкости, подчеркивая общий человеческий опыт в различных культурных контекстах.

Однако лингвистические нюансы в выборе слов, метафор и культурных отсылок отличают эти выражения: так, американские песни часто могут подчеркивать индивидуальные свободы и стремление к счастью, отражая культурный акцент на индивидуализме. Так, например, текст песни «My Country, «Tis of Thee» подчеркивает любовь человека к стране, выражая чувства свободы, а строка «Sweet land of liberty» отражает американский акцент на индивидуальной свободе и стремлении к счастью.

Напротив, русские песни часто подчеркивают коллективную жертвенность и верность, отражая культурное наследие, сформированное исторической борьбой, и общинный дух русского народа. Так, например, уже упомянутая ранее песня «Священная война» пробуждают чувство коллективного долга и самопожертвования, а такие фразы, как: «вставай, страна огромная, Вставай на смерт-

ный бой» подчеркивают общий призыв защищать родину.

Тексты русских военных песен несут более художественный характер, в них проявляются символика, прецедентные феномены, устойчивые образы, например:

- дороги,
- образ березы,
- имя Катюша и др. [1, с. 113].

На самом деле, в русских патриотических песнях часто прослеживается тесная связь с обширными и разнообразными событиями страны, а также историческое повествование, отражающее стойкость русского народа перед лицом невзгод. Темы единства, братства и самопожертвования повторяются, черпая вдохновение в богатой истории России, включая такие события, как Вторая мировая война, когда нация столкнулась с серьезными вызовами извне.

С другой стороны, американские патриотические песни часто посвящены идеалам свободы, демократии и стремлению к счастью. Заметный акцент делается на индивидуальных и коллективных достижениях, которые способствуют самобытности нации. Американская традиция патриотических песен часто воспевают дух независимости со ссылками на ключевые исторические события, такие как Американская революция и борьба за гражданские права.

Язык играет решающую роль в обоих наборах песен, отражая языковые и культурные особенности каждой нации. В русских патриотических песнях может использоваться более поэтический и метафорический язык, опирающийся на литературные традиции страны. Лирическое содержание часто отражает глубокую эмоциональную связь с землей и общей историей ее народа. Напротив, американские патриотические песни часто написаны простым и доступным языком, отражающим культурное разнообразие страны и демократические идеалы: использование яркого и вдохновляющего языка является общей темой, направленной на то, чтобы вызвать чувство гордости и единства среди разнообразного населения Соединенных Штатов.

Также нельзя умалять и роль музыки, поскольку она имеет важное значение в выстраивании характерных мелодий и ритмов, что зачастую усиливает эмоциональное воздействие и способствует общему культурному самовыражению. Музыкальные элементы как в русских, так и в американских патриотических песнях служат для того, чтобы вызывать особые чувства и создавать особую связь между слушателем и общими ценностями нации. Так, например, в американских патриотических песнях часто встречаются возвышающие и гимнообразные мелодии, призванные внушать чувство гордости и единства: национальный гимн США, имеет величественную мелодию, что дополняет текст песни, подчеркивая стойкость и храбрость, связанные с историческими событиями (оборо-

ной форты Макгенри во время войны 1812 года) [2, с. 76].

В русских патриотических песнях музыка часто звучит более торжественно и драматично, что соответствует исторической борьбе и жертвам, изображенным в текстах песен. «Священная война», например, характеризуется своей мощной и воинственной мелодией, создающей ощущение решимости, что отражает контекст военного времени, для которого она была написана. «Катюша» с ее нежной, но достаточно меланхоличной мелодией передает пронзительную эмоциональную атмосферу, отражающую тоску и самопожертвование, связанные с войной. Музыка играет ключевую роль в усилении коллективных настроений, способствуя разделению эмоциональных переживаний слушателей. Музыкальные стили и инструменты, используемые в этих песнях, также отражают культурное влияние.

Американские патриотические песни могут включать в себя целый ряд жанров, от классической оркестровки до элементов фолка и кантри. Напротив, русские патриотические песни часто содержат оркестровые аранжировки с ярко выраженным восточноевропейским колоритом, в которых используются такие инструменты, как балалайка или аккордеон.

В обоих случаях музыка становится средством культурного самовыражения, усиливая темы и ценности, заложенные в текстах, поскольку эмоциональный резонанс, создаваемый мелодиями и ритмами, значительно укрепляет связь между слушателем и более широким культурным нарративом, делая патриотические песни мощными инструментами формирования и выражения национальной идентичности.

Таким образом, можно сказать о том, что переплетение национальных и культурных ценностей с языком и коммуникацией является достаточно динамичным и многогранным процессом. Язык в его бесчисленных формах становится своеобразным зеркалом, которое отражает коллективное сознание общества.

Национальные, и культурные ценности тесно переплетаются с языком и коммуникацией, находя глубокое выражение в патриотических песнях. Через призму американских и российских примеров можно наблюдать динамичное взаимодействие между языком, культурой и национальной идентичностью, что служит не только музыкальными артефактами, но и живым воплощением ценностей, которые формируют и определяют сущность наций. Оценивая разнообразие языковых выражений в патриотических песнях, можно углубить понимание богатого многообразия человеческой культуры и множества способов, с помощью которых язык служит в своем роде определенным «мостом» между прошлым, настоящим и будущим.

Национальные патриотические песни способствуют сохранению и передаче культурного наследия. Эти композиции становятся живой тра-

дицией, передаваемой из поколения в поколение, укрепляя преемственность культурных ценностей. Будь то прославление индивидуальных свобод в американских песнях или акцент на коллективной борьбе в русских композициях, эти музыкальные выражения становятся основным средством, которое связывает людей с их культурными корнями на протяжении всей истории и выбранные песни для исследования как никогда это подчеркнули.

Несмотря на все выявленные в работе различия, и русские, и американские патриотические песни преследуют общую цель – воспитывать чувство национальной идентичности и гордости.

Литература

1. Авлова, Т.Б. Военный песенный дискурс в русском и китайском культурном пространстве / Т.Б. Авлова, Н.М. Марусенко, Ц. Чэнь // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 28–29 октября 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский горный университет, 2021. – С. 110–115.
2. Климцев, К.Е. Развитие социокультурной компетентности через национальные песни Америки / К.Е. Климцев, И.А. Гребенникова // Картина мира в системно-структурном и антропоцентрическом аспектах: поиски общих закономерностей: Сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции, Биробиджан, 30 ноября 2021 года / Под общей редакцией И.А. Гребенниковой, Н.Г. Богаченко. – Биробиджан: Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2022. – С. 72–79.
3. Нохрин, М.В. Язык как способ передачи национальных ценностей и традиций / М.В. Нохрин // Матрица научного познания. – 2021. – № 7–2. – С. 60–63.

NATIONAL AND CULTURAL VALUES IN LANGUAGE AND COMMUNICATION

Grischuk A.V.

Sevastopol State University

Language and communication throughout the history of their development serve as important means of expressing and preserving national and cultural values, within which patriotic songs are especially highlighted as powerful means that embody the spirit, ideal and identity of the nation. National and cultural values are closely intertwined with language and communication, finding deep expression in patriotic songs. National patriotic songs contribute to the preservation and transmission of cultural heritage. These compositions become a living tradition, passed down from generation to generation, strengthening the continuity of cultural values.

The main focus of this article is on language and communication as central mechanisms for the formation of cultural meaning. The purpose of the article is to explore national and cultural values in language and communication from the point of view of different cultures. Language is considered as a system that considers the phenomena of cultural values.

Keywords: culture, language, values, patriotic song, intercultural interaction.

References

1. Avlova, T.B. Military song discourse in the Russian and Chinese cultural space / T.B. Avlova, N.M. Marusenko, C. Chen // Current problems of humanitarian knowledge in a technical university: Collection of scientific works of the VIII International Scientific- methodological conference, St. Petersburg, October 28–29, 2021. – St. Petersburg: St. Petersburg Mining University, 2021. – P. 110–115.
2. Klimtsev, K.E. Development of sociocultural competence through the national songs of America / K.E. Klimtsev, I.A. Grebennikova // Picture of the world in systemic-structural and anthropocentric aspects: the search for general patterns: Collection of materials of the X All-Russian Scientific and Practical conference, Birobidzhan, November 30, 2021 / Under the general editorship of I.A. Grebennikova, N.G. Bogachenko. – Birobidzhan: Amur State University named after. Sholom Aleichem, 2022. – pp. 72–79.
3. Nokhrin, M.V. Language as a way of transmitting national values and traditions / M.V. Nokhrin // Matrix of scientific knowledge. – 2021. – No. 7–2. – P. 60–63.

Творческое наследие Е.И. Замятина в контексте русского литературного процесса XXI века: факторы оценки, направления интерпретации

Губина Нина Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и сценической речи Алтайского государственного института культуры
E-mail: ninochka4@mail.ru

Решетова Ольга Прокопьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и сценической речи Алтайского государственного института культуры
E-mail: vip.reschet.2015@mail.ru

Авторы обращаются к творческому наследию Е.И. Замятина, одного из крупнейших представителей русской и мировой литературы первой трети XX века. Целью исследования является преодоление тенденциозного восприятия писателя как «автора одного произведения» – романа-антиутопии «Мы», который в 2023 г. был включен в единую федеральную программу по литературе за курс средней школы, что обуславливает актуальность данной работы. Научная новизна обеспечивается выделением ряда факторов (литературоведческого, внутрилитературного, внелитературных), задающих современные ракурсы исследования творчества и личности писателя, а также его восприятия массовым читателем. Авторы статьи встраиваются в диалог о значимых направлениях работы, заданный современным замятиноведением, и говорят о необходимости изучать творческое наследие писателя в контексте русского литературного процесса XXI века, направлять современного читателя к более глубокому прочтению романа «Мы», освещать особенности работы над сценическим воплощением текстов писателя.

Ключевые слова: антиутопия, литературоведение, историософия, литературный процесс первой трети XXI века, авторские стратегии самопрезентации, сценическая речь.

В 2023 году, накануне 140-летия со дня рождения Е.И. Замятина (20 января [1 февраля] 1884 г.), роман «Мы» был включен в единую образовательную программу по литературе на основе ФГОС среднего общего образования. Это яркое свидетельство неослабевающего интереса к творческому наследию писателя, которое, в силу политических причин, было «выключено» из русского литературного процесса почти на весь его советский период, вплоть до «перестройки». За время забвения на родине роман «Мы» был признан за рубежом как образец антиутопии, жанровая схема оказалась востребована в произведениях Дж. Оруэлла, О. Хаксли, К. Кизи и др. В Россию Е.И. Замятин «вернулся» в статусе создателя культового для западной литературы текста, и до сих пор для многих читателей он остается «автором одного произведения». Включение романа «Мы» в список обязательных для прочтения учениками средней школы, к сожалению, не способствует преодолению подобного перекоса в восприятии наследия писателя массовым читателем. Актуальность представленной нами работы обусловлена необходимостью преодоления подобной тенденциозности в осмыслении творчества и личности писателя, новизна работы связана с попыткой выявить собственно литературные и внелитературные (социокультурные) факторы, формирующие отдельные направления этого осмысления на современном этапе.

Первый из этих факторов обусловлен многомерностью дарования и многогранностью личности Евгения Ивановича Замятина. Как резюмирует еще в статье 2004 года (отметим в скобках, также юбилейного) Л.В. Полякова – один из крупнейших исследователей Е.И. Замятина, «в своем творчестве он отразил, кажется, все перипетии национальной жизни и наиболее характерные поиски искусства не только на отрезке своего творческого пути, но и в перспективе. <...> Его личность, творческое поведение, особенности прозы, драматургии, публицистики, критики и литературные теории настолько уникальны и вместе с тем столь характерны для русской литературы не только первой трети, но и всего столетия, что обращение к наследию и творческой биографии этого писателя оставляет возможность скорректированного взгляда на весь литературный процесс века» [1, с. 113]. Необходимо отметить, что отечественное и зарубежное литературоведение уже проделало огромную работу по осмыслению роли Замятина в национальном и шире – мировом литературном процессе. За почти четыре десятка

лет с момента «возвращения» писателя на родину, сформировались центры замятиноведения, защищены десятки докторских и кандидатских диссертаций, выпущены сборники статей ([2; 3] и др.) и монографии ([4; 5; 6] и многие другие). На родине Замятина в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина создан наиболее крупный Международный научный центр изучения творческого наследия Е.И. Замятина, на базе которого проводятся масштабные международные конференции и форумы с участием замятиноведов из России (Москвы, Санкт-Петербурга, Ельца, Барнаула, других городов), а также из зарубежных научных центров (Франции, Швейцарии, Польши, Китая, Японии, Германии, США, других стран).

Таким образом, фактор, влияющий на более глубокое осознание личности и творчества писателя – литературоведческий. Собственно, уже в приведенном выше высказывании Л.В. Поляковой намечены основные векторы исследовательской мысли о Замятине (мы позволили себе выделить их курсивом). Накапливаясь, научное знание выплескивается за пределы филологии и качественно меняет картину профанного восприятия массовой аудитории. Отдельно стоит отметить выпуск справочных, энциклопедических изданий по творчеству Е.И. Замятина, поскольку именно они более всего доступны обычному читателю, в том числе и благодаря электронным библиотекам, и, смеем предположить, в силу специфики жанра более других крупных научных работ обычным читателем востребованы [7; 8]. При всей многоаспектности и масштабности подобного рода изданий, они все же пока еще не могут претендовать на исчерпывающую информативность, что опять же зафиксировано в литературоведческой полемике по выходе этих работ [9]. Среди монографических исследований особо отметим одно из последних – книгу Л.В. Поляковой «Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника» [10]. Лариса Васильевна, как руководитель тамбовской школы замятиноведения, систематизирует, обобщает проделанное литературной наукой по творческой биографии Замятина, рассматривает характерные черты его мировоззрения, поэтики на фоне широчайшего контекста историко-философской исканий, художественных явлений, литературных фактов и открытий не только первой трети, но и всего XX века.

Этапным событием, ознаменовавшим важность собственно литературного или, точнее, внутрилитературного фактора в осознании личности и творчества Е.И. Замятина, стал выход в свет в 2018 году сборника «Как мы пишем» [11]. Он представляет реплику к одноименному изданию 1930 года, инициированному Замятиным [12, 13]. Модернистская парадигма, искусственно прерванная в русской литературе на несколько десятков лет, оказалась удивительно востребованной сейчас, почти через век. Многие современные писатели в интервью, блогах, текстах нон-фикшн осознают генетическое родство собственного творче-

ства с литературой 1920–30х, ощущают себя продолжателями этой традиции. Так, при анализе современного сборника М.А. Черняк и М.А. Саргсян отмечают: «Литературный процесс 1920-х гг., как и во многом литература нового XXI в., был периодом обновления различных видов и жанров художественного творчества, периодом рождения новых форм, выработки, по словам Ю.Н. Тынянова, «нового художественного зрения». <...> Рождались не только новые мифы, но и новый тип писателя, который принципиально отличался от поэтов и писателей «Серебряного века». <...> Этот процесс обновления литературного поля в условиях кризиса литературоцентризма и вызовов цифровой эпохи повторяется через столетие» [13, с. 69]. Установка на мифотворчество, формальный эксперимент, попытку через деталь, синкретичный образ выйти на философский, мировоззренческий уровень, соединение монтажности, конструированности текста с построением собственной историософской концепции делает Е. Замятина весьма современным автором. Появление сборника «Как мы пишем» в 2018 году создает эффект удивительной временной обертации и встраивает Замятина в один ряд с участниками этого издания, включает в общую полемику по вопросам психологии творчества, технических приемов нарратива, авторского самоопределения, художественного самосознания. Это не только обращает нас к текстам нон-фикшн самого Замятина, но и делает возможным параллели, например, Е. Замятин – Е. Водолазкин, Е. Замятин – Т. Толстая, Е. Водолазкин – В. Пелевин и другие. Тем более, что для упомянутых нами современных авторов это сопоставление может быть проведено не только через нон-фикшн тексты, наполненные писательской саморефлексией, но и через художественные произведения, отмеченные жанровыми чертами антиутопии, попыткой философского осмысления русской истории, культуры, литературы. В свою очередь, осознанная или бессознательная установка на интертекст, на собственную трактовку чужой идеи или сюжета [14], стилизаторство, литературную игру роднит Замятина с писателями-постмодернистами, а используемый им неореалистический метод – с реалистами-«постпостмодернистами». В то же время возможность объединить художественные произведения писателя, его публицистику, критику, письма в общий нарратив позволяет рассматривать его творческое наследие в контексте метапрозы и метареализма.

К социокультурным (внелитературным или, точнее, околосредовым) факторам, актуализирующим векторы осознания замятинского наследия критиками и читателями, по нашему мнению, является уже упомянутое выше включение романа «Мы» в обязательную программу средней школы (и, соответственно, Кодификатор ЕГЭ по литературе). Интерес к произведению во многом «провоцируется» реалиями современности – факторами историко-культурным и социально-политическим. Развитие технологий сейчас достигло такого уров-

ня, когда искусственный интеллект настойчиво внедряется в производство, социальную сферу, быт, что обеспечивает человеку грядущий комфорт, который при определенных обстоятельствах рискует обернуться тотальным контролем со стороны власти. И даже творчество перестает быть сферой сугубо человеческой деятельности, неутешительные замятинские прогнозы о музыкальном заводе и машинах для создания стихов как будто сходят в жизнь со страниц «Мы».

В ситуации множественных трактовок романа, не всегда глубоких и обоснованных литературоведческим анализом (см., например, весьма спорную интерпретацию «Мы» в проекте «Сто лекций с Дмитрием Быковым») очень важным представляется освещение произведения в общем федеральном учебнике (учебниках), который пока находится лишь в проекте. Представляется недопустимым упрощенное понимание романа как политического памфлета, без осмысления его философской, вневременной и общечеловеческой проблематики, без осознания историософских идей Е.И. Замятина, особенностей его эстетической системы и языка, вне общего контекста личности и творчества писателя. С учетом востребованности жанра антиутопии в современном искусстве (литература, кино, анимация) знакомство современных школьников с романом Замятина должно осуществляться в проекции на широкий культурный контекст, ведь даже знаменитая «Матрица» братьев Вачовски, может рассматриваться сквозь призму жанрового канона, заданного Е.И. Замятиным. В связи с этим возникает необходимость не только суммировать уже имеющиеся наработки по роману, но и продолжить его многоаспектное изучение [15].

Еще один внелитературный фактор, задающий весьма специфическое направление в изучении наследия Е.И. Замятина, связан со сценическим воплощением его произведений. На многочисленных чтецких конкурсах, как профессиональных, так и любительских, все чаще исполняются произведения писателя, хотя вопрос об экранизации его произведений, в связи с заявленным (в 2021–2023 годах), но так и не вышедшим на экраны фильмом «Мы», остается весьма полемичным. Применительно к звучащему слову, исполнительскому искусству, сценической речи представляется актуальным обращение к замятинским работам по технике прозы, исследование театральности, кинематографического потенциала его прозы, драматургии, сценариев, выявление экфрастической составляющей его синтетического творчества.

Подводя итоги, можно сказать, что перечисление нами направлений в изучении личности и творчества Е.И. Замятина, продиктованных сложившейся литературоведческой традицией, фактами и особенностями современного литературного процесса и внелитературными событиями, в т.ч. социокультурным контекстом, историко-культурной и социально-политической ситуацией первой трети XXI века, не претендует на исчер-

панность. Скорее эта статья – отклик на призыв к диалогу, прозвучавший в вышеназванной монографии Л.В. Поляковой, и, в свою очередь, интенция для дальнейших теоретических изысканий и практических выводов по наследию Замятина. А сам процесс исследования творчества и личности русского прозаика представляется принципиально незавершенным, как бесконечны революции в историософской концепции писателя и вечна антиномия смерти/возрождения, определяющая его мифопоэтику.

Литература

1. Полякова Л. В. Е.И. Замятин в контексте оценок истории русской литературы XX века как литературной эпохи. Парадигма онтологических ценностей // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2004. № 2. С. 110–119.
2. Е. И. Замятин: pro et contra. Личность и творчество Евгения Замятина в оценке отечественных и зарубежных исследователей: антология / сост. О.В. Богдановой, М.Ю. Любимовой, вступ. ст. Е.Б. Скороспеловой; науч. ред. Т.Т. Давыдовой, Л.В. Поляковой. Санкт-Петербург: Некоммерческое партнерство Межцерковная образовательно-просветительская организация «Апостольский город – Невская перспектива», 2014. 974 с. (Русский путь).
3. Творческое наследие Е.И. Замятина в новых научных концепциях и гипотезах. К 135-летию со дня рождения писателя / науч. ред. и автор предисл. Л.В. Полякова; рецензенты Л. Геллер, С.П. Гудкова. Тамбов: Изд. дом Тамбовского гос. ун-та им. Г.П. Державина, 2019. 412 с.
4. Shane A.M. The Life and Works of Evgenij Zamjatin. Berkeley: University of California Press, 1968. 302 p.
5. Хатямова М.А. Творчество Е.И. Замятина в контексте повествовательных стратегий первой трети XX века: создание авторского мифа. Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2006. 184 с.
6. Curtis J. The Englishman from Lebedian. A Life of Evgeniy Zamiatin (1884–1837). Boston: Ars Rossica, 2013. 394 p.
7. Замятинская энциклопедия. Лебединский контекст. Материалы, исследования, документы, справки: межвуз. регион. проект / рук. проекта и науч. ред. Л.В. Полякова. Тамбов; Елец: [Б. и.], 2004. 485 с.
8. Давыдова Т.Т. Замятинская энциклопедия. Москва: ФЛИНТА, 2018. 744 с.
9. «Замятинская энциклопедия» в международной дискуссии: [матер. «круглого стола»] / подгот. О.В. Толмачева // Нефилология. 2019. Т. 5. № 18. С. 221–260. DOI: 10.20310/2587–6953–2019–5–18–221–260.
10. Полякова Л.В. Проза Е.И. Замятина: историософские искания художника. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2022. 748 с.

11. Как мы пишем. Писатели о литературе, о времени, о себе: очерки / сост. А. Етоев, П. Крусанов. Санкт-Петербург: Азбука, 2018. 640 с.
12. Кузнецов И. В. «Как мы пишем» – тогда и теперь // Новый филологический вестник. 2019. № 4. С. 65–72.
13. Черняк М. А., Саргсян М.А. «Как мы пишем», или Проблема литературного самосознания // Сибирский филологический форум. 2021. № 2. С. 67–77.
14. Геллер Л. Евгений Замятин: уникальность творческого почерка // Кредо. 1995. № 10/11. С. 10–21.
15. Божич Р. Как читать «Мы» Е. Замятина // Культура и образование. 2023. № 2. С. 23–35.

THE SIGNIFICANCE OF E.I. ZAMYATIN'S CREATIVE HERITAGE IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN LITERARY PROCESS OF THE 21ST CENTURY: FACTORS FOR ASSESSING, DIRECTIONS OF INTERPRETATION

Gubina N.V., Reshetova O.P.
Altai State Institute of Culture

The authors of the article address to artistic legacy of Yevgeny Zamyatin, one of the most influential representative of the Russian and world literature of the first third of the 20th century. Their study is focused on overcoming tendentious perception of the writer as a famous author who only wrote one novel, anti-utopia “We”; this was enlisted into federal program of secondary school literature curriculum in 2023; that says for topicality of the work of literature. The authors’ study’s academic novelty is provided by pointing out of a set of factors (literary, intraliterary, extraliterary) that trend the today’s dimensions of analysis of Yevgeny Zamyatin’s creative activities and personality, as well as its perception by an average reader. The authors of the paper are fit into a dialogue on significant directions of work specified by Zamyatin studies, stressed out a need to learn creative heritage of the Russian writer in the general context of literary activities of the first third of the 20th century in Russia, to encourage towards profound reading of the novel “We”, to highlight specifics of its stage impersonation.

Keywords: anti-utopia, literature studies, philosophy of history, literary activities of the first third of the 21st century, author self-presentation strategies, stage speech.

References

1. Polyakova L.V. Yevgeny Zamyatin in the Context of Assessment of History of the Russian Literature of the 20th Century as the Literary Epoch // Proceedings of Voronezh State University. Series: Humanities. 2004. No. 2. Pp. 110–119.
2. Yevgeny Zamyatin: Pro et Contra. Personality and Writing of Yevgeny Zamyatin in Assessments of Russian and Foreign Researchers: the Anthology. Saint Petersburg: Non-commercial Partnership Para-Church Educational Organization “Apostol'skij gorod – Nevskaya perspektiva”, 2014. 974 p. (The Russian Line).
3. Yevgeny Zamyatin's Artistic Legacy in New Academic Theories and Suppositions. On 135th Anniversary of the Writer. Tambov: Derzhavin Tambov State University, 2019. 412 p.
4. Shane A.M. The Life and Works of Evgenij Zamjatin. Berkeley: University of California Press, 1968. 302 p.
5. Khatyamova M.A. Yevgeny Zamyatin's Writings in the Context of Narrative Strategies of the First Third of the 20th Century: A Creation of An Author's Myth. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publishing Office, 2006. 184 c.
6. Curtis J. The Englishman from Lebedian. A Life of Evgeniy Zamyatin (1884–1837). Boston: Ars Rossica, 2013. 394 p.
7. Yevgeny Zamyatin's Cyclopaedia. Context of Lebedyan. Files, Studies, Documents, Briefing Notes: interuniversity Regional Project. Tambov; Yelets: [No inf.], 2004. 485 p.
8. Davydova T.T. Yevgeny Zamyatin's Cyclopaedia. Moscow: FLINTA, 2018. 744 p.
9. “Yevgeny Zamyatin's Cyclopaedia” in the Context of International Discussion: [“Round Table Proceedings”] // Neo-Philology. 2019. Vol. 5. No 18. Pp. 221–260. DOI: 10.20310/2587–6953–2019–5–18–221–260.
10. Polyakova L.V. Yevgeny Zamyatin's Prose: Historiosophical Pursuits of an the Artist. Tambov: “Derzhavinskij” Publishing House, 2022. 748 c.
11. How Do We Write. Writers on Literature, Time, Themselves: Essays. Saint Petersburg: Azbuka, 2018. 640 p.
12. Kuznetsov I. V. “How Do We Write” – Then and Now // The New Philological Bulletin. 2019. No 4. Pp. 65–72.
13. Chernyak M.A., Sargsyan M.A. “How We Write”, or A Problem of Literature Selfconsciousness // The Siberian Philological Forum. 2021. No. 2. Pp. 67–77.
14. Geller L. Yevgeny Zamyatin: Unique Character of Artistic Pattern // Credo. 1995. No. 10/11. Pp. 10–21.
15. Bozhich R. How to Read Yevgeny Zamyatin's “We” // Culture and Education. 2023. No. 2. Pp. 23–35.

Дмитриева Евдокия Николаевна,

д.ф.н., профессор ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: dmitrievaen1950@mail.ru;

Макарова Розалия Петровна,

старший преподаватель ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
E-mail: makarovarp@mail.ru.

Научная новизна данной статьи заключается в попытке разработки системы работы по изучению местоимений с учетом результатов типологического сопоставления неродственных языков – русского и языка саха, в рассмотрении функциональных особенностей местоимений в разных ситуациях общения и контекстах; в обосновании компромиссных решений дискуссионных вопросов в научно-методическом плане. В статье рассматриваются синтаксическая роль местоимений, частотность употребления местоимений в сравниваемых языках, функциональная характеристика местоимений в обоих языках, их функционирование в разных стилях речи, нормы сочетаемости местоимений и их учет в изучении местоимений в билингвальной среде. Авторы затрагивают проблемы нормативного использования местоимений как сложного явления в методике обучения морфологии. Целью исследования является разработка системы работы по изучению функциональных особенностей местоимений обучающимися-билингвами и студентами.

Ключевые слова: разряды местоимений, функции местоимений в русском языке, грамматические формы, контекстная основа обучения местоимений, трудности усвоения местоимений билингвами.

Местоимения являются универсальными для всех языков, обладают частотностью и постоянностью в речи, так как возникает необходимость указывать на лица, предметы, события, явления, качества, о которых упоминалось до момента речи. Их основные функции можно установить по контексту, в то же время их грамматические значения выражаются самостоятельно.

В билингвальном образовании возникают большие трудности, вызванные различиями местоимений в русском и родном языках обучающихся. Недостаточно учитываются грамматические категории: местоимения, изменяемые как существительные (по падежам и числам), изменяемые как прилагательные (по родам, числам, падежам), изменяемые как числительные (по падежам). Вопросительные, неопределенные, отрицательные частое по-своему значению не соотносятся с другими частями речи.

На уроках морфологии, на наш взгляд, недостаточно обращается внимание обучающихся на синтаксическую роль местоимений в предложениях (подлежащее, сказуемое, определение, дополнение и т.п.), их роль в системе согласования и управления.

Универсальные функции местоимений как средства связи предложений в тексте, их роли в сохранении смысловой ценности текста остаются вне внимания обучающихся.

Местоимения представляют в современном русском языке чрезвычайно важный в теоретическом и практическом плане раздел морфологии, состоящий из девяти разрядов, принадлежащих к нескольким частям речи. Внутри одного разряда могут быть местоимения-существительные, местоимения-прилагательные, местоимения-наречия, следовательно, для билингвов склонение по падежам, согласование, морфемный разбор, функционирование в разных стилях речи, правописание представляют большие трудности для обучающихся-билингвов. Необходимо отметить и разноплановость типов склонений, изменение их структуры в результате чередования гласных и согласных, появление беглости и т.д.

Учителю необходимо знать теоретические сведения о местоимениях в русском и якутском языках.

Статус местоимений в языкознании устанавливается по-разному. Проблема местоимений как части речи является дискуссионной.

Часть лингвистов отказывает в самостоятельной части речи, например, Л.В. Щерба. Ф.И. Буслаев отнес местоимения к служебным частям речи. Уместно вспомнить высказывание академика В.В. Виноградова: «... В силу своеобразий сво-

ей лексической и грамматической природы местоимения до сих пор не вполне слились с живой системой продуктивных частей речи и не перешли целиком в разные синтаксические частицы». [1. С. 270]

Во то же время лингвисты отличают, что семантика местоимений характеризуется высокой степенью обобщенности и отсутствием постоянной предметной отнесенности: *она пришла* (признак женского пола); *она промелькнула в голове* (мысль промелькнула, абстрактное значение). Контекст имеет важное значение в определении отнесенности местоимений. Современные исследователи придерживаются несколько другой классификации: предметно-личные местоимения (субъектно-объектные) и не предметно-личные местоимения (атрибутивные местоимения типа 'мой', 'твой', 'такой', 'чей' и т.д.). [7. С. 380–381]

В современном языкознании местоимения выделяются в отдельную категорию, хотя качественные и количественные характеристики и разряды отличаются в разных языках. Однако во всех языках они бывают разнородными, соответствуют дейктическому знаку. Взятые сами по себе, местоимения имеют условное всеобъемлющее значение. По мнению академика В.В. Виноградова, местоимения «обладают такой субъективной растяжимостью своего содержания, которые делают их механическое значение условным, всеобщим, как бы «беспредметным». [1. С. 260]

В своей работе К.Е. Майтинская считает, что местоимения являются универсальным явлением в языках. [3. С. 21]

Известный тюрколог В.И. Рассадин различал субстантивные, адъективные, нумеральные, вербальные, адвербиальные местоимения, представляющие собой параллельную основным частям речи систему. В якутском языке современные исследователи подчеркивают такие функции, как анафорические (замещающие), дейктические (указывающие) и кванторные (уточняющие). Они связаны с особенностями функционирования местоимений в речи.

В истории якутского языкознания О.Н. Бётлингк рассматривал личные, указательные, вопросительные, неопределенные местоимения (О языке якутов). Д. Хитров «Саха тылын кылгас грамматиката» (пер. «Краткая грамматика якутского языка») рассмотрел основные формы местоимений. Впервые профессор Л.Н. Харитонов установил разряды местоимений и определил, что основные значения местоимений проявляются в контексте, в их употреблении.

В современном якутском литературном языке включены десять разрядов местоимений. [6. С. 97–99]

В монографии доктора филол. наук, профессора Надежды Ивановны Даниловой раскрываются трудности, связанные с теоретическими вопросами функционального порядка.

В русском и якутском языкознании можно отметить высокую частотность применения место-

имений и расхождения в различных стилях речи. В русской поэзии местоимения могут называться:

*Я встретил вас – и всё былое
В отжившем сердце ожило;
Я вспомнил время золотое —
И сердцу стало так тепло...*

Ф.И. Тютчев

*Эти бедные селенья,
Эта скудная природа —
Край родной долготерпенья,
Край ты Русского народа!*

Ф.И. Тютчев

Повторы местоимений являются образно-выразительным средством поэзии Ф.И. Тютчева, одного из величайших поэтов России.

С точки зрения истории языка именно местоимения являются «древнейшими словами в языках», при этом они представляют собой языковую универсалию. [2. С. 135] В грамотах и памятниках XII в. встречается форма местоимения 'азь'. Профессор Н.Г. Самсонов отмечает, что в грамоте Мстислава 1130 г. сразу употребляются все три формы местоимения: «*Се азь Мьстиславъ...*; *а се ѿ Всеволодь*» [5. С. 195]

В языке саха отсутствуют летописи, поэтому обращаемся к устному народному творчеству, к эпосу (олонхо), замечаем широкое использование местоимений.

В эпосе «Туналбаннаах ньуурдаах Туйаарыма куо» (норуот олонхотуттан) (пер. «С блестяще ясным лицом Прекрасная Девушка Туйаарыма» (из народного эпоса – олонхо):

Көр – бу... Көр – бу... Көр – бу...

*Көмүс бүөбэйдэриэм,
Алтан далбарайдарыам!* [4. с. 240]

*Эн эппэтэбин буоллун —
Иэйэхсит эттэбэ буоллун!...* [4. с. 246]

Ээ, сэгээр! Этиэххин эттэбинг

Эйиэхэ биэриэмэнэ —

Кимихэ биэриэхпитий? [4. с. 249]

Кэлэр-кэлбэт кэммин

Бэйэм билиэбим. [4. с. 297]

Анализ текстов олонхо подтверждает, что указательные, вопросительные, личные местоимения использовались как образно-выразительные средства.

В современном русском языке нормативные сочетания постепенно изменились: *сия женщина, сии дела, сей господин, сей же час (эта, эти, этот, этих)*; местоимение 'азь' ('я') функционирует в летописях, исторических текстах, в Библии, часть местоимений сохраняется со времён индоевропейской общности.

Таким образом, местоимения в двух неродственных языках по своему составу представляют закрытую систему, обнаруживают целый ряд типологических особенностей, расходятся во многом в функционировании, что должно быть учтено в учебном процессе билингвальной школы.

В данной статье речь идёт об усвоении нормативных аспектов трудной части речи – местоимений. Любая норма определяется как социально об-

условленная система правил, которая представляет собой обязательную реализацию языковых законов. Через отношение к норме, через осознание её русские и саха проявляют отношение к своему языку. Нами делается акцент на разряд личных местоимений. Являясь универсальными для всех языков, расставляют ориентиры для совершения речевых функций.

Личное местоимение 'я': 1) употребляется для обозначения говорящим себя; 2) употребляется для обозначаемой человеком сущности, самого себя как личности, индивидуума, а также для обозначения субъекта. [БТСРЯ].

Основная функция местоимения 'я' – это языковая идентификация и презентация личности: *я – студент третьего курса; я – мать двоих детей; я – житель Республики Саха (Якутия); я – член Диссертационного Совета; я – член студенческого научного кружка; я – представитель народа саха* и т.д.

Анафорические функции связаны с отсылкой к сказанному, проявляется к контексту. Первое лицо характеризуется частотностью употребления, выражает значение речемыслительной деятельности человека: *Я думаю, что собственные имена существительные преобладают, чем нарицательные. Меня зовут Нюргуном. Меня зовут Айсенной. Мне нужно высказать своё мнение собрания. Я знаю, что город Якутск построен раньше, чем Петербург. Я знаю, что в республике три часовых пояса* и т.д.

Обучающиеся-билингвы на примерах знакомятся с качественной функцией местоимения, когда положительная оценка выражается косвенными падежами: *ты у меня умница; ты у меня красавец; ты у меня смелый мальчик; ты у меня такая ловкая*. Этические нормы считают неуместными конструкциями: *какой ты у меня недогадливый, ты у меня трус, ты у меня бестолковый, ты у меня непорядочный*. Нормативные конструкции противопоставляются ненормативным, что позволяет повысить в какой-то мере культуру русской речи обучающихся.

Личные местоимения имеют категории числа, рода и падежа. Личные местоимения 'я' ('мы'), 'ты' ('вы') могут иметь обобщенное значение и абстрагированно представлять любое лицо в условиях контекста и в разных ситуациях: *Я человек и ничто человеческое мне не чуждо. Оказалось, что певческом деле главное – умение дышать, расходовать дыхание. Если ты не научишься этому, тебе никогда и ничего толком не спеть*.

'Ты' может быть обращением к самому себе: – *Ты хотел вторично изведать счастье в жизни, – говорил он сам себе*.

Местоимение 'я' часто используется в этикетных выражениях. Для детей характерны выражения: *я больше не буду.., я нечаянно.., я не знал, что.., это не я* и т.п. Для взрослых характерны стереотипные выражения: *Видит Бог, я не хотел обидеть Вас. Я вас не оторвал от дела; Я жалею, что так получилось. Я тут для кого воздух сотрясаю*.

В разговорной речи возможны устные угрозы: *Я тебе поболтаю ногами! Я тебе засну на уроке! Я тебе так помогаю!*

Обучающимся важно напомнить, что подобные устойчивые выражения характерны и для народа саха: *Эн олус ордук туттума, кизбиримэ... Кэпсэ-эним суох, эн кэпсээ. Олус да мин эйиигин абыным. Мин олох буруйум суох. Хайа бу эн туох буолан арбы-сарбы буоллун? Эн туох санаалаах-сорукутаах кэллин. Мин төрүт итэбэйбэппин...*

В официально-деловой речи возможно представление без 'я': *Декан факультета Жондорова Галина Егоровна. Сергей Иванов – лаборант; Андрей Петрович Васильев – врач*. Фамилия пишется у известных спортсменов на майке: *Жиркова, Трофимова, Бурцев*. Особое внимание обращается официальному общению: по телефону '*вас беспокоит Керемясова*' вместо '*вас беспокою я*'; '*с вами говорит Чомчоев*' вместо '*с вами говорю я*'.

Во время военной службы или военных действий уместны фразы: '*Рядовой Ордахов по вашему приказанию прибыл*'.

В средствах массовой информации возможно: '*Вас беспокоит журналист (телеведущий) Ноев*', '*Вас слушает телеведущий Талбан*' (без использования местоимения 'я').

В этическом речевом поведении обращения на 'ты' удостаивается любой объект, который входит в любую сферу говорящего; известно, что на 'вы' обращаются к тому, кто в эту сферу не входит.

За пределами объяснения учителя остаются случаи, когда 'ты' используется с интонацией оскорбления, унижения достоинства человека: *Володя, Володенька, Владимир, ну что ты. Владимир Семёнович, так нельзя Вам. Это значит: «катись ты в свой Париж или еще подальше!»*. Можно подтвердить сказанное тем, что главный режиссер неоложно насмехается над В.С. Высоцким.

Обучающихся-билингвов знакомят с этическими нормами речевого поведения: к маленьким детям обращаются на 'ты', также к родственникам, близким, друзьям возможно обращение на 'ты'.

В служебной обстановке принято обращаться на 'вы'. Начальник и подчиненные в официальной обстановке обращаются на 'вы'. Старшеклассников предупреждают, что в официальных бумагах, в деловых письмах 'вы' пишут с прописной буквы: *Про Вас сообщить; Вы получили уведомление? Вы включены в список депутатов*.

Со строчной буквы вы используется в диалогической речи:

- *Это ваш паспорт? Вы оставили у стойки*.
- *Да, мой паспорт. Благодарю вас*.

Мы можем говорить о лингвоэкологическом принципе, когда ситуация касается жестких этикетных условий, например, '*Вам удобно сейчас говорить*'. В данных ситуациях общения учитываются и статусные специфические особенности местности. Другое дело – сетевое общение, здесь все равны, поэтому уместно обращение на 'ты'.

В «Полной энциклопедии этикета» дают следующие советы: «Перед тем, как снять телефонную

трубку, улыбнитесь. Ваш голос станет легче и приятнее».

Об этом должны помнить учителя-словесники, так как обучение и общение часто проводятся в дистанционном формате.

Иногда русские нормы переходят частично на якутский язык, по отношению к неодушевленным понятиям:

*Эн ырыа, эн тойук буолангын
Тиэргэн суол аартыгын тэлиэбин...*

Местоимения: 'он', 'она', 'оно', 'они' формально не выражают различия между указанием на лицо или на неодушевленные понятия в русском языке: *Без него лекции не начинали* (без профессора). *Без него лекции не начинали* (без света). *Ее не включили в список* (студентку). *Она перегорела* (лампочка). *Она лежала на столе* (книга). *Оно было открыто* (окно). *В Горном улусе огонь полыхал. Он перебросился на соседние дома. Бег продолжался без Бурцева. Он требовал от соперников предельного внимания и напряжения* (Игры Манчаары). *Корова бежала к лугу. Она высматривала траву.* Примеры убеждают, что местоимения 'он' / 'она' не называют, не выделяют предметы по их отличительным признакам, а указывают на тот предмет, который уже назван в речи.

Исследователи называют эти местоимения лично-указательными, подчеркивая их связь в древнерусском языке. В единственном числе проявляется согласование в роде. Билингвальным обучающимся необходимо объяснить особенности склонения по падежам местоимений третьего лица: 'увидеть его' – 'смотреть на него', 'увидеть ее' – 'посмотреть на нее'. Указать на появление эвфонического 'н' (вставка эвфонического звука [н]) при употреблении с непроводными предложениями: 'разговаривать с нею', 'думать о нём', 'походить с ним', 'на ней было синее платье', 'подошёл к ним' и т.д. Как известно, с производными предложениями (вопреки, согласно, благодаря) не функционирует вставка эвфонического 'н': вопреки им, навстречу ему, навстречу ей. Местоимение 'они' в этическом плане в контексте может выполнять негативную функцию: *Они, эти американцы, нагледят. Да у вас, у русских, так принято. Они вообще ничего не имеют. С ними и не договоришься. Да они вообще не понимают по-русски.*

В языке саха нормы сочетаемости местоимений отличаются, поэтому обучающиеся-билингвы удивляются, почему местоимения третьего лица сочетаются с неодушевленными существительными: *Кини төрүүбэ, дьынэ кини сиэнэ* (Далан). *Аата кинини кытта бодьуустаһан. Тийэр буоллабына сотору тийдин!* (Суорун Омоллоон). *Кини кыратыттан кыһалбаны билбитэ.*

В языке саха нормативно использование местоимения третьего лица с одушевленными существительными, т.е. с относящимися к человеку.

Морфемный разбор местоимений сложен: *я/ø – мен/я; мн/е, мы, нас, нам/и. Тыø – теб/я, тоб/ой. Онø – е/го, е/му. Он/а – её, ей.* Корни и окончания трудно выделить.

Своеобразно деление на аффиксы в языке саха, специфическим является отсутствие частного падежа:

Төрүт (основной) түһүк – мин, эн

Араары (частный) түһүк – _____

Сыһыары (дательный) түһүк – миэхэ, эйиэхэ

В русском языке отсутствуют холбуу (совместный), тэннии (сравнительный) падежи:

Холбуу (совместный) түһүк – миигинниин (букв. 'со мной'), эйиигинниин (букв. 'с тобой').

Тэннии (сравнительный) түһүк – миигиннээбэр (букв. 'чем я' – сравнение), эйиигиннээбэр (букв. 'чем ты' – сравнение).

Частный падеж отсутствует и не имеет форм местоимений, так как человека невозможно разделить на части.

Обучающиеся-билингвы затрудняются в замене местоимениями собирательных существительных: *Наше студенчество с интересом изучает иностранные языки. Оно овладевает ими успешно. Крестьянство поднимает сельское хозяйство. Оно возрождает скотоводство и коневодство.*

Отбор учебного материала по изучению местоимения производится с учетом их прагматической стороны, по частотности их использования в разных стилях речи; учета влияния языка саха (транспозиции и интерференции); функциональной направленности обучения. Основные проблемы в усвоении семантической стороны и функциональных особенностей русских местоимений связаны с областью результатов сопоставления двух неродственных языков.

В современных условиях общения часть функций местоимений претерпевает некоторые трансформации: функции самоидентификации и самопрезентации языковой личности; субъект говорения может расщепляться в ментальном плане.

Объективно существующие законы языка связаны с нормами местоимений. Нормы определяются как социально обусловленная система правил местоимений. Нормы существуют объективно в различных контекстах, и общество предписывает их как категорию обязательную в русском и якутском языках.

В настоящее время остаются проблемными лингвоюридические способы диагностики ненормативных употреблений местоимений, которые не каталогизированы. Защита чести и достоинства, деловой репутации всегда касаются фактов и мнений, оценки и интерпретации, в которых, безусловно, важна и роль местоимений.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Наука, 1972. – 783 с.
2. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание: учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. – 232 с.
3. Майтинская К.Е. Местоимения в языках разных систем. – М.: Наука, 1969. – 308 с.

4. Ойунский П.А. Туналбаннаах ньуурдаах Туйаарыма Куо // Талыллыбыт айымньылар. Бастагы туом. – Дьокуускай: Саха республикатын национальной кинигэ издательствота, 1992. – 336 с.
5. Самсонов Н.Г. Древнерусский язык. – М.: Высшая школа, 1973. – 295 с.
6. Современный якутский литературный язык. Морфология / Под ред. Г.Г. Филиппова. – Якутск: Бичик, 2009. – 288 с.
7. Штайн К.Э. Современный русский язык: Фонетика. Лексикология. Словообразование. Морфология. Синтаксис: учебник. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 836 с.

PROBLEMATIC ISSUES OF STUDYING PRONOUNS IN BILINGUAL SCHOOL AND UNIVERSITY

Dmitrieva E.N., Makarova R.P.

Senior Lecturer of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

The scientific novelty of this article is an attempt to develop a system of work on the study of pronouns, taking into account the results of a typological comparison of unrelated languages – Russian and Sakha, in considering the functional features of pronouns in different communication situations and contexts; in substantiating compromise solutions to controversial issues in scientific and methodological terms. The article examines the syntactic role of pronouns, the frequency of pronouns in the compared languages, the functional

characteristics of pronouns in both languages, their functioning in different styles of speech, the norms of pronoun compatibility and their consideration in the study of pronouns in a bilingual environment. The authors touch upon the problems of the normative use of pronouns as a complex phenomenon in the methodology of teaching morphology. The aim of the research is to develop a system of work on the study of the functional features of pronouns by bilingual students and students.

Keywords: the categories of pronouns, the functions of pronouns in the Russian language, grammatical forms, the contextual basis of learning pronouns, difficulties in mastering pronouns by bilinguals.

References

1. Vinogradov V.V. Russian language (grammatical teaching of the word). – М.: Nauka, 1972. – 783 p.
2. Kamchatnov A.M., Nikolina N.A. Introduction to linguistics: a textbook. – М.: FLINTA: Nauka, 2010. – 232 p.
3. Maitinskaya K.E. Pronouns in languages of different systems. – М.: Nauka, 1969. – 308 p.
4. Oyunsky P.A. With a brilliantly clear face, a beautiful Girl Tuyaa-ryma // Selected works. I vol. – Yakutsk: National Book Publishing House, 1992. – 336 p.
5. Samsonov N.G. The old Russian language. – М.: Higher School, 1973. – 295 p.
6. Modern Yakut literary language. Morphology / Edited by G.G. Filippov. – Yakutsk: Bichik, 2009. – 288 p.
7. Stein K.E. Modern Russian language: Phonetics. Lexicology. Word formation. Morphology. Syntax: textbook. – Moscow: FLINT, 2022. – 836 p.

Имаева Гульнара Зайнетдиновна;

доктор филологических наук, доцент; кафедра русского языка и литературы; Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Имаева Елена Зайнетдиновна

кандидат филологических наук, доцент; кафедра иностранных языков; Государственный университет управления
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

В настоящее время, в эпоху цифровизации, аналитическое чтение, связанное с пробуждением рефлексии студента, становится особенно актуальным. Стране нужны мыслящие граждане. В работе освещаются ситуации освоения смыслов экономического текста. Представлены теоретические положения, касающиеся понимания текстов, характеризующих особыми программами текстопостроения. В тексте можно различить содержание (пропозицию, выражающую мысль с помощью предикации) и смысл (та конфигурация связей и отношений между элементами ситуации коммуникации и деятельности, которая формируется или воссоздается реципиентом). Сегодня в обществе мы наблюдаем переход к информационной среде, когда человек живет среди машин. В этой связи язык, речь и поведение людей тоже изменяются. Ведь машины уже сегодня отфильтровывают информационное поле и представляют исправленную разновидность действительности.

Ключевые слова: смысл, содержание, аналитическое чтение, глагол, предикат, информационное общество.

В статье исследуются методы и подходы к эффективному обучению студентов экономических специальностей работе с текстами на иностранных языках в высших учебных заведениях. Рассматриваются актуальные проблемы, связанные с освоением профессионального языка в контексте экономической сферы, а также предлагаются инновационные методы, направленные на улучшение навыков анализа и интерпретации текстов, специфичных для данной области.

Исследование может быть полезным преподавателям и методистам неязыковых вузов, а также студентам, стремящимся успешно освоить иностранный язык в рамках экономической специализации.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современная мировая экономика становится все более глобализированной, что требует от специалистов в области экономики обладания высокими навыками владения иностранными языками. Обмен информацией, международное сотрудничество и участие в мировых экономических процессах предполагают эффективное владение профессиональным языком.

Во-вторых, уровень освоения языка напрямую влияет на качество восприятия и анализа профессиональных материалов, в том числе экономических текстов. Специалисты в области экономики должны быть способными не только читать и понимать сложные тексты, но и анализировать их с точки зрения специфики экономических терминов и концепций.

Кроме того, с учетом стремительного развития цифровых технологий и доступности онлайн-ресурсов, новые методы обучения и использование современных технологий могут значительно улучшить эффективность обучения и повысить уровень языковой и профессиональной компетенции студентов.

Таким образом, актуальность исследования этой темы подчеркивается реальной потребностью в подготовке квалифицированных специалистов, способных успешно взаимодействовать в международной экономической среде.

Аналитическое чтение в неязыковом вузе играет ни с чем не сравнимую роль в понимании современной действительности, так как мы живем в условиях цифровизации общества и дефицита значимой информации.

В последнее время становится понятно, что Болонская система образования направлена не на воспитание творческой личности, а на формирование не критичного глобального человека, не опирающегося на свою национальную культуру. Стандартизация образования заменила мыш-

ление принципом кибернетической селекции, поэтому сегодня повышается роль аналитического чтения на уроках английского языка.

Раскрытие смысла текста, а не только нахождение содержания, основывается на чтении критическом, недоверчивом, которое идет рука об руку с пониманием скрытых смыслов.

При работе над экономическими текстами студенты вначале формулируют тему статьи (the theme or the topic of the article), которая становится перифразом заголовка текста.

Изложение идеи статьи, которая дается в конце, является одним из самых сложных видов деятельности для студента. Как правило, автор текста вербализует самые главные мысли в конце статьи, поэтому ключом к правильному поиску идеи статьи является заключительный абзац.

Заголовок статьи тоже может представлять определенные трудности для понимания и объяснения. Например, название статьи талантливого журналиста Майкла Скапинкера из газеты «Файнэншл Таймс» (Financial Times) о разных видах опроса, анкетах, к которым прибегают компании в целях улучшения своей работы с потребителем, звучит «Can't get no...» [5, p. 24]. При работе над заголовком вначале студенты дают просто перевод: «Не могу получить никакого...» Преподаватель помогает студентам и спрашивает: «Как можно завершить эту фразу?» Ответом на этот вопрос могут быть существительные «answer» или «reply». Таким образом, мы останавливаемся на фразе «Can't get no reply» (Не могу получить отказ). Студенты пытаются связать данное выражение со смыслом текста и описывают ситуацию, когда на улице к вам подходят с просьбой ответить на несколько вопросов, но большинство прохожих отказывается, ссылаясь на нехватку времени. Преподаватель советует студентам перечитать два последних абзаца статьи, где говорится о том, что успешные компании (Amazon, Starbucks) никогда не используют данный вид деятельности в своей работе, больше всего фокусируясь на улучшении качества товара или услуг.

В результате совместного обсуждения студенты делают вывод, что эффективная компания никогда не получит отрицательный ответ от клиента (Can't get no...), если все внимание сфокусирует на производство высококачественных товарах и предоставлении качественных услуг.

Во втором семестре обучения в рамках проектной работы студенты получают задание написать статью объемом в одну страницу по специальности. Самым сложным в этом случае становится выбор темы. Правильный подбор проблемы для статьи – уже половина успеха. В качестве предметного образца рассмотрим другую статью «A guide to being a successful female boss», опубликованную в «Файнэншл Таймс» [5, p. 99]. Традиционно при обсуждении качеств руководителя упоминаются следующие его характеристики: вежливый, понимающий, проницательный, любящий, предвидящий. Однако, к удивлению студентов, автор здесь

рассказывает о Донге Минчжу, главе китайской компании по производству кондиционеров «Электроприборы Gree» (Gree Electric Appliances), любимая фраза которой: «I never miss, I never admit mistakes and I am always correct».

Следующая история повествует о главе компании «American Vogue», которая никогда не хвалит своих работников, никогда не улыбается, а всегда недовольна качеством работы своих сотрудников и считает все, что они делают, скучным и уродливым.

Заголовок статьи в этом случае, конечно же, звучит иронически.

Иногда без помощи преподавателя сформулировать главную мысль того или иного абзаца становится очень сложно. Например, в статье «None of us is as smart as all of us», посвященной командной работе, автор пишет, что желательно для членов команды руководствоваться следующими жизненными установками: «I know what I have to do and the team's goals are clear», «I am willing to share some responsibility for leadership», «I am an active participant», «I feel appreciated and supported by others», «Other team members listen when I speak and I respect the opinions of others», «Communication is open, new ideas are encouraged and we are having fun working together» [5, p. 73].

Какова же главная мысль данного фрагмента? Очень часто у нас появляется какая-то идея. В этом случае желательно ее вербализовать, иначе эта мысль просто забудется и исчезнет. Только мысль, облеченная в слова, может материализоваться. В этом должен помочь прием обсуждения данной идеи с друзьями, родителями, родственниками.

Данное суждение согласуется с утверждением Д.С. Лихачева об идеологическом содержании воровского языка. Автор пишет, что неспособность обозначить какой-то предмет срывает маску с человека, показывает слабость его идеологии. Как правило, такой человек оказывается ненадежным и даже опасным в воровском мире [2, с. 55].

Вопрос о прогностической предсказательной роли языка нашел отражение в трудах многих философов XX века. М. Хайдеггер писал о главной особенности экзистенции – органической связи экзистенциальных времен. Именно это определение является выводом экзистенциальной аналитики. Только сущее, которое существует для себя и как будущее и как прошедшее, может экзистировать, быть как исторически значимое мгновение [Heidegger, 1962].

В.Ф. Гумбольдт говорит о порождающей силе языка и созидающем акте в языке. В понимании Гумбольдта, глагол, союз и относительное местоимение помогают говорить о значимости созидающего акта. Гумбольдт рассматривает простое предложение и сравнивает роль глагола с другими частями речи. Только глагол позволяет мысли перейти в действительность, именно глагол связывается с внутренними тенденциями формирования языка. Благодаря предикату ударяет сама молния, а дух является вечным [1, с. 199].

Иногда статья сопровождается картинкой, визуальным рядом, в результате чего текст читается легче. Визуализация мыслей важна, потому что обилие картинок украшает материал, дают ощущение объема. В этом случае проблема освещается разными способами и с разных сторон. Например, на третьем курсе берем со студентами текст, посвященный работе с клиентами в сфере услуг. Автор сопровождает статью картинкой, на которой изображен офисный стол в подразделении «Customer service» с пустым стулом (т.е. работник отсутствует). Здесь же сидит у телефона попугай, который повторяет всем одну и ту же фразу «Thanks».

В результате обсуждения на уроке приходим к выводу, что здесь изображен не стол (у него и ножек нет), а гроб, который символизирует совсем не радужное и успешное будущее компании, если в дальнейшем клиенты не смогут говорить непосредственно с работниками организации.

Психолог А.Р. Лурия в 30-х годах в Средней Азии провел опыт и сравнил ответы неграмотного и грамотного человека [3, с. 84]. Исследователь использовал при этом следующий силлогизм: «Какого окраса медведи на Новой Земле, если мы знаем, что Новая Земля – это Север, а на Севере обычно всегда идет снег, и именно поэтому медведи белого цвета». Неграмотные люди, как правило, отвечали, что ответа на вопрос не знают, и знают только медведей бурой окраски. Однако, люди, знающие грамоту, давали правильный ответ, что медведи на Новой Земле белые. Таким образом, Лурия продемонстрировал, что переход от неграмотного человека к «читающему» характеризуется новой категоризацией окружающего мира. При новых педагогических стандартах обучения значение аналитического чтения на основе экономических текстов возрастает.

Таким образом, исследование темы о работе с экономическими текстами в неязыковом вузе подчеркивает актуальность и важность разработки эффективных методов обучения студентов экономических специальностей работе с профессиональными текстами на иностранных языках. С учетом глобальной экономической динамики и необходимости взаимодействия международных бизнес-сообществ, умение эффективно владеть языком становится ключевым элементом профессиональной компетентности.

Междисциплинарный характер обучения, сочетающий в себе элементы языковых и экономических наук, предоставляет уникальную возможность студентам развивать комплексные навыки, необходимые для успешной работы в современном мировом бизнес-контексте.

Настоящее исследование предоставляет определенный вклад в область методологии обуче-

ния иностранным языкам, обогащая наши знания о том, как эффективно формировать у студентов необходимые навыки для работы с экономическими текстами. Рекомендации, представленные в статье, могут быть использованы преподавателями неязыковых вузов для оптимизации образовательного процесса и подготовки студентов к успешной карьере в сфере экономики и бизнеса.

Литература

1. Гумбольдт В. Внутренняя форма языка // Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 2001. – С. 100–107.
2. Лихачев Д.С. Черты первобытного примитивизма воровской речи // Язык и мышление. – М.-Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1935. Т. 3–4. – С. 47–100.
3. Шульц В.Л., Любимова Т.М. Язык как конструкт реальности и сверхреальности. – М.: Наука, 2019. – 288 с.
4. Heidegger M. Being and time. – N.Y., 1962. – 240 p.
5. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. – London: Pearson, 2023. – 175 p.

ANALYSING ECONOMIC TEXTS IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

Imaeva G.Z., Imaeva E.Z.

Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, State University of Management

Currently, in the era of digitalization, analytical reading associated with the awakening of student reflection is becoming especially relevant. The country needs thinking citizens. The work highlights situations of mastering the sense of an economic text. Theoretical provisions concerning the understanding of texts characterized by special text construction programs are presented. In the text, one can distinguish between meaning (a proposition expressing a thought using predication) and sense (that configuration of connections and relationships between elements of a communication situation and activity that is formed or recreated by the recipient).

Today in society we are witnessing a transition to an information environment, when people live among machines. In this regard, people's language, speech and behavior also change. After all, machines today filter the information environment and present a corrected version of reality.

Keywords: meaning, content, analytical reading, verb, predicate, information society.

References

1. Humboldt V. Internal form of language // Selected works on linguistics. – M.: Progress, 2001. – P. 100–107.
2. Likhachev D.S. Features of primitive primitivism of thieves' speech // Language and thinking. – M.-L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1935. Т. 3–4. – P. 47–100.
3. Shultz V.L., Lyubimova T.M. Language as a construct of reality and superreality. – M.: Nauka, 2019. – 288 p.
4. Heidegger M. Being and time. – N.Y., 1962. – 240 p.
5. Market Leader 3rd Edition Upper-Intermediate Coursebook. – London: Pearson, 2023. – 175 p.

Лингвистические средства привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада в немецкоязычном рекламном дискурсе

Литвяк Олеся Валерьевна,

кандидат филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

Горбова Алёна Дмитриевна,

студент, кафедра немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: alyona.gorbova.04@mail.ru

В данной научной статье авторы рассматривают лингвистические средства привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада в немецкоязычном рекламном дискурсе, которые искусно используются для создания привлекательной лингвообразности и эмоциональной приверженности к шоколаду как продукту. В рекламных текстах, названия и слоганы структурируются с использованием ярких лексических единиц и образных сравнений. Кроме того, авторы приходят к мнению, что активное использование эмоционально окрашенной лексики, в особенности прилагательных с положительной коннотацией, а также игра слов и юмор способствуют формированию сильной аффективной связи с потребителем. Делается вывод, что немецкоязычные тексты рекламы шоколада также могут включать определённые призывы к действию, а использование восклицательных предложений и особый энергичный декламационный тон подобных рекламных текстов призывает потребителей к активности и срочности приобретения шоколадного продукта. Все указанные лингвистические приемы, сочетаясь с привлекательным визуальным оформлением создают эффективные лингвокоммуникационные стратегии для привлечения внимания и стимулирования к покупке шоколада. В данной научной статье авторами представлены и проанализированы достаточно известные и популярные рекламные тексты производителей шоколада в Германии, таких как: «Stollwerck», «Halleloren», «Ritter Sport», «Hussel».

Ключевые слова: шоколад, немецкоязычный рекламный дискурс, лингвистические средства, привлечение внимания и побуждения, лингвокоммуникационные стратегии, Stollwerck, Halleloren, Ritter Sport, Hussel.

Реклама оказывает большое влияние на потенциального потребителя, способствуя формированию его желаний и предпочтений. Она привлекает потенциального покупателя, особенно говоря о продуктах питания. В каждой стране есть свои особенности в рекламном бизнесе. Большое влияние на человека оказывает реклама каких-либо сладостей, конфет и шоколада. В данной статье авторы раскрывают и подвергают анализу лингвистические средства привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада в немецкоязычном рекламном дискурсе.

Немецкий шоколад является достаточно популярным и одним из самых вкусных лакомств во всем мире. Каждый, кто побывал в Германии, никогда не забудет оригинальный вкус эксклюзивных *hand made* десертов, которыми славятся местные шоколадные бутики. Секрет непревзойдённого вкуса заключается в авторской рецептуре, а уникальный дизайн и соответствие мировым стандартам качества делают немецкий шоколад серьезным конкурентом для таких магнатов, как швейцарский *Teuscher* или бельгийский *Leonidas*.

Каждый производитель ищет особый лингвокультурный подход для привлечения внимания именно к их шоколаду, используя различные языковые уловки и хитрости. В наши дни в Германии существует огромное количество компаний, производящих этот деликатес: *Stollwerck, Halleloren, Ritter Sport, Hussel* и так далее. Именно эти производители держатся на рынке и радуют своим шоколадом на протяжении многих десятилетий.

Цель данной статьи – проанализировать и установить какими лингвистическими средствами для привлечения внимания и побуждения покупки шоколада пользуются производители в немецкоязычном рекламном дискурсе *Stollwerck, Halleloren, Ritter Sport, Hussel*.

Материалом для анализа послужили немецкоязычные рекламные тексты, размещённые на официальных сайтах указанных выше шоколадных фабрик, а также различные рекламные Интернет-слоганы.

Бесспорен тот факт, что в немецкоязычном рекламном дискурсе для привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада компании-производители часто используются различные лингвостилистические средства, которые определяют те или иные лингвокоммуникационные стратегии, направленные, прежде всего, на качество продукции.

Шоколадная компания *Stollwerck* является для немцев одной из самых знаковых по качеству лю-

бимого лакомства. История данной компании начинается еще в 1839 года, когда Франц Штольверк открыл свою первую фабрику. Сначала она специализировалась в основном на производстве леденцов от кашля. Однако вскоре фабрика начала производить марципан, кондитерские изделия-пирожные и высококачественный шоколад. Сыновья Франца Штольверка успешно продолжили дело отца, расширив компанию. В начале XX века дела компании пошли вверх. Были открыты фабрики в Лондоне, Вене, Кронштадте, Братиславе, а также в США. Вторая мировая война нанесла огромный ущерб производству шоколада, но вскоре производство возобновили, преодолев тяжелый экономический кризис.

С начала 1970-х годов доктор Ханс Имхофф стал владельцем контрольного пакета акций *Stollwerck*. Он внес огромный вклад в развитие предприятия. Под его руководством в состав концерна вошли такие известные предприятия как кондитерские фабрики *Sprengel*, *Schubert Marzipan*, *Waldbaur* в Германии, *Jacques* в Бельгии, *Alprose* в Швейцарии и др.

По нынешний день шоколадная продукция *Stollwerck* пользуется спросом не только в Европе, но и во всём мире. В России сам производитель *Stollwerck* мало кому известен, но такой бренд шоколадной плитки как *Alpen Gold* известен каждому. В 90-х годах эту шоколадную плитку называли «альпийским золотом российского рынка».

Далее рассмотрим, какие лингвокоммуникационные стратегии в рекламных текстах с целью привлечения внимания и побуждения к покупке своей шоколадной продукции использует компания *Stollwerck*. Анализируя рекламные тексты, размещённые на официальном сайте *Stollwerck* [9], авторы выделили следующие стратегии качества, способствующие доверительному отношению потенциальных покупателей:

1) Компания использует только качественные натуральные ингредиенты: *Wegen unserer Markt-, Produkt- und Einkaufskompetenz wird uns in der ganzen Welt Vertrauen entgegengebracht. Wir kontrollieren die gesamte Produktionskette von der Kakaobohne bis zur Schokoladentafel und optimieren dabei jedes Detail. Wir wissen, wie man Mehrwert erschafft* [9].

2) Бесспорное качество шоколадной продукции зависит от активных действий и проявленных инициатив компании, связанных со стимулированием и формированием цен на экологически чистое какао-сырьё: *Stollwerck ist ein Mitglied verschiedener etablierter Nachhaltigkeitsinitiativen in der Kakaobranche. Das allgemeine Ziel der Plattformen ist es, die Akteure in der Schokoladenindustrie zusammenzubringen, um Nachhaltigkeit in der Kakao-Wertschöpfungskette zu fördern. Wir bieten unseren Verbrauchern eine breite Palette an Nachhaltigkeitsnormen und sind Fairtrade-, Rainforest Alliance, BIO und RSPO (Runder Tisch für nachhaltige Palmöl) zertifiziert* [9].

3) Качество проверено временем: *Eine süße Unternehmensgeschichte seit 1839. Seit weit mehr als einem Jahrhundert stellen wir Schokolade in bester Qualität für höchsten Genuss her. Im Laufe der Jahre hat das weltweit ein Lächeln auf unzählige Gesichter gezaubert* [9].

4) Профессиональная команда – основной гарант качества продукции: *Baronie/Stollwerck ist mehr als nur ein Unternehmen. Es ist eine Gemeinschaft aus Experten, die in 9 verschiedenen Produktionsstätten und einem zusätzlichen Logistikzentrum in 5 verschiedenen Ländern im Einsatz sind. Jeder unserer Experten hat eine eigene kulturelle und berufliche Herkunft. Tag für Tag wird diese Erfahrung- und Wissensvielfalt kombiniert, um beste Qualität zu erreichen, für die Stollwerck steht* [9].

Далее рассмотрим, какие лексико-грамматические средства и языковые приёмы использует производитель *Stollwerck* в рекламе своей шоколадной продукции с целью привлечения внимания и побуждения к покупке:

1. **Эпитеты**, благодаря своей структуре и особой функции в рекламном-манипулятивном тексте они придают некоторое новое значение или смысловой оттенок. Например, на одной из обёрток шоколада *Stollwerck* 1896 года мы видим короткий рекламный текст-слоган со звучным эпитетом *Die neue Schokolade* [9], что, в свою очередь, означает **новый шоколад**. Это безусловно привлечёт внимание потенциального покупателя, так как любому человеку нужно обязательно купить и попробовать что-то новое. Или, например, звучный рекламный текст на обертке шоколадки *Alpia* производства *Stollwerck* *zartbittere Schokolade* [9], что означает **горький шоколад со вкусом нежности**. Мимо такой шоколадной продукции не пройдет даже потребитель, не любящий вкус горького шоколада.

2. **Метафоры**, которые придают разнообразие рекламный текст о шоколаде, делает его более образным и манипулятивным. Например: *Stollwerck – echtes Alpengold* (рекламный слоган) 1903 года [9]. **Настоящее золото Альп** всегда проецируется у потребителя с чем-то очень дорогим и качественным.

3. **Неологизмы** передают образность и большую смысловую емкость рекламном-манипулятивного текста. Например: *Für Sarotti zählt nur eines: die Kakaobohne. Mit Leidenschaft, Tradition und großem Know-how entwickeln wir neueste schokoladige Genussmomente* (реклама шоколадной продукции *Sarotti* из линейки *Stollwerck*) [9].

4. **Фразеологические выражения и идиомы**. Например: *Wir haben das Ohr* (пер. рус.: **у нас всё схвачено!**) *am Schokoladenmarkt und nutzen dieses Wissen* [9].

5. **Императивные конструкции**: *Entdecken Sie unsere verschiedenen Marken, von denen jede ihr eigenes Profil mit ihrem typischen Geschmack, Ziel, Hintergrund, Werdegang, Markt und Liebhaberkreis innehat* [9].

6. Риторические вопросы: *Wissen Sie, wie man Mehrwert erschafft?* [9].

Следующий производитель шоколадной и кондитерской продукции в Германии *Halloren* функционирует с 1804 года. Сначала компания производила лишь пряничные изделия, но с 1851 года у компании начинается новая «шоколадная эра». Кондитер Фридрих Давид покупает компанию и постоянно видоизменяет ее. В дополнение к пирожным и тарталеткам, мороженому, шоколадные изделия стали входить в регулярный ассортимент.

Анализируя рекламные тексты, размещённые на официальном сайте *Halloren* [6], авторы выделяют следующие лингвокоммуникационные стратегии, которые не просто являются рядом рекламных уловок манипулятивного характера, а также способствуют доверительному отношению потенциальных покупателей за счёт презентации «честного имени» производителя:

1. Приверженность традиционным рецептурам – это основное кредо качества компании: ***Tradition wird bei uns also großgeschrieben*** [6].

2. Честность и ответственность перед своими клиентами – залог успеха компании: ***Doch nicht nur unsere Historie ist zentrales Thema bei uns, sondern auch Engagement und Verantwortung*** [6].

3. Собственная уникальная система производства – гарант того, что покупатель сразу же задумывается о покупке «неповторимого» шоколада. ***In der Produktion setzt Halloren sein eigenes etabliertes Qualitätsmanagementsystem ein...*** [6].

Помимо вышеперечисленных лингвокоммуникационных стратегий компании *Halloren*, способствующих привлечению внимания и побуждения к покупке их шоколадной продукции, можно выделить также ещё **прецедентные тексты**, репрезентирующие концепт «качество» в рекламном дискурсе:

1) ***Sie sind Kult und im Osten Deutschlands kennt sie fast jeder: die Original Halloren Kugeln*** [6].

2) ***Willkommen in unserer süßen Welt der ausgezeichneten deutschen Qualitätschokolade!*** [6].

3) ***Das Schokozimmer im Halloren Schokoladenmuseum ist einzigartig in Deutschland und lässt jeder Naschkatze das Wasser im Mund zusammenlaufen*** [6].

Следующим, не менее важным в Германии, производителем немецкого эталонного шоколада является компания *Ritter Sport*.

В 1912 году, основав в Штутгарте фабрику шоколада и кондитерских изделий в одном из исторических районов, Альфред и Клара Риттеры заложили фундамент для дальнейшей исторической саги шоколада *Ritter Sport* [8].

В 1932 году Кларе Риттер пришла в голову замечательная идея о том, чтобы делать шоколад, который будет помещаться в карман любой спортивной куртки и не ломаться, а по весу будет таким же, как обычная прямоугольная плитка». Отсюда и известный всем рекламный слоган: ***Praktisch. Quadratisch. Gut*** [8].

В 1976 была изобретена упаковка с революционным механизмом *Knick-Pack*, благодаря которому упаковка открывалась, если его просто разломить плитку шоколада. Это рекламное новшество отличало *Ritter Sport* от шоколадных плиток других производителей, и, таким образом, упаковка стала гарантированным брендом шоколада.

С 2013 года компания стала первым производителем шоколада в Германии, сертифицированным в соответствии с «Продовольственным Стандартом устойчивой экономики» Центра управления предприятием, соблюдающим принципы рационального природопользования (*ZNU*).

Анализируя основные лингвокоммуникационные стратегии компании *Ritter Sport* в рекламном дискурсе, нацеленные на «честную продажу» в соответствии с стандартами качества, также как и другие вышеперечисленные шоколадные фабрики, шоколад *Ritter Sport* привлекает внимание своим натуральным составом и экологически чистым, качественным какао-сырьём:

1) ***Unsere Kakao-Klasse konzentriert sich auf das Wesentliche: nämlich Kakao*** [8].

2) ***...wir den Kakao für unser gesamtes Produktsortiment aus 100% zertifiziert nachhaltigen Quellen...*** [8].

Более того, производитель шоколада *Ritter Sport* может предложить огромную палитру различных вкусов: ***Doch das Beste ist: Du musst dich nicht zwischen Marzipan, Nugat, Alpenmilch und Co entscheiden, sondern du kannst dir einfach mehrere Favoriten aussuchen*** [8], это также притягивает внимание людей. Причем, чем больше вкусов и начинок, тем выше спрос у потребителей: ***Mehr ist einfach mehr*** [8].

Следующим достаточно популярным производителем шоколада в Германии является кондитерский бутик *Hussel*. Помимо стандартного шоколада здесь можно найти причудливые сладкие статуэтки в виде различных фигурок и вещей, которые выглядят достаточно реалистично. Шоколадные предлагают гурманам шоколад с причудливыми вкусами чили перца или вяленых томатов.

В наше время шоколадная продукция *Hussel* пользуется спросом у немцев. В своих рекламных слоганах компания использует различные манипуляционные стратегии, различные языковые средства и приёмы с целью привлечь потенциального потребителя: к приобретению их уникальной продукции:

1) Уникальный аромат способен доставить «райское наслаждение»: ***Einzigartige Aroma dieses Marzipan ist weltberühmt. Genussmittel auf höchstem Niveau...*** [7].

2) Приносить счастье в дом каждого – это ремесло компании: ***...unser Handwerk ist das Glücklichmachen*** [7].

Подводя итоги, можно сделать определенный вывод. Каждый шоколад прекрасен по-своему и пользуется популярностью не только на территории Германии, но и за её пределами. Производители *Stollwerck*, *Halloren*, *Ritter Sport*, *Hussel* ис-

пользуют приблизительно одинаковые лингвистические средства привлечения внимания и побуждения к покупке шоколада в рекламном дискурсе. Каждая компания обращает внимание покупателя на то, как чтятся традиции и история, абсолютно каждый говорит о качественных ингредиентах и проверенных годах технологиях, а также об ответственности, которую несет производитель перед своими потенциальными потребителями. Все это подкупает клиента и побуждает его купить любимое лакомство.

Литература

1. Пихтовникова Л.С. Немецкоязычный рекламный дискурс: прагматилистический и когнитивный аспекты: монография / Л.С. Пихтовникова, В.В. Самарина. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2016–160 с.
2. Снигирева О.М., Талалай Т.С. Языковые особенности прагматики рекламного текста / О.М. Снигирева, Т.С. Талалай. // Вестник Оренбургского государственного университета. – № 11 (211) 6. – 2017. – С. 67–71.
3. Талалай Т.С. К вопросу о рекламном дискурсе (на материале немецких текстов рекламы) / Т.С. Талалай. // Вестник Оренбургского государственного университета. – № 11 (130). – 201. – С. 94–99.
4. Талалай Т.С. Словообразовательные средства языка немецкой рекламы / Т.С. Талалай. // Вестник Башкирского университета. – 2010. – Т. 15. – № 4. – С. 1167–1170.
5. Шутова Н.М., Носкова А.Н. Основные коммуникативные стратегии и лингвостилистические средства их реализации в рекламе шоколада как объекте перевода / Н.М. Шутова, А.Н. Носкова. // Многоязычие в образовательном пространстве. – № 8 – Изд-во Удмуртского гос. университета, 2016. – С. 105–110.
6. Halloren. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.halloren.de/> (дата обращения 03.04.23).
7. Hussel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.hussel.de/> (дата обращения 12.04.23).
8. Ritter Sport. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.ritter-sport.de/> (дата обращения 15.04.23).
9. Stollwerck. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.stollwerck.com/de/> (дата обращения 30.03.23).

LINGUISTIC MEANS OF ATTRACTING ATTENTION AND ENCOURAGING THE PURCHASE OF CHOCOLATE IN THE GERMAN-LANGUAGE ADVERTISING DISCOURSE

Litvjak O.V., Gorbova A.D.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

In this scientific article, the authors consider linguistic means of attracting attention and encouraging the purchase of chocolate in the German-language advertising discourse, which are skillfully used to create an attractive linguistic similarity and emotional commitment to chocolate as a product. In advertising texts, names and slogans are structured using vivid lexical units and figurative comparisons. In addition, the authors come to the conclusion that the active use of emotionally colored vocabulary, especially adjectives with positive connotation, as well as wordplay and humor contribute to the formation of a strong affective connection with the consumer. It is concluded that German-language texts of chocolate advertisements may also include certain calls to action, and the use of exclamation points and a special energetic declamatory tone of such advertising texts encourages consumers to be active and urgent in purchasing a chocolate product. All these linguistic techniques, combined with attractive visual design, create effective linguistic and communication strategies to attract attention and stimulate the purchase of chocolate. In this scientific article, the authors present and analyze fairly well-known and popular advertising texts of chocolate manufacturers in Germany, such as: “Stollwerck”, “Halloren”, “Ritter Sport”, “Hussel”.

Keywords: chocolate, German-language advertising discourse, linguistic means, attracting of attention and motivation, linguistic communication strategies, Stollwerck, Halloren, Ritter Sport, Hussel.

References

1. Pihovnikova L.S. German-language advertising discourse: pragmatilistic and cognitive aspects: monography / L.S. Pihovnikova, V.V. Samarina. – Kh.: V.N. Karazin KhNU, 2016–160 p.
2. Snigireva O.M., Talalai T.S. Linguistic features of the pragmatics of the advertising text / O.M. Snigireva, T.S. Talalai. // Bulletin of the Orenburg State University. – № 11 (211) 6. – 2017. – P. 67–71.
3. Talalai T.S. On the issue of advertising discourse (based on the material of German advertising texts) / T.S. Talalai. // Bulletin of the Orenburg State University. – № 11 (130). – 201. – P. 94–99.
4. Talalai T.S. Word-formation means of the German advertising language / T.S. Talalai. // Bulletin of Bashkir University. – 2010. – Vol. 15. – No. 4. – P. 1167–1170.
5. Shutova N.M., Noskova A.N. Basic communicative strategies and linguistic stylistic means of their implementation in advertising chocolate as an object of translation / N.M. Shutova, A.N. Noskova. // Multilingualism in the educational space. – No. 8 – Publishing house of the Udmurt State. University, 2016. – P. 105–110.
6. Halloren. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.halloren.de/> (accessed 03.04.23).
7. Hussel. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.hussel.de/> (accessed 12.04.23).
8. Ritter Sport. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.ritter-sport.de/> (accessed 04/15/2013).
9. Stollwerck. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.stollwerck.com/de/> (accessed 30.03.23).

Лексические средства отражения категории «ответственность» как национальной ценности немецкого общества в контексте немецкой рекламы

Паульзен Наталья Сергеевна,

канд. филол. наук, доц. кафедры иностранных языков
и профессиональной подготовки, Байкальский
государственный университет,
E-mail: alla_po@mail.ru

В работе предпринята попытка показать отражение такой фундаментальной национальной ценности немецкого общества как *ответственность* в контексте немецкой рекламы. Рассматриваются и анализируются лексические средства языка, а именно существительное женского рода *Verantwortung* и синонимичные прилагательные *verantwortlich*, *verantwortungsvoll* используемые в текстах рекламы, как инструмент речевого воздействия на немецкого потребителя. В статье раскрываются трактовка и общая характеристика понятия «ценность», описываются ценностные ориентации, характерные для современного немецкого общества. Проанализированы рекламные тексты, выявлены основные стилистические средства организации рекламы, выявлены и описаны особенности лексического наполнения рекламных текстов. Кроме того, исследуется понятие «рекламный слоган», описываются его общие особенности и основные задачи в рекламной структуре. Реклама оказывает влияние на массовое сознание и отражает важные ценности общества, в котором она функционирует.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, реклама, слоган, структура рекламного текста.

Проникновение рекламы во все сферы жизнедеятельности современного общества уже давно является весьма интересной и актуальной темой для мира отечественной и зарубежной лингвистики. В современных лингвистических исследованиях языковой анализ рекламного дискурса носит довольно разносторонний характер. В настоящее время исследователями рассматриваются лексические, грамматические, синтаксические особенности рекламного текста (Ю.А. Воронцова, А.Н. Мамедов, В.Е. Сибатров, Т.С. Талалай), описываются его стилистические приемы, цели и стратегии (К.А. Иванова, А.В. Коршунова, А.Н. Мамедов). Также следуют отметить труды, посвященные культурологическим и социолингвистическим аспектам текста рекламы (Е.А. Воронцова, И.Л. Гольдман, Гаврилов В.В.).

Реклама предназначена для того, чтобы побудить людей что-то сделать, обычно купить товар или воспользоваться услугой. Реклама использует различные методы для передачи своих сообщений. Она может рассказывать истории, вызывать эмоции, быть юмористической, использовать элемент неожиданности или даже научные факты. «Эффективность рекламного текста зависит от удачного соединения всех составляющих его компонентов: изображение, звук, образ, словесная ткань» [2, с. 68]. Реклама – явление не только коммерческое, но и культурное. Она часто отражает доминирующие культурные нормы и ценности общества и в то же время может способствовать их формированию и изменению. Отражение преобладающих взглядов и ценностных ориентиров в рекламных текстах дает представление о том, что общество считает важным в данный момент, какие идеалы оно ценит и какие нормы оно принимает. Во всяком обществе существует принятая совокупность моральных, духовных, социальных, идеологических, нравственных и прочих ценностей. На индивидуальном уровне для каждого человека они также играют важную роль, поскольку являются значимыми жизненными ориентирами и представляют собой такие базовые понятия как семья, любовь, патриотизм, гражданственность, дружба, бережное отношение к природе, благополучие, добро, красота и здоровье, щедрость, совесть, ответственность, праведность и многие другие. Ценности не зарождаются спонтанно сами по себе, они формируются в процессе осознанной деятельности людей, закладываются на продолжительный период времени и в последствии становятся частью культуры, традиций и обычаев. Каждому обществу, каждому народу присущ свой

собственный ценностный потенциал, который может сопровождать данное общество, данный народ на протяжении его исторического существования и развития. Цель данной статьи – описать положительно-оценочные языковые средства, выражающие такую ценность немецкого общества как *ответственность* в контексте немецкой рекламы. Ответственность как общественная ценность играет значимую роль во многих сферах жизни немецкого народа. Она является тем жизненным принципом, который помогает упорядочить и структурировать сосуществование в немецкоязычном социуме. Через идею ответственности немцы строят свой знаменитый порядок (*Ordnung*), который основывается на немецкой исполнительности, трудоспособности, добросовестности, педантичности и аккуратности. В рамках данной статьи за основу возьмем определение А.И. Ореховского: «Ценность имеет историческую наполненность, выражаемую в количественных и качественных измерителях блага. Являясь выражением реальных, утвердившихся или утверждающихся отношений в процессе взаимодействия субъектов деятельности, ценность в духовной практике выступает как добро, а в перспективном плане фиксируется в качестве ближайших общественно значимых целей и достижимых идеалов» [5, с. 28]. Как отмечает исследователь ценностей немецкого народа Т.С. Медведева: «Для современного немецкого общества характерно наличие следующих ценностных ориентаций: ориентация на выполнение конкретных задач; значимость структур и правил; внутренний контроль за соблюдением правил; долгосрочное планирование; четкое разграничение между личной и общественной сферами жизни» [4]. Сегодня мир стремительно меняется, однако на наш взгляд, благодаря данным ценностным ориентациям немецкого общества, Германия, как и прежде, ассоциируется у многих с безупречным немецким качеством, или *deutsche Qualität*. Страна давно зарекомендовала себя как производитель высококачественных товаров во многих отраслях.

В данной статье мы рассмотрим примеры рекламных текстов, которые демонстрируют немецкое качество (*deutsche Qualität*), надежность продукции, высокую квалификацию сотрудников, ответственное отношение к работе посредством такого ключевого ценностного концепта немецкой культуры как «*Verantwortung*» ответственность. Наиболее яркой особенностью рекламного текста является лексика. Авторы рекламных сообщений чаще всего используют положительно-оценочные языковые единицы, которые связаны с различными интересами людей в общественной жизни и представляют в данный момент наиболее высокую ценность для общественного сознания. Чтобы сделать свои сообщения более эффективными и создать положительные ассоциации у немецкого потребителя рекламодатели используют в рекламе различных товаров и услуг существительное женского рода *Verantwortung* *ответственность*

и синонимичные прилагательные *verantwortlich*, *verantwortungsvoll* *ответственный*. Отражение такой фундаментальной ценности немецкого общества, как *ответственность*, можно проследить на следующих примерах рекламы IT структур и ноутбуков серии LIFEBOOK фирмы Siemens. В данных примерах соблюдается одна и та же структура рекламного текста, в которой выделяется заголовок и основной текст. Заголовок – фраза начинается рекламный текст и заинтересовывает потенциального потребителя. Далее в тексте сформулирован основной рекламный посыл, предназначенный для того чтобы побудить немецкого покупателя запомнить или приобрести данный продукт:

Mobilität beginnt mit Verantwortung.

Mobile IT-Lösungen entfalten ihre wahren Potenziale erst, wenn sie sicher in ihrem Unternehmen integriert sind. Deshalb sehen wir es als unsere Verantwortung, die Notebooks der LIFEBOOK Serie basierend auf der Intel Centrino Mobile Technology mit einem optimalen Mix aus Zuverlässigkeit, Performance und Sicherheit aus-zustatten. Genießen Sie Flexibilität, an jedem Ort Ihrer Wahl zu arbeiten – wireless. Fujitsu Siemens Computers empfiehlt Mikrosft (Manager 11/2021:201).

В данном примере представляя ноутбуки серии LIFEBOOK, фирма Siemens начинает свою рекламу с заголовка, который содержит лексему *Verantwortung*. *Mobilität beginnt mit Verantwortung* – мобильность начинается с ответственности. Способность к быстрому передвижению, действию, способность приспособиться к новым условиям и техническим возможностям обеспечивается IT решениями, которыми оснащены ноутбуки серии LIFEBOOK. Реклама ноутбуков осуществляется через пояснение ответственности производителя в создании надежной и безопасной продукции. В данной рекламе лексема *Verantwortung* употребляется дважды. Очевидно, рекламодатели компании через данную лексему описывают качество товара. Такие лексемы, как *Zuverlässigkeit* (надежность), *Performance* (выполнение) und *Sicherheit* (уверенность), подчеркивают превосходство продукции.

В следующих двух примерах рекламодатели фирмы SIEMENS представляют идеальные IT структуры, обеспечивающие не только оптимизацию бизнес-процесса, его надежность и гибкость, но также и снижение затрат на его реализацию. В обоих примерах лексема *Verantwortung* также употребляется дважды: в заголовке и в основном тексте, что еще больше привлекает внимание потенциального потребителя и побуждает желание купить данный товар. С помощью утвердительно-предложения *Das ist unsere Verantwortung* (*Это наша ответственность*) производитель гарантирует качество и надежность программного обеспечения.

Perfekte Strukturen entstehen durch Verdichtung. Oder durch Verantwortung?

IT Strukturen ermöglichen, die ihre Unternehmenslandschaft optimieren und die Kosten reduzieren.

Das ist unsere Verantwortung. Sprechen wir darüber, wie viel Server Sie in Zukunft brauchen (Manager 2021:198).

Beweglichkeit ist eine Frage der Veranlagung. Oder der Verantwortung?

Flexiblere IT Welten schaffen, für individuelleres Arbeiten. Das ist unsere Verantwortung. Sprechen wir darüber, wie offen und sicher Ihre IT Strukturen sein müssen, damit Ihr Unternehmen beweglich wird (Manager 2004: 85).

В немецких рекламных текстах автомобилей также можно выделить частое использование существительного *Verantwortung* и прилагательных *verantwortlich*, *verantwortungsvoll*. Данным способом немецкие рекламодатели демонстрируют не только безупречные технические характеристики автомобиля, но и корпоративную культуру, философию, ценности компании. В следующем примере признательность, открытость, ответственность и честность сотрудников компании являются корпоративными ценностями автомобильного концерна AUDI:

Wertschätzung, Offenheit, Verantwortung und Integrität sind die Unternehmenswerte von Audi <https://www.audi.com/de/company/sustainability/corporate-culture.html>

В следующем рекламном тексте автоконцерна AUDI использование прилагательного *verantwortlich* характеризует автомобиль с точки зрения подхода к разработке высококачественных авто-технологий. Перфекционизм в разработке высокопроизводительных автомобилей и ответственный подход к производству имеет первостепенное значение:

Performance ist ein integrativer Bestandteil der progressiven Haltung von Audi. Sie ist zutiefst in unserer DNA verankert. *Perfektionismus* bei der Entwicklung von Hochleistungsfahrzeugen und ein *verantwortlicher Umgang* mit Leistung, Kraft und Geschwindigkeit spielen dabei eine maßgebliche Rolle [6].

Употребление лексики *Verantwortung* в рекламном девизе автомобильного концерна BMW „Premium durch Verantwortung“ – *товары премиум-класса через ответственность* демонстрирует стремление компании как многонациональной на межкультурное взаимодействие, фундаментальное образование, влекущее за собой высокую квалификацию и мотивацию работников компании:

„Premium durch Verantwortung“ heißt auch: Wir engagieren uns für gesellschaftlichen Fortschritt. In allen Ländern, in denen wir aktiv sind, unterstützen wir mit zahlreichen Initiativen vor Ort. Die Schwerpunkte unserer Arbeit sind: interkulturelle Verständigung, fundierte Bildung. [7].

Основную идею рекламной кампании рекламодатели очень часто передают с помощью рекламного слогана. Слово «слоган» в переводе с английского языка означает «девиз» или «призыв». Чаще всего слоган – это короткая, простая, легкая фраза, с помощью которой производитель выражает главное рекламное предложение. Грамотно разработанный слоган позволяет сделать рекла-

мируемый продукт легко узнаваемым и запоминающимся, а также поддерживает имидж компании и бренда, который он представляет. Далее рассмотрим примеры рекламных слоганов с лексемой *Verantwortung*, размещенных на сайтах крупных немецких компаний:

Рекламный слоган немецкого государственного банка KfW:

KfW – Bank aus Verantwortung банк из ответственности [8]

Рекламный слоган крупнейшего химического концерна BASF:

Innovativ denken. Verantwortlich handeln. BASF Мыслить новаторски. Действовать ответственно. (<https://www.basf.com/global/de.html>)

Рекламный слоган крупной немецкой компании по утилизации отходов DAKA: *Entsorgung mit Verantwortung. Seit 1972. Утилизация с ответственностью. С 1972 года.*

Wir entsorgen, recyceln, reinigen und sanieren mit Verantwortung seit 1972. Gemeinsam gestalten wir die Zukunft und übernehmen schon heute Verantwortung für die Generation von morgen. [9].

Рекламный слоган крупной немецкой компании FHEЗ по созданию и эксплуатации сложных IT систем для предпринимательства и бизнеса:

Ihr System – unsere Verantwortung. Ваша система – наша ответственность.

Прилагательные *verantwortlich*, *verantwortungsvoll* часто используются для рекламы продовольственных товаров с точки зрения качества, контроля, экологичности. Следующие два примера – реклама продуктов сети супермаркетов ALDI. Цены там всегда ниже, чем у конкурентов, но это не значит, что товары низкого качества. В первом примере мы видим употребление сразу двух лексем со значением ответственности: существительного *Verantwortung* и прилагательного *verantwortungsvoll*. В данной рекламе для привлечения покупателей к покупке именно своих продуктовых товаров (в данном случае яиц) делается акцент на «ответственном производстве» и на «принятии на себя ответственности» в мониторинге хороших условий содержания кур.

Eier aus verantwortungsvoller Produktion! Unsere Eier: kontrolliert, fair und gut!

Wir bei ALDI Nord übernehmen Verantwortung und setzen uns für tierfreundlichere Bedingungen in der Haltung von Legehennen und im Umgang mit dem Lebensmittel Ei ein. [10].

Молочная продукция тоже проходит качественный отбор сетью супермаркетов. Вторым примером демонстрирует стремление ALDI к контролю на этапе содержания коров, которое должно быть, по их мнению, ответственным (*aus verantwortungsvoller Haltung*), что подразумевает под собой предъявление высоких требований к качеству содержания и здоровью животных.

FAIR & GUT: Unsere Eigenmarke für mehr Tierwohl

Von den Weiden der Schleswig-Holsteinischen Nordseeküste bis zu den bayerischen Alpen: Am An-

fang guter Milch steht eine gesunde Milchkuh aus verantwortungsvoller Haltung. Aus diesem Grund stellen wir hohe Qualitäts- und Tierwohl-Ansprüche an unsere Molkereien und deren Landwirte. [10].

В качестве следующего примера рассмотрим рекламный слоган косметической марки WELEDA. Как уже упоминалось ранее, основные требования к слогану – краткость, простота, легкость запоминания. В рекламном сообщении слоган размещается на самой выгодной позиции и является одним из обязательных элементов. Чаще всего именно слоган определяет эффективность рекламного обращения. И. Морозова, автор книги «Слагая слоганы», дает такое определение: «Слоган – это краткое самостоятельное рекламное сообщение, могущее существовать изолированно от других рекламных, продуктов и представляющее собой свернутое содержание рекламной кампании». [3, с. 35–36]. При этом основными задачами использования слогана являются: вовлечение (способность слогана вызвать рациональное положительное отношение к рекламируемому товару) и запоминаемость (способность легко запоминаться и воспроизводиться из памяти). Слоган или девиз – словосочетание или предложение, отражающее суть рекламного сообщения, миссию фирмы.

В следующем рекламном слогане две лексемы со значением ответственности, бесприоритетная пара, как и в одном из примеров, рассмотренных нами выше: существительное Verantwortung в словосочетании Verantwortung übernehmen («брать ответственность на себя») и прилагательное verantwortungsvoll в глагольной конструкции verantwortungsvoll umgehen («ответственно обходиться»). Косметическая марка WELEDA не просто производит и предлагает к продаже свою косметику и парфюмерию, но и берет на себя ответственность за заготовку собственного сырья и ответственное обращение с ним.

Wir übernehmen Verantwortung für die Beschaffung unserer Rohstoffe. Wir gehen verantwortungsvoll mit Rohstoffen um. [11].

Таким образом, анализ языкового материала показал, что, рекламируя какой-либо товар или услугу, немецкие рекламодатели часто используют лексемы с семантикой ответственности Verantwortung, verantwortlich, verantwortungsvoll для воздействия на восприятие покупателей. Через идею ответственности производитель позиционирует свой товар как наиболее натуральный, качественный, имиджевый и авторитетный, а значит наиболее подходящий и преимущественный для потребителя.

Литература

1. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. 4-е изд. М.: Красандар, 2013. – 288 с.
2. Морозова И.Б. Слагая слоганы. – М.: «РИП – холдинг», 2003. – С. 174.

3. Медведева Т.С. Ценности немецкого народа: история и современность // Вестник УдГУ. – 2010. – № 3. – С. 130–134.
4. Ореховский, А.И. Свобода, ответственность, регуляция: пособие к спецкурсу. – Новосибирск, 1995. – 86с.
5. Шепард, М. Структура рекламного текста [Электронный ресурс]. М. Шепард. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru>. (дата обращения 27.06.2023)
6. Audi [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.audi.com/de/company/sustainability/corporate-culture.html> (дата обращения: 06.10.2023)
7. BMW [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bmwgroup.com/de/verantwortung.html#acedown-848612655> (дата обращения: 09.10.2023)
8. KfW [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kfw.de/%C3%9Cber-die-KfW> (дата обращения: 09.08.2023)
9. DAKA [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.daka.tirol/> (дата обращения: 09.10.2022)
10. Aldi [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.aldi-nord.de/unternehmen/verantwortung/produkte/eier.html> (дата обращения: 04.03.2023)
11. WELEDA [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.aldi-nord.de/unternehmen/verantwortung/produkte/eier.html> (дата обращения: 04.03.2023)

LEXICAL MEANS OF REFLECTING THE CATEGORY “RESPONSIBILITY” AS A NATIONAL VALUE OF GERMAN SOCIETY IN THE CONTEXT OF GERMAN ADVERTISING

Paulzen N.S.
Baikal State University

The purpose of this article is to show reflection of such a fundamental national value of German society as responsibility in the context of German advertising. The lexical means of the language are considered and analyzed, namely the feminine noun Verantwortung and the synonymous adjectives verantwortlich, verantwortungsvoll used in advertising texts as a tool for speech influence on the German consumer. The article reveals the interpretation and general characteristics of the concept of “value”, describes the value orientations characteristic of modern German society. In the article advertising texts are analyzed, the main means of advertising organization are revealed, the special aspects of lexical content of advertising texts are found and described. In addition, the concept of “advertising slogan” is studied, its general features and main tasks in the advertising structure are described. Advertising has an impact on the mass consciousness and reflects the important values of the society in which it operates.

Keywords: value, value orientations, advertising, slogan, structure of the advertising text.

Referents

1. Dobrosklonskaya T.G. Issues in the study of media texts: Experience in studying modern English media speech. 4th ed. M.: Krasandar, 2013. – 288 p.
2. Morozova I.B. Composing slogans. – M.: “RIP – Holding”, 2003. – P. 174.
3. Medvedeva T.S. Values of the German people: history and modernity // Bulletin of UdGU. – 2010. – No. 3. – P. 130–134.
4. Orekhovskiy, A.I. Freedom, responsibility, regulation: a manual for a special course. – Novosibirsk, 1995. – 86 p.
5. Shepard, M. The structure of advertising text [Electronic resource]. M. Shepard. – Access mode: <http://evartist.narod.ru>. (access date: 06/27/2023).

6. Audi [Electronic resource]. – URL: <https://www.audi.com/de/company/sustainability/corporate-culture.html> (access date: 6.03.2023).
7. BMW [Electronic resource]. – URL: <https://www.bmwgroup.com/de/verantwortung.html#acedown-848612655> (access date: 09.10.2023).
8. Kfw [Electronic resource]. – URL: <https://www.kfw.de/%C3%9Cber-die-KfW> (access date: 09.08.2023).
9. DAKA [Electronic resource]. – URL: <https://www.daka.tirol/> (access date: 09.10.2022).
10. Aldi [Electronic resource]. – URL: <https://www.aldi-nord.de/unternehmen/verantwortung/produkte/eier.html> (access date: 04.03.2023).
11. WELEDA [Electronic resource]. – URL: <https://www.aldi-nord.de/unternehmen/verantwortung/produkte/eier.html> – (access date: 04.03.2023).

Калугин Юрий Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
Современных образовательных технологий ФГАОУ
ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
E-mail: prokhorovav@susu.ru

Прохоров Александр Владимирович,

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой
Современных образовательных технологий ФГАОУ
ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
E-mail: prokhorovav@susu.ru

В статье рассмотрены существенные черты и особенности осознания как понятия и как процесса. Предложена дефиниция понятия «осознание». Обсуждаются методы повышения осведомленности с акцентом на ее отличие от понимания, особенно в дистанционном образовании. Также рассматриваются психологические аспекты осознания, подчеркивая его значение в обучении. Подчеркивается важность интеграции осознания в учебные материалы, отличая его от понимания как усвоения смысла информации. Указывается, что осведомленность включает в себя соединение опыта с объективными предметами и интеграцию информации в систему знаний. В статье рассматриваются психологические теории, поддерживающие осознание как процесс, происходящий наряду с эмоциональными переживаниями, и его роль в приобретении знаний. Устанавливая связь осознания с пониманием, в статье предлагаются его объяснительная, эвристическая и предсказательная функции. Кроме того, предлагаются методы развития рефлексии учащихся, направленные на повышение ценности информации и улучшение результатов обучения.

Ключевые слова: понимание, осознание.

В практике построения и освоения учебных текстов для дистанционного или заочного образования приходится все время принимать во внимание, что тексты следует строить с учетом их *понимания* и последующего *осознания* учащимися. Если термин «понимание» отражен во всех словарях, то дефиницию к понятию «осознание» мы не нашли. Есть, в частности, глагол – «Осознать – полностью довести до своего сознания, понять» [1, с. 307]. То есть осознать и понять – одно и то же. Мы же представляем, что эти понятия имеют существенные отличия и постараемся их развести.

Дефиниция термина «**понимание**» в психологии имеет два значения: «1) способность постичь смысл и значение чего-нибудь и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванное внешними и внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, фиксируемое субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений и содержания воздействий» [2, с. 419].

В свою очередь из этимологии слова «**осознание**» следует, что какой-то элемент, состояние, действие, принимаемое нашим сознанием как что-то знакомое, то есть известное. С другой стороны является основой для признания того факта, что имеет гораздо большее значение, чем ему придавалось, и требует реакции на него соответствующим образом. Например: «Я осознал данное явление, ужаснулся глубине его смысла и понял, что готов ...» или «Я, наконец, осознал, что в этом направлении двигаться бесперспективно...».

В обычной действительности осознание (соединение с сознанием) может относиться к любому воспринимаемому объекту, состоянию или действию. В обыденном сознании осознание чего-то воспринимается нами как состояние сосредоточенности на какой-то мысли, принятии и оценке ее ценности. На основании этого следует или вовлечение ее в действительность с выстраиванием какой-то сферы обнаружения, приложения, продолжения, или наоборот отказ от дальнейшей работы с объектом. Осознать, значит проникнуться сознанием, что предмет мысли имеет для индивида определенную ценность, которая отражается в том-то и том-то и может быть использована или применена там-то и там-то или наоборот – отвергнута.

В обучении осознание обычно связано с тем, что учебная информация, во-первых, воспринимается, во-вторых, понимается в соответствии с имеющимся запасом информационных матриц в коре головного мозга, в третьих, должна встраиваться в имеющуюся систему знаний и умений. Вот на последнем этапе и требуется осознание, как мерило ценностной составляющей усвояемого зна-

ния, и как определитель места новой информации в системе знаний.

Рассмотрим, как определяют ведущие психологи данное понятие.

В структуре сознания (по А.Н. Леонтьеву) понятие осознание, как утверждает В.Г. Аникина [4], отсутствует.

Вот как определяет осознание ученый-психолог С.П. Рубинштейн: «осознание совершается через включение переживания совершаемого субъектом акта или события в объективные предметные связи его определяющие» [3, с. 12]. Там же по отношению к усвоению (присвоению) какого-то учебного материала:

1. «...для того чтобы осознать, или сознательно усвоить, то или иное положение, надо осознать те связи, которые его обосновывают»;

2. «это такое усвоение знаний, при котором именно результат усвоения является сознательной целью индивида» [там же, с. 15].

Отсюда следует, что осознание следует представлять в виде некоего психологического акта, который проявляется вместе с эмоциональным переживанием в момент привязки связей к определенной понимаемой (усваиваемой) мысли.

В творческом наследии В.С. Выготского по свидетельству В.Г. Аникиной [4] «... можно отметить первичные характеристики осознания как психологического акта:

- осознание – это феномен сознания;
- осознание является дискретным явлением в сознании психологический акт);
- осознание – процесс сознания, результатом которого является представление о деятельности сознания».

То есть, на основании всего приведенного следует считать, что осознание есть психологический акт проявления самой же деятельности сознания, направленный на обнаружение связей, которые его и вызывают.

На основании всего сказанного выше, в логике обработки и освоения информации из учебных текстов, следует, что понимание и осознание как отдельные акты деятельности сознания сопровождают процесс присвоения знаний. Поэтому, если понимание какой-то информации необходимо для постижения ее смысла, то *осознание* факта понимания чего-то, способствует её присвоению как знания, со всеми вытекающими свойствами, функциями и характеристиками.

Если присвоение этой информации представляет собой цель всего обучения, то понимание ее есть начало освоения, то осознание объекта усвоения связано с уяснением связей объекта, его определяющих, то есть встраивание элементов информации в существующую, присвоенную ранее систему взглядов, мыслей, отношений. То есть, вначале происходит понимание главной мысли, а затем осознание вместе с обнаружением существенных связей, присущих объекту усвоения, а также отнесение этих связей к результату

освоения и присвоение этого объекта как результата, определяемого целями образования.

Из рассмотрения процесса понимания, как он представлен в [5], следует, что осознание сопровождается процессом понимания. Первый раз оно проявляется при возникновении матрицы смысла (включение переживания), как результат выстраивания матрицы из отдельных составляющих, относящихся к смыслу. Второй раз, как заключительный аккорд, позволяющий принять полученный объект как элемент знания и, следовательно, вскрыть известные три функции знания: объяснительную, переноса (эвристическую) и прогностическую.

Так благодаря осознанию полученного результата мы имеем вполне готовое знание, позволяющее его применить для текущего текста (объяснительная функция), использование которой осуществляется в контексте, а эвристическая – возможна в применении, как к контексту, так и подтексту [6]. Прогностическая же закладывается, как правило, в подтекст. Осознание того, что мы можем совершать, дает возможность оценить целевые установки. То есть осознание помогает установить, в какой мере были выполнены целевые учебные установки при понимании какой-то определенной порции материала. Именно с точки зрения использования понятого по трем функциям и удастся выявить в какой мере понятый материал позволяет нам выявлять полно или неполно, а может быть что-то дает и сверх. Отсюда становится ясным, что только после осознания того, что понимаемая информация придала определенный смысл элементам изучаемого текста, последний можно считать присвоенным.

В свете всего сказанного предлагается принять следующую трактовку педагогического понятия: **осознание** – психологический акт определения ценности объекта понимания или восприятия, мысленного соотнесения и встраивания его в различные схемы и системы окружающего мира.

Встает задача – учесть акт осознания в процессе присваивания информации студентами в учебном процессе.

Отметим, что студенты, осваивая текст, часто не осознают на рубежных этапах, что они находятся в конце этого этапа, и какой смысл имеет присваиваемая информация. То есть, нет четкого осознания что, зачем и почему? Поэтому следует направить осмысление в определенное русло. Это можно сделать различными способами, направленными на появление осознания присвоенных студентом знаний. Рассмотрим некоторые.

1. Контрольные вопросы в конце изучаемого текста следует формулировать так, чтобы они настраивали на осознание освоенной информации. В частности, вопрос можно начинать со слов: «Можно ли полностью осознать значение ...?» или «Осознаете ли Вы, что ...?». Это было бы действительно, если бы студенты ими не пренебрегали. Однако контрольные вопросы студенты часто игнорируют.

2. Включение в контекст разнообразных упражнений, так как именно они и косвенно направляют мысль учащегося в определенное русло, которое принуждает осознать смысл понятой информации. Например, вводится какая либо закономерность, определяется свойство и сразу же за этим предлагается рассмотреть какую-то ситуацию, которую можно разрешить, используя пройденную закономерность, свойство.

3. Наиболее действенным средством, считаем, является предложение в тексте или онлайн во время лекции на рубежном этапе, осознать, что получено, освоено, усвоено. Также желательно в процессе изложения основного текста сказать: «... теперь осознаем тот факт, что...» или «Эта мысль, несомненно, отражает...» и т.д. В контекстных высказываниях возможно стоит направить и продлить цепочку словами: «... теперь несложно осознать, что ...» или поставить вопрос: «К этому еще что-то можно добавить для осознания того-то?».

Предлагаем продлить и поработать другие приемы и способы создания условий для студентов осознать учебный материал, так как, считаем, что поэтапное осознание студентами учебной информации значительным образом повысит ее ценность в самом сознании учащегося, так и в целом повлияет на эффективность обучения.

Литература

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз. 1984. – 797 с.
2. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
3. Рубинштейн, С.П. Основы общей психологии / С.П. Рубинштейн. – СПб.: Питер. Ком., 1998. – 688 с.
4. Аникина, В.Г. Проблема осознания в культурно-исторической теории л.с. выготского в контексте исследования рефлексии / В.Г. Аникина // Психологический журнал. – 2009, том 30, № 2, с. 81–86
5. Калугин, Ю.Е. Понимание учебных текстов. / Ю.Е. Калугин, А.В. Прохоров // *Universum: пси-*

хология и образование. – № 4(106). – М. Изд. «МЦНО», 2023. – с. 46–49

6. Калугин, Ю.Е. Учебные тексты для дистанционного образования. / Ю.Е. Калугин, А.В. Прохоров // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки.* – 2021. – № 3–3. – С. 66–69.

UNDERSTANDING AND AWARENESS OF THE ELEMENTS OF EDUCATIONAL TEXTS

Kalugin Yu.E., Prokhorov A.V.

South Ural State University (National Research University)

The article discusses the essential features and peculiarities of awareness as a concept and as a process. The definition of the concept of “awareness” is proposed. Methods of raising awareness are discussed, with an emphasis on its difference from understanding, especially in distance education. The psychological aspects of awareness are also considered, emphasizing its importance in learning. The importance of integrating awareness into educational materials is emphasized, distinguishing it from understanding as the assimilation of the meaning of information. It is indicated that awareness includes combining experience with objective subjects and integrating information into a knowledge system. The article examines psychological theories that support awareness as a process that occurs along with emotional experiences, and its role in the acquisition of knowledge. Taking into account the connection of awareness with understanding, the article suggests its explanatory, heuristic and predictive functions. In addition, methods of developing students’ reflection aimed at increasing the value of information and improving learning outcomes are proposed.

Keywords: understanding, awareness.

References

1. Ozhegov, S.I. Dictionary of the Russian language / S.I. Ozhegov / ed. N. Yu. Shvedova. – M.: Rus. language 1984. – 797 p.
2. Dictionary of a practical psychologist / comp. S. Yu. Golovin – Minsk: Harvest, 1997. – 800 p.
3. Rubinstein, S.P. Fundamentals of general psychology / S.P. Rubinstein. – SPb.: Peter. Kom., 1998. – 688 p.
4. Anikina, V.G. The problem of awareness in the cultural-historical theory of hp. Vygotsky in the context of the study of reflection / V.G. Anikina // *Psychological journal.* – 2009, volume 30, no. 2, p. 81–86
5. Kalugin, Yu.E. Understanding educational texts. / Yu.E. Kalugin, A.V. Prokhorov // *Universum: psychology and education.* – No. 4 (106). – M. Publishing house. “MCNO”, 2023. – pp.46–49
6. Kalugin, Yu.E. Educational texts for distance education. / Yu.E. Kalugin, A.V. Prokhorov // *Modern science: current problems of theory and practice. Series: humanities.* – 2021. – No. 3–3. – pp. 66–69.

Стратегии перевода многокомпонентных атрибутивных терминологических словосочетаний на французский язык: на примере авиационно-космической лексики

Рогожина Лада Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, Московский авиационный институт
E-mail: adouchka1967@gmail.com

Существуют различные подходы к выявлению и анализу терминологических систем. Так, изучение функционирования терминов в контексте определённого тестового материала является закономерным. В данной статье нам хотелось бы более подробно рассмотреть перевод атрибутивных конструкций, поскольку он представляет определённые трудности. Атрибутивная конструкция – определение, состоящее из нескольких элементов, например, из существительных в общем падеже и прилагательных, а иногда даже целого предложения. Они часто встречаются в научно-технических текстах. Иногда при переводе необходимо учитывать широкий контекст, а также экстралингвистические факторы. Терминологические связи рассматриваются базовым элементом научной литературы в рамках наличия в них различных информационно-коммуникационных функций.

Посредством проведения аналитической работы над текстами узкой направленности представляет возможным выявление закономерностей его написания в рамках оценки используемых автором атрибутивных терминологических единиц.

Ключевые слова: атрибутивная конструкция; научно-технический текст; коммуникационная деятельность; экстралингвистические факторы; парадигматические отношения; терминологические связи; терминосистема

В современном мире способности к проведению анализа, дедукции, синтезу при изучении терминологических единиц посредством применения критического мышления и логического восприятия являются особенно значимыми. Составляя научные труды, их авторы проходят процесс собственного интеллектуального самовыражения, наполняя свое исследование конкретным предметом познания, что позволяет в полной мере раскрыть прагматическую установку научного стиля речи человека, излагающего материал. Так, изучение единообразия, связанности и последовательной при написании научного труда посредством применения терминологических единиц представляется особенно актуальным.

Обращаясь к трудам Р.А. Будагова, следует подчеркнуть, что, «многозначность слова определяет природу мышления, способностью человека обобщать явления окружающего нас мира. Словарь любого языка, даже самого богатого, все же не беспределен, тогда как конкретность опыта предела не знает. Поэтому, чтобы передать средствами языка эту беспредельную конкретность опыта, лексика должна расширяться не только количественно (число слов), но и качественно (группировка значений внутри слов, возникновение новых значений у старых слов и т.д.)». (2, с. 22)

Овладение специальной терминологией и перевод специализированной научно-технической литературы предполагают понимание структуры и происхождения термина. Целесообразно подчеркнуть важность высокой точности терминологической единицы. Атрибутивная часть терминологического словосочетания как раз и обеспечивает соблюдение этих требований. В связи с этим вопрос изучения структуры и происхождения многокомпонентного термина приобретает особую актуальность.

Анализ проблем перевода термина предполагает определение объёма понятия термин. Под термином традиционно понимается слово (словосочетание), означающее понятие специальной области знания или деятельности [1, с. 6] С.В. Гринёв характеризует термин «как номинативную специальную лексическую единицу (слово или словосочетание) специального языка, принимаемую для точного наименования специальных понятий» [5, с. 22]

Структурная характеристика терминологических единиц не одинакова. Следует подчеркнуть, что выделяют как однословные термины, так

и терминологические словосочетания. Также следует обратить внимание на наличие сложных терминов, которые пишутся через дефис.

Анализ функционирования терминов в специальном тексте позволяет выявить системные связи между терминами и установить парадигматические отношения. Многие термины изучаемого терминополья обладают широкой семантикой, при этом актуализация значений происходит при помещении слова в соответствующий специфический терминологический контекст.

В связи с этим мы хотели бы более детально рассмотреть перевод атрибутивных конструкций в авиационном контексте. В данной работе проанализировано 539 единиц французского языка, относящихся к лексико-семантическому полю «missile» и «fusée». Рассматриваемые нами терминологические единицы и сочетания отобраны методом сплошной выборки из двуязычных русско-французских и франко-русских словарей и научных статей.

Лексема *missile* по своей природе применялась в речи французского населения для обозначения ракеты, которая способна поражать боевую технику. В настоящее время сфера его употребления расширилась до обозначения всех видов боевых ракет, при этом оно успешно сосуществует с французским термином *fusée* в значении «ракета». Слово *fusée* многозначно и только в системе военной терминологии имеет три значения: 1) ракета; 2) взрыватель; 3) ракетный двигатель. Соответственно *fusée* и *missile* будут синонимами только в первом значении, во втором и третьем они будут омонимами. *Missile* же во французском языке обозначает «баллистическая ракета». [4, с. 53]

Применение в научных трудах лексемы *missile*, которая используется вместо привычного термина *fusée* сегодня можно объяснить наличием слишком большого количества значений у последнего. Лексема *missile* активно используется в речи, что наглядно видно по ее распространению и появлению сложных слов *missile-sonde*, *missile-piège*, а также целого ряда производных слов: *missilerie*-ракетостроение, ракетная техника, *missiliste*-ракетчик, *missilisation*-вооружение ракетами. [4, с. 53]

С целью адекватного перевода терминологических единиц в научной литературе переводчику необходимо применять различные способы интерпретации материала с языка на язык, составляя конкретный алгоритм действий в различных контекстах.

Термины часто являются атрибутивными конструкциями. По мнению Г. Кузнецова, такие термины «позволяют с наибольшей полнотой выделить самые существенные признаки термилируемых понятий». [7, с. 176]

В плане содержания атрибутивное словосочетание обозначает предмет, которому приписывается определённое качество или свойство. В качестве определения главного слова могут выступать различные части речи (прилагательные, существительные, причастия, инфинитив).

В современной переводоведческой деятельности филологические термины можно подразделить на простые и многокомпонентные атрибутивные группы, в зависимости от типа связи в анализируемом предложении. В целом, можно определить четыре типа атрибутивных конструкций:

- 1) атрибутивные конструкции с прилагательным или другими частями речи в качестве атрибута;
- 2) атрибутивные конструкции с глаголом в качестве атрибута;
- 3) атрибутивные конструкции с существительным в качестве атрибута;
- 4) атрибутивные конструкции, в которых в качестве атрибута выступают словосочетания или предложения.

Во французских технических текстах фигурируют следующие основные типы атрибутивных терминологических конструкций:

1. Двучленные атрибутивные группы с субстантивным атрибутом в свою очередь подразделяются на:

- 1) «существительное + существительное».
- 2) существительное + предлог (*de*, *à*, *en*, *sur*, *avec*) + существительное.

Основными приёмами перевода атрибутивных словосочетаний "существительное + существительное" на русский язык являются:

- a) перевод словосочетанием прилагательное + существительное: например, *fusée vernier* – рулевой ракетный двигатель; *fusée-cargo* – грузовая ракета.
- b) перевод сочетанием двух существительных: *fusée mère* – ракета-носитель.

Очень часто в подобных словосочетаниях имеет место дефисное написание компонентов словосочетания, как во французском, так и в русском варианте: *fusée lance-satellite* – ракета-носитель искусственного спутника; *fusée-sonde* – метеорологическая ракета; исследовательская ракета.

Способы перевода атрибутивных словосочетаний «существительное + предлог + существительное» на русский язык обусловлены типом смысловых связей, реализуемых между определяемым существительным и определением. Предлоги отражают разнообразные отношения, возникающие между членами атрибутивных субстантивных словосочетаний. В основу структуры атрибутивного словосочетания может быть положен:

- принцип действия устройства: *fusée à deux liquides (à double carburant)* – ракетный двигатель на двухкомпонентном двигателе; *fusée d'impact* – контактный взрыватель
- конструкционные особенности: *fusée à double chambre* – двухкамерный ракетный двигатель; *fusée à deux étages* – двухступенчатая ракета; *fusée à charge creuse* – ракета с кумулятивной боевой частью
- соотношение "часть – целое": *fusée à tuyère soudée* – ракетный двигатель с наклонным соплом

- предназначение устройства: *fusée à capacité orbitale* – ракета, способная выводить нагрузку на орбиту; *fusée de sauvetage* – спасательная ракета
- сравнение: *fusée de queue* – донный взрыватель; *fusée de tête* – головной взрыватель
- местоположение: *fusée à surface de combustion cylindrique* – ракетный двигатель твёрдого топлива, горящего по цилиндрической поверхности; *fusée à surface de combustion transversale* – ракетный двигатель твёрдого топлива, горящего с торца; *fusée à surface de combustion quelconque* – ракетный двигатель твёрдого топлива, горящего по произвольной поверхности
- временные характеристики – *fusée à court retard* – взрыватель с малым замедлением; *fusée à effet instantané* – взрыватель мгновенного действия

При переводе структура словосочетания может меняться, в частности, при введении дополнительных компонентов. Данный приём используется в тех случаях, когда дословный перевод невозможен из-за отсутствия в русском языке соответствующего существительного или прилагательного, либо невозможности их сочетания друг с другом. Например, *fusée à lancement sous-marin* – ракета, запускаемая с подводной пусковой установки (подводной лодки).

2. Многокомпонентные субстантивные структуры: с различными семантико-синтаксическими отношениям для выражения сложных логических связей. Например: *missile mer-air courte portée* – ракета класса «корабль-воздух» ближнего действия. Поскольку в структуре + значение уточняется только лексически, возрастает роль контекста в определении его значения.

Таким образом, атрибутивные группы с субстантивным атрибутом представляют трудности в плане перевода при подборе верного эквивалента на русском языке с учетом их синтаксических связей и норм переводящего языка, а также правильной передачи смысловых связей между элементами атрибутивных сочетаний. Подчеркнем, что унифицированного подхода к переводу и интерпретации терминологических единиц нет.

И.М. Галецкая считает, что ключевая цель переводчика – это «не пословный перевод их элементов, а отыскание соответствующих русских аналогов в той области, к которой относится данный термин». [3, с. 9]. И хотя это утверждение относится к переводу многокомпонентных терминов английского языка, оно, по нашему мнению вполне справедливо и при переводе аналогичных французских терминологических сочетаний. Существуют, однако, конкретные последовательности интерпретации терминологических единиц в конкретном контексте.

3. Атрибутивные группы с атрибутом-прилагательным – словосочетания с относительным прилагательным типа «S + прилагательное».

Во французском научном тексте словосочетания типа «S + прилагательное» «S + предлог +

S», могут использоваться как синонимы. Например: *missile de défense* = *missile défensif* – оборонительная (зенитная) ракета. По мнению Г. Кузнецова, возможность выбора формы определения позволяет уравнивать структуру некоторых многокомпонентных словосочетаний и может рассматриваться как проявление краткости. [7, с. 177]

Атрибутивная группа с прилагательным или другими частями речи в качестве атрибута может переводиться следующими способами:

1) сочетанием существительных с предлогом: *fusée sur train* – ракета на железнодорожной платформе

2) словосочетанием с прилагательным: *fusée allumée* – включенный ракетный двигатель. При переводе подобных атрибутивных групп могут использоваться многокомпонентные сочетания.

3) перевод одного из членов атрибутивного словосочетания при помощи группы слов или применение описательного перевода *missile filoguidée* – ракета с электродистанционным управлением

4. Атрибутивные конструкции смешанного типа. Эта модель может считаться средством достижения сжатости изложения и быть распространена на прилагательным (*missile sol-air haut (basse) altitude* – зенитная ракета для борьбы с высоко(низко)летающими целями), предложным сочетанием (*missile de la représaille* – ракета для нанесения ответного удара). Второе и последующие существительные в многокомпонентной атрибутивной группе в плане более экономного выражения содержания успешно конкурирует с другими языковыми средствами, например предложной конструкцией (*distance Terre-Soleil* – *distance entre la Terre et le Soleil*); придаточными определительными предложениями или развёрнутыми словосочетаниями.

5. Атрибутивные группы, в которых в качестве атрибута выступают словосочетания или предложения встречаются во французских научно-технических текстах гораздо реже по сравнению, к примеру, с английским. Основной особенностью данной группы является наличие дефисов внутри группы: *missile «tire-et-oublie»*. Могут переводиться теми же способами, которые используются и при переводе обычных атрибутивных групп в зависимости от норм и реалий языка перевода: *missile «tire-et-oublie»* – ракета «запусти и забудь»; *vol «tout temps»* – всепогодная ракета, *missile «toutes altitudes»* – всевысотная ракета.

Многокомпонентные атрибутивные конструкции представляют существенные трудности при переводе. Усложнение структуры предложения посредством увеличения количества имен существительных в нем вызвало трудности в правильном переводе и интерпретации терминологических единиц. Эти знания способствуют пониманию механизмов терминообразования, необходимых для построения новых, чаще всего полилексемных терминологических единиц, отражающих современные реалии интенсивно развивающейся технической терминологии.

Многообразие связей и отношений между членами терминологических сочетаний обуславливает изучение процессов их функционирования в конкретном контексте, в частности, в реальных условиях профессиональной коммуникации.

Иногда при переводе необходимо учитывать широкий контекст, а также экстралингвистические факторы. Сегодня среди главных филологических проблем можно выделить вопрос правильного восприятия излагаемого текста. Так, адекватная интерпретация терминов и терминологических единиц имеет огромное значение в рамках развития переводоведческой деятельности научной литературы.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Будагов Р.А. Проблемы развития языка. – М.-Л., Наука, 1965. – 71 с.
3. Галецкая И.М. Некоторые трудности понимания английского технического текста: Учебное пособие для студентов технических специальностей. – М.: Изд-во МАИ, 2005. – 52 с.
4. Гарбовский Н.К. Сопоставительная стилистика профессиональной речи: На материале русского и французского языков. Изд. 2-е испр. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 144 с.
5. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М.: Московский лицей, 1993
6. Русско-французский авиационно-космический словарь [Текст] = Dictionnaire russe-français de l'aéronautique et de l'espace: около 100000 терминов и сокращений/Анри Гурсо, Николай Новичков, Иван Поляков. – Москва: АРМС-ТАСС, 2012. – 952 с.; 24 см.; ISBN 978-5-98384-027-0
7. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка: Публицистический и научный. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 232 с.

STRATEGIES FOR TRANSLATING MULTI-COMPONENT ATTRIBUTIVE TERMINOLOGICAL PHRASES INTO FRENCH: USING THE EXAMPLE OF AEROSPACE VOCABULARY

Rogozhina L.A.
Moscow Aviation Institute

There are various approaches to identifying and analyzing terminological systems. Given the diversity of these connections and relationships, it seems appropriate to study the processes of functioning of terms in a specific context. In this article, we would like to consider the translation of attributive constructions in more detail, since it presents certain difficulties. An attributive construction is a definition consisting of several elements, for example, from nouns in the general case and adjectives, sometimes from a whole sentence. They are often found in scientific and technical texts. Sometimes when translating it is necessary to take into account the wider context, as well as extralinguistic factors. Information functions and communication activities allow us to consider terminological connections as the basis for the organization of the special text.

Analysis of the functioning of terms in a special text allows us to identify systemic connections between terms and establish paradigmatic relationships into which a term enters in the terminology system of the source language, as well as determine how accurate the translation of a terminological unit is.

Keywords: Attributive construction; extralinguistic factors; scientific texts; technical texts; communication activities; paradigmatic relationships; terminological connections; terminology system.

References

1. Barkhudarov L.S. Language and translation: issues of general and specific theory of translation. M.: International relations, 1975. 240 p.
2. Budagov R.A. Problems of language development. – M.-L., Nauka, 1965. – 71 p.
3. Galetskaya I.M. Some difficulties in understanding English technical text: A textbook for students of technical specialties. – M.: MAI Publishing House, 2005. – 52 p.
4. Garbovsky N.K. Comparative stylistics of professional speech: Based on the material of the Russian and French languages. Ed. 2nd revision – M.: Book house "LIBROKOM", 2009. – 144 p.
5. Grinev S.V. Introduction to terminology. M.: Moscow Lyceum, 1993
6. Russian-French aerospace dictionary [Text] = Dictionnaire russe-français de l'aéronautique et de l'espace: about 100,000 terms and abbreviations / Henri Goursaud, Nikolay Novichkov, Ivan Polyakov. – Moscow: ARMS-TASS, 2012. – 952 p.; 24 cm; ISBN 978-5-98384-027-0
7. Kuznetsov V.G. Functional styles of the modern French language: Journalistic and scientific. Ed. 2nd, revised and additional – M.: Book house "LIBROKOM", 2011. – 232 p.

Выбор методов преподавания на основании целей обучения латинскому языку иностранных студентов специальности «Лечебное дело»

Романова Ирина Владиславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева
E-mail: irene.romanova@mail.ru

В статье анализируются особенности преподавания латинского языка будущим медикам, трудности его изучения для студентов, и предлагаются некоторые методы, которые могут быть использованы на занятиях по латинскому языку в медицинских вузах. Особенности преподавания данной дисциплины заключаются в том, что латинский язык тесно взаимодействует с биохимией, фармакологией, анатомией и другими науками, что свидетельствует о том, что он ближе к медицине, чем к собственно языкам. Кроме того, латинский язык не является инструментом общения, а, следовательно, требует другого подхода к преподаванию. Трудности изучения латинского языка иностранными студентами связаны, во-первых, с адаптацией к культуре страны, языком которой они не владеют, а, во-вторых, со сложностью усвоения медицинской терминологии. Предлагаются методы преподавания латинского языка такие как: метод тестирования в начале каждого занятия, ассоциативный метод, игры «снежный ком» и «пинг-понг».

Ключевые слова: методы преподавания, латинский язык, медицинская терминология.

Наша статья посвящена особенностям и методам преподавания латинского языка иностранным студентам специальности «Лечебное дело». Данная тема представляется актуальной, поскольку методы преподавания латинского языка недостаточно разработаны и не систематизированы, а работа с иностранными студентами имеет некоторые отличия. В связи с этим нам кажется необходимым разработать некоторую систему методов, которые могут использоваться в преподавании латинского языка для иностранных студентов специальности «Лечебное дело».

Латинский язык является крайне важной дисциплиной для будущих медиков, поскольку тесно связан с непосредственно медицинскими дисциплинами, такими как, например, анатомия, биохимия и, конечно же, фармакология. Изучение фармацевтической фармакологии на латинском языке имеет огромное значение для составления рецептов, в связи с чем, необходимо детально знакомить студентов с названиями лекарственных терминов, обучать их подробному анализу этих слов, выделению частей, из которых они состоят.

Слугина Ольга Валерьевна в своей статье «Особенности преподавания латинского языка студентам медицинских вузов, обучающимся на английском языке» говорит о том, что «студент должен знать и понимать, что владение медицинской терминологией и умение пользоваться ею является неотъемлемой частью профессиональной компетенции будущего врача. При этом перед преподавателем стоит задача помочь студентам разобраться в структуре терминов и их составляющих, научить самостоятельно строить и понимать их значение» [1, с. 209].

Таким образом, можно сказать, что латинский язык нацелен, прежде всего, на освоение его внутренней формы – грамматических, словообразовательных конструкций, то есть он представляет собой «механизм», который нужно учиться разбирать изнутри. Это означает, что он требует иного подхода, несколько отличающегося от того, который мы привыкли применять в преподавании других, например, европейских языков.

Рахматуллаева Фазилят Зухриддиновна в своей статье об особенностях преподавания латинского языка в медицинских вузах, говорит о том, что «принятые методы преподавания латинского языка влекут за собой низкую продуктивность и высокий уровень демотивации студентов» и упоминает слова филолога-классика С.И. Любомудрова, который говорил: «Совсем не нужно стремиться оживлять то, что умерло; нужно это мёртвое изу-

чать тем же путём, который ему свойственен – путём анатомии, ибо тогда лишь мёртвое приобретает громадную ценность для живого» [2, с. 1033].

Порой такая работа может показаться довольно сложной и неинтересной, поэтому необходимо использовать методы, способные разнообразить этот процесс, сделать его более увлекательным, способствующим простому и эффективному усвоению и запоминанию медицинской терминологии на латинском языке и способов образования этих терминов.

Преподавание латинского языка иностранным студентам на английском языке имеет некоторые особенности, которые необходимо учитывать. Нужно отметить, что на медицинских факультетах латинский язык изучается на первом курсе, а это совпадает по времени с периодом адаптации студентов, которым приходится осваиваться в новой для них культуре и привыкать к не совсем привычной для них системе обучения. Кроме того, стоит помнить и о сложности самой дисциплины, которая предполагает заучивание большого количества довольно сложных терминов, а также грамматических правил. При этом важно, чтобы студенты не только понимали и запоминали сами термины и правила их образования, но важно научить их самостоятельно строить их в дальнейшем.

Как пишут Боровская И.А. и Косьяненко С.Ю. в своей статье, посвященной методическим особенностям преподавания латинского языка иностранным русскоязычным студентам медицинского вуза «С большим интересом студенты конструируют термины, исходя из значения приставок и терминологических элементов, а также раскрывают их значение, переводя на русский язык: neur – itis – poly: полиневрит; osis – hyper – thyr: гипертиреоз и т.д.» [3, с. 48].

Для того, чтобы успешно реализовать эти задачи, необходимы соответствующие эффективные методы обучения, способные упростить студентам процесс запоминания.

Целесообразным представляется начинать каждое занятие с пятиминутного **тестирования** по изученному материалу. Это, с одной стороны, позволяет проверить знание большого объема материала малыми порциями, а с другой – выявить пробелы в знаниях студентов, т.е. те трудности, на которых необходимо остановиться подробнее. Например, можно предложить перевести изученные термины с английского языка на латинский: pulmonary surface; lateral ligament; right plate; palatine process; vertebral ganglion (nerve node); costal arch. Преподаватель может попросить студентов дополнить существительные прилагательными, чтобы проверить уровень усвоения правила согласования прилагательных с существительными и знание терминов, либо предложить определить склонение предложенных существительных. Задания могут быть любыми, в зависимости от материала, изученного на предыдущих занятиях. Такие тесты могут быть представлены в виде карточек, либо, при наличии необходимого оснащения ауди-

тории, можно использовать компьютерный вариант тестирования, что значительно упрощает проверку знаний студентов.

На занятиях по латинскому языку с иностранными студентами можно использовать **ассоциативный метод**. Поскольку многие латинские термины перекликаются по форме с английскими, это может облегчить запоминание слов. Например, palātum (palate); humĕrus, (humeral bone); lymphā (lymph); concha (concha) и т.д. Кроме того, этот метод способствует развитию языковой догадки, когда студент приобретает способность самостоятельно выводить значения исходя из формы слов.

Кроме того, могут использоваться игровые методы, такие как, например, «**снежный ком**» или «**пинг-понг**». «Снежный ком» – игра, которая способствует запоминанию медицинских терминов и упрощает запоминание, с одной стороны, а с другой превращает изучение латинского языка в увлекательный процесс и мотивирует студентов к заучиванию необходимого словарного минимума. Например, можно попросить студентов поочередно называть существительные мужского, женского или среднего рода из изученного лексического минимума, повторяя предыдущее и добавляя свое.

«Пинг-понг» предполагает работу в паре, когда преподаватель наблюдает за процессом и оценивает уровень усвоения материала студентами. Эта игра может быть эффективна при запоминании афоризмов и крылатых выражений, когда один студент начинает предложение, а задачей второго является закончить его.

Таким образом, изучение латинского языка является крайне важным для подготовки грамотных специалистов и методы преподавания этой дисциплины должны способствовать успешному и легкому усвоению и применению медицинской терминологии будущими врачами.

Для занятий по латинскому языку с иностранными студентами мы выбрали учебник Д.К. Кондратьева «Латинский язык и основы медицинской терминологии для студентов-медиков». Приведем некоторые примеры заданий, которые мы используем на занятиях по данному учебному пособию.

Примеры тестов для проверки усвоенного материала.

1. Read the words paying attention to the vowels: intestínium, iáter), páries inférior, ínsula, junctúra, júgum, juguláris, canális palatínus májor, fóssa infratemporális, tubérculum május, jejúnium, ilíacus, áuris, autopsía, Áurum, pléura, neurológia, pneumonía, cóstae, oedéma, anaemía, gangraéna, amoéba, vértebrae, oesóphagus (oesophagus) (контроль усвоения правил чтения).
2. Translate the following words into Latin: wing, rib, crest, splint-bone, shallow depression or cavity, gland, plate, line, lower jaw, upper jaw, eyesocket, entry, shoulder blade, spine (контроль усвоения лексического минимума 1 занятия 1 части учебника).
3. Translate the following expressions into English and write them in dictionary form: Arteria lobi cau-

dāti; ramus caudae nuclei caudāti; rami aortīci; glandūlae oesophagēae; lymphonōdi mesenterīci; fissūra petrosquamōsa; ligamenta costotransversaria; membrāna thyrohyoidea; nervus musculocutaneus; musculus bronchooesophagēus (контроль усвоения правила согласования прилагательных с существительными – занятие 4 учебника).

4. Make up Genitive singular forms, find the stem and translate into English: albior, ius; minor, us; latior, ius; inferior, ius; simplicior, ius; superior, ius; longior, ius; brevior, ius; posterior, ius; anterior, ius (контроль усвоения правила образования степени сравнения прилагательных – занятие 5 учебника).

5. Make up grammatical agreement of the adjectives with the given nouns: 1) tuber (frontālis, e; parietālis, e; major, jus; minor, us) 2) pulmo (dexter, tra, (контроль усвоения правила согласования прилагательных с существительными).

Примеры заданий для игры «Снежный ком»:

1. Перечислить названия мышц по их функции (masseter, adductor, abductor, flexor etc).
2. Вспомнить названия лекарственных форм (suppositorium, cremor, tincture, infusum etc).
3. Перечислить прилагательные первой группы (1–2 скл.) (incisivus, internus, longus etc).
4. Перечислить названия лекарственных веществ (camphora, aspirin, chloroformium etc).
5. Перечислить существительные, относящиеся к 1 склонению (costa, glandula, lingua etc).

Примеры заданий для игры «Пинг-понг».

Один студент называет термин, который второй должен дополнить так, чтобы получить терминологическое словосочетание (natrium – barbilatum natrium; acidum – acidum aceticum).

Таким образом, на занятиях по латинскому языку необходимо использовать методы, направленные на подготовку грамотного врача, обладающего навыками составления рецептов, международного письменного общения на латинском языке в своей профессиональной сфере. Основное внимание преподавателя латинского языка в медицинском вузе должно быть направлено на усвоение студентами медицинской терминологической лексики и способов ее образования.

Литература

1. Слугина Ольга Валерьевна / Особенности преподавания латинского языка студентам ме-

дицинских вузов, обучающимся на английском языке / Филологические науки. Вопросы теории и практики – Тамбов: Грамота, 2017. № 6(72): в 3-х ч. Ч. 1. С. 208–210. ISSN 1997–2911.

2. Рахматуллаева Фазилят Зухриддиновна / Особенности преподавания латинского языка в медицинских вузах / «Экономика и социум» № 2(105) 2023 www.iupr.ru с. 1033.
3. Боровская И.А., Косьяненко С.Ю. / Методические особенности преподавания латинского языка иностранным русскоязычным студентам медицинского вуза / International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022
4. Кондратьев Д.К., Вылегжанина О.Е., Князева Ю.В. / Латинский язык и основы медицинской терминологии для студентов-медиков – Гродно: ГрГМУ, 2005–250 с.

SELECTION OF TEACHING METHODS BASED ON THE GOALS OF TEACHING LATIN TO FOREIGN STUDENTS OF THE SPECIALTY “GENERAL MEDICINE”

Romanova I.V.

Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev

This article analyzes the features of teaching Latin to future doctors, the difficulties of learning it for students, and suggests some methods that can be used in Latin classes at medical universities. The peculiarities of teaching this discipline are that the Latin language closely interacts with biochemistry, pharmacology, anatomy and other sciences, which indicates that it is closer to medicine than to the actual languages. In addition, Latin is not a communication tool, and therefore requires a different approach to teaching. The difficulties of learning Latin by foreign students are connected, firstly, with adaptation to the culture of a country whose language they do not speak, and, secondly, with the difficulty of mastering medical terminology. The methods of teaching Latin are offered such as: the testing method at the beginning of each lesson, the associative method, the games “snowball” and “ping pong”.

Keywords: teaching methods, Latin language, medical terminology.

References

1. Olga V. Slugina / Features of teaching Latin to medical students studying in English / Philological Sciences. Questions of theory and practice – Tambov: Diploma, 2017. No. 6(72): in 3 hours 1. С. 208–210. ISSN 1997–2911.
2. Rakhmatullayeva Fazilyat Zukhriddinovna / Features of teaching Latin in medical universities / “Economics and Society” No.2(105) 2023 www.iupr.ru p. 1033.
3. Borovskaya I.A., Kosyanenko S. Yu. / Methodological features of teaching Latin to foreign Russian-speaking students of a medical university / International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 8–1 (71), 2022
4. Kondratiev D.K., Vylegzhanina O.E., Knyazeva Yu.V. / Latin language and fundamentals of medical terminology for medical students – Grodno: GrSMU, 2005–250 p.

Применение различных методов семантико-прагматического анализа на примере конфликтных текстов в информационном пространстве

Савельев Георгий Олегович,

аспирант, кафедра русского языка и общего языкознания
Кабардино-Балкарского государственного университета
им. Х.М. Бербекова
E-mail: g.savelev@kbsu.ru

Работа посвящена изучению методов семантико-прагматического анализа конфликтных текстов в современном информационном пространстве. В настоящее время в центре внимания лингвистических изысканий находится автор высказывания, или продуцент устно или письменно оформленного текста. Иными словами, исследователей интересует, прежде всего, сам субъект высказывания и созданный им субъективный образ объективной реальности, который находит отражение в продуцируемом тексте. Автор текста рассматривается именно как субъект высказывания, а потому феномену субъективного фактора отводится важное место при изучении процесса коммуникации. В рамках научного интереса акцент делается на анализе семантико-прагматических характеристик текста как продукта речемыслительной деятельности его адресанта. Актуальным представляется рассмотрение особенностей речевого поведения с точки зрения вербальных средств экспликации конфликтности, что подразумевает проведение семантического анализа. С другой стороны, конфликт разворачивается в определенной коммуникативной ситуации, и автор высказывания реализует посредством языковых знаков свою коммуникативную интенцию, выявление и которой требует прагматического анализа.

Ключевые слова: семантико-прагматический анализ, конфликт, конфликтный текст, информационное пространство, медиа.

Основу современных исследований в русле функциональной лингвистики составляет взаимосвязь семантики и прагматики, поскольку в фокусе внимания этих двух направлений находится лингвистическое значение, которое делает возможным определить связь между языковыми знаками и концептами, которые они выражают. Основу лингвистического значения составляют понятия и ассоциации, соотносимые с конкретным языковым знаком. При определении данного типа значения в учет принимается семантическая структура, сочетаемость с другими знаками, синтаксическая и прагматическая информация, коммуникативная ситуация. Для выявления и раскрытия лингвистического значения используется семантико-прагматический анализ. Обращение к этому виду анализа позволяет исследователям установить соотношение между базовым семантико-синтаксическим значением высказывания и коммуникативной интенцией адресанта, то есть тем, какого коммуникативного эффекта он хочет достичь, включая тот или иной языковой знак в свое высказывание в заданном контексте.

Актуальность выбранной темы обуславливается тем, что анализ конфликтных текстов позволяет выявить и описать потенциал языковых средств формирования конфликтных значений и смыслов, установить оптимальные способы их вербальной репрезентации, способствующие максимально точному выражению коммуникативной интенции автора высказывания и адекватной интерпретации общего смысла читателем-адресатом.

Объектом данного исследования выступают конфликтные тексты в современном русскоязычном информационном пространстве. Обращение к конфликтным текстам неслучайно. Интерес к анализу конфликта в информационном пространстве, или информационного конфликта, объясняется сильной вовлеченностью современного человека в потоки информации, которую он получает из разных источников (СМИ, интернет-ресурсы, паблики в мессенджерах), а также огромным влиянием, оказываемым информационными источниками на целевую аудиторию. СМИ выступают эффективным механизмом массового информационного манипулирования, в рамках которого формируются нормы и стандарты общества, ценностные ориентиры современной культуры. Именно посредством СМИ транслируются символические смыслы, которые формируют конкретные смысловые стереотипы, оказывающие влияние на сознание современного человека [8]. В условиях массовой коммуникации именно конфликтный

текст обладает наибольшим потенциалом в аспекте привлечения внимания адресатов, выступает эффективным фактором удержания этого внимания и условием выражения автором своей позиции [4, с. 148]. При этом считаем важным уточнить, что современное информационное пространство зачастую выступает средой, в которой не только представляется существующий или назревающий конфликт, но и порой создается и развивается новый.

Как подчеркивает В.В. Ершова, конфликты в СМИ позволяют «расширять» информационное пространство за счет того, что индивиды с полярно разными позициями, интересами, взглядами высказывают свои мнения, опровергают аргументы друг друга, привлекают внимание общественности к какой-либо проблеме [2, с. 7].

Семантико-прагматический анализ конфликтных текстов в информационном пространстве способствует выделению отличий семантического (буквального) значения лексических единиц от прагматического и описанию особенностей формирования и реализации сочетания этих двух типов значений, которые интегрируются в общий смысл высказывания под действием контекстуальных факторов.

Семантический анализ заключается в выявлении смыслового содержания языковых знаков. Для семантического анализа используется метод словарных дефиниций, который позволяет выявить существенные признаки значения исследуемой языковой единицы.

При изучении прагматической составляющей конфликта используются различные подходы. В настоящее время лингвистика активно расширяет круг исследований, включая в него среди прочих и антропологический подход к анализу языковых явлений. В соответствии с этим подходом ведется изучение межличностной коммуникации с целью выявления «намерения и преднамеренности говорящего добиться понимания и выполнения слушающим определенного речевого действия» [7, с. 15]. В лингвистических исследованиях при изучении конфликта используется и ситуационный подход, который предполагает изучение вербального оформления ситуации. Выбор языковых средств детерминирован обстоятельствами коммуникативного процесса, то есть самой ситуацией. С позиции ситуационного подхода в лингвистических работах обязательным выступает выделение параметров (или факторов) социально-ситуативного контекста и его корреляции с вербальной составляющей. Данные параметры находят свое выражение в употреблении участниками конфликтной коммуникации тех или иных языковых средств. Изменение коммуникативной цели коммуникантов, предмета обсуждения, коммуникативной установки влечет за собой и изменение параметров, что находит свое выражение в используемых стратегиях, тактиках и средствах из вербализации [4].

Для конфликтного текста характерно выражение оценки со стороны участников конфликт-

ной ситуации, а потому в ходе осуществления семантико-прагматического анализа целесообразно также прибегать к методу лингвоаксиологической интерпретации текста [9], который нацелен на извлечение из текстового континуума ценностных суждений, которые позволяют выявить представления о том, что является для коммуникантов должным / недопустимым, правильным / неправильным, а также реконструировать презумпции и установки, которыми руководствуется человек или социальная группа, выступающие в роли субъекта речи. Выявление оценочного отношения, реализуемого в конфликтном тексте, выстраивается на сочетании эксплицированных установок и имплицитур, подразумеваемое содержание которых воссоздается на основе ситуативной, контекстуальной, энциклопедической, фоновой информации [9].

Проведение семантико-прагматического анализа конфликтных текстов в русскоязычном информационном пространстве предполагает несколько взаимосвязанных между собой этапов. Рассмотрим их на примере публикации «Эксгумация национализма» писателя и журналиста Игоря Мальцева в российском издании «Известия» [6].

На начальном этапе анализа необходимо охарактеризовать отношения между участниками коммуникации, а также ситуацию общения в целом. В работе анализируются публикации в российских СМИ, в которых прослеживается определенный конфликт. Анализируемая в работе статья является текстом СМИ. В ней поднимается проблема национализма и представляется авторская позиция по рассматриваемому вопросу. На этом этапе из анализируемого текста отбираются ключевые слова, которые выступают средствами репрезентации субъективной оценки проблемы со стороны автора.

Во втором этапе анализа проводится анализ словарных дефиниций, отобранных на предыдущем этапе лексических средств, обобщается их значение, выделяется оценочная коннотация (при наличии таковой), определяется стилевая отнесенность. Как известно, язык обладает широким спектром языковых средств, функцией которых является выражение разных оттенков и типов отношения автора к предмету речи [1; 3]. В связи с этим перед исследователем встает задача установить: выражен ли в высказывании или тексте определенный вид авторской оценки, с помощью каких языковых средств он выражен. С этой целью используется метод лингвистического анализа оценочной информации.

Целью третьего этапа анализа является определение мотивированности употребления языковых средств авторами публикаций в СМИ как субъектами речи, соотнесение словарных дефиниций выделенных слов с коммуникативной ситуацией, выявление авторской коммуникативной интенции.

В приведенном ниже примере прагматической составляющей высказывания является стремле-

ние автора выразить свое несогласие с существующим мнением о возможности и порой даже необходимости восстановления умеренного национализма в России. Данная интенция вербализируется при помощи лексической единицы *гнилой* 'общественно вредный, нездоровый', которая реализует отрицательную оценку цитируемого мнения. Тем самым он демонстрирует свою готовность к конфликту с теми, кто поддерживает приведенную позицию:

«Вот только не надо сейчас начинать гнилой спич про то, что «а вот у нас есть умеренные националисты, а вот у нас есть прогрессивные, а вот у нас есть такие и сякие, и вообще они все за Родину, за Сталина и за батюшку царя, хотя и он был нерусью со своей немкой» [5].

Отрицательно-оценочная тональность высказывания достигается автором рассматриваемой публикации за счет употребления следующих определений: *гнусный* 'вызывающий, внушающий отвращение; омерзительный', *пошлый* 'низкий, ничтожный в духовном, нравственном отношении'. При помощи этих слов автор реализует свою коммуникативную интенцию: он четко обозначает для читателя-адресата свою позицию и отношение к активно распространяемым и освещаемым в статье идеям национализма: осуждение, неприятие, протест:

«Нашему поколению повезло – оно выросло практически без вот этого гнусного, пошлого, бесконечного выяснения, кто тут русский и насколько, и мерить, мерить, мерить черепа» [5].

Лексическая единица *тупой* 'перен. умственно ограниченный' в следующем примере используется автором в переносном значении для выражения отрицательного отношения к сторонникам коммунистических идей, озвучивая негативную их оценку по параметру умственных способностей:

«Потому что даже тупым коммунакам было понятно – эту тележку только катни – и она уже не остановится, пока не слетит в заброшенную шахту» [5].

В структуре значения лексических единиц с оценочной коннотацией содержится указание на выражаемую оценку. Так, в словарной статье слова *холуйский* 'презр. раболепный, угоднический' уточняется презрительное отношение, выражаемое по отношению к объекту, которому дается такая характеристика:

«Российская культура – там, где мы, а не те, кто проповедует холуйский патриотизм, а под его маской – самый грубый национализм и ксенофобию...» [5].

Для инициирования конфликта в информационном пространстве используют единицы, относящиеся к субстандартному регистру (сленгу, разговорной, разговорно-сниженной, бранной лексике). Благодаря включению лексических единиц субстандартного регистра в пространство текста автор стремится усилить пейоративность всего высказывания, вызвать у адресата определенные эмоции и отклик на высказанное мнение.

Глагол *наплевать* 'разг.-сниж. отнестись к кому-, чему-л. с пренебрежением, проявить презрительное безразличие к кому-, чему-л.' призван повлиять на восприятие реципиентом содержания текста и сформировать у него отрицательное отношение к тем, кто активно развивает в современном обществе идеи национализма, чуждые, по мнению автора, большинству населения России. Словосочетание *наплевать глубоко в сугроб* репрезентирует в данном случае субъективную оценку автора, которую он представляет как общепризнанную:

«Потому что, когда сугробы намело выше дома и надо идти на службу, самое деструктивное – выяснять, у кого обрезанный. А в таком символическом снегу до сих пор живет 98% населения, и на ваши МСК-мерки всем наплевать глубоко в сугроб» [5].

Прагматический потенциал метафор в публикациях СМИ состоит в репрезентации авторской субъективной позиции относительно анализируемого социально-политического феномена и его влияния на развитие российского общества.

Идеи национализма представляется автором анализируемой публикации через образ раковой опухоли, которая не лечится, а, наоборот, активно распространяется по территории Российской Федерации. Благодаря метафоре выражается отрицательная оценка происходящих социально-политических процессов в стране, которая поддерживается и усиливается за счет лексической единицы субстандартного регистра *паршивый* 'разг.-сниж. плохой, дрянной, скверный':

«И то, что стараниями достаточно небольшой группы людей раковая опухоль под названием «национализм» растекается по российской территории, – это самое паршивое, что с нами случилось за последние лет десять» [5].

Усиление воздействия, оказываемого на адресата, в примере ниже обеспечивается за счет приема перифразы с использованием метафор с синонимичным значением *чудовищная пропасть* и *Марсианская впадина*, которые создают образ огромного разрыва в содержании понятия «русский», образовавшегося в процессе исторического и социально-политического развития страны:

«Какая-то чудовищная пропасть. Даже не между пониманием того, что такое русский в XIX веке и сейчас. Марианская впадина между советской атмосферой и сегодняшней» [5].

Выражение авторской интенции в анализируемом тексте оказывается возможным посредством номинаций, образованных в результате метонимического переноса. Номинация *лягушатники* (французы) была образована по модели «человек – характерная пища». Она способствует выражению пренебрежительного отношения автора высказывания к представителям других национальностей и тем самым инициирует конфликт, основанный на возможном несогласии и неприятии реципиентом текста такого отношения:

«Выстроить ряды великих тенет и начать отбирать: так, эти шотландцы без юбок – два шага

вперед; эти немецкие хари – шаг назад; вот эти лягушатники, мало мы им под Бородино дали, – стоять на месте; итальяшки – чемодан – вокзал – Фьюмичино» [5].

В рассматриваемом примере также имеет место использование грамматических (словообразовательных) средств для инициирования конфликта. Употребление в фрагменте ниже диминутива *итальяшки* (итальянцы), образованного с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса *-ишк-*, направлено на демонстрацию существующего в обществе пренебрежительного отношения к представителям других наций.

Рассмотренные высказывания приобретают за счет использования слов следующие прагматические характеристики:

- выражают негативное отношение субъекта речи к обсуждаемой в статье идее умеренного национализма, что находит свое выражение в коннотативном содержании слов *гнилой, гнусный, пошлый*;
- позволяют автору публикации продемонстрировать существующие в российском обществе отношения к представителям других наций, что находит выражение в использовании диминутивов, образованных с помощью грамматических средств: уменьшительно-ласкательного суффикса *-ишк-*;
- позволяют адресату текста дать определенную оценку автору статьи как субъекту речи, его мнений и взглядов, психологического состояния (раздражение, возмущение, неприятие, несогласие, протест).

Употребление языковых (лексических, стилистических и грамматических) средств в публикации СМИ преследует своей прагматической целью оказание воздействия на реципиента и формирования у него негативного образа освещаемого события, конкретного субъекта за счет снижения их статуса, создания ситуации коммуникативного противостояния, а также негативной тональности общения. Основу конфликта составляет несогласие адресата текста с выражаемой оценкой, мнением, позицией.

В качестве вывода отметим следующее: при проведении семантико-прагматического анализа следует принимать во внимание не только семантический и прагматический потенциалы языковых средств, реализующих семантику конфликта в тексте, но и учитывать прагматику коммуникативной ситуации, в рамках которой рассматривается языковая единица. Для реализации семантико-прагматического анализа используются такие методы, как анализ словарных дефиниций, метод лингвоаксиологической интерпретации текста на основе антропологического и ситуационного подходов.

Литература

1. Арустамян Л.В. Концепт «конфликт» как объект лингвистического исследования // Уни-

верситетские чтения, 13–14 января 2011 г. Часть VI секции 17–19 симпозиума 1. Пятигорск, 2011 [Электронный ресурс]. URL: https://upload.pgu.ru/iblock/8e3/uch_2011_vi_00002.pdf (дата обращения: 12.10.2023).

2. Ершова В.Е. Речевое взаимодействие в условиях конфликта: ситуационный подход на материале ток-шоу и теледебатов: дисс... канд. филолог. наук: 10.02.01. Томск, 2013. 201 с.
3. Киндеркнехт А.С. Конфликт в исследованиях по лингвистике // Научный диалог. 2023. Т. 12. № 1. С. 45–68.
4. Кичева И.В., Ватулина Д.А. Средства языковой игры как маркеры конфликтности публицистического текста // Современное педагогическое образование. 2020. № 6. С. 148–154.
5. Малахова В.Л. Основные этапы формирования прагма-семантического смысла и методы его анализа // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2021. Т. 27, № 4. С. 114–121.
6. Мальцев И. Эксгумация национализма [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/news/554356> (дата обращения: 10.11.2023).
7. Норман Б.Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций. Минск, Изд-во БГУ, 2009. 183 с.
8. Черникова В.Е. Манипуляция массовым сознанием как феномен информационного общества // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 141–144.
9. Шалина И.В., Пикулева Ю.Б. К проблеме описания методики лингвоаксиологического анализа (на материале диалогического общения носителей просторечной лингвокультуры) // Научный диалог. 2016. 11 (59). С. 121–132.

APPLICATION OF VARIOUS METHODS OF SEMANTIC AND PRAGMATIC ANALYSIS ON THE EXAMPLE OF CONFLICT TEXTS IN THE INFORMATION SPACE

Savelev G.O.

Kabardino-Balkarian state university named after H.M. Berbekova

This work is devoted to the study of methods of semantic and pragmatic analysis of conflict texts in the modern information space. Currently, the focus of linguistic research is on the author of the utterance, or the producer of an orally or written text. In other words, researchers are primarily interested in the subject of the utterance itself and the subjective image of objective reality created by it, which is reflected in the produced text. The author of the text is considered precisely as the subject of the utterance, and therefore the phenomenon of the subjective factor is given an important place in the study of the communication process. Within the framework of scientific interest, the emphasis is on the analysis of semantic and pragmatic characteristics of the text as a product of the speech-thinking activity of its addressee. It is relevant to consider the features of speech behavior from the point of view of verbal means of explication of conflict, which implies semantic analysis. On the other hand, the conflict unfolds in a certain communicative situation, and the author of the statement implements his communicative intention through language signs, the identification of which requires pragmatic analysis.

Keywords: semantic-pragmatic analysis, conflict, conflict text, information space, media.

References

1. Arustamyan L.V. The concept of “conflict” as an object of linguistic research // University Readings, January 13–14, 2011,

- Part VI of Section 17–19 of the Symposium 1. Pyatigorsk, 2011 [Electronic resource]. URL: https://upload.pgu.ru/iblock/8e3/uch_2011_vi_00002.pdf (date of application: 12.10.2023).
2. Ershova V.E. Speech interaction in conflict conditions: a situational approach based on the material of talk shows and TV debates: diss... Candidate of Philology: 10.02.01. Tomsk, 2013. 201 p.
 3. Kinderknecht A.S. Conflict in linguistics studies // Scientific Dialogue. 2023. Vol. 12. No. 1. pp. 45–68.
 4. Kicheva I.V., Vatulina D.A. Means of language play as markers of conflictogenicity of a journalistic text // Modern pedagogical education. 2020. No. 6. pp. 148–154.
 5. Malakhova V.L. The main stages of the formation of pragmatic semantic meaning and methods of its analysis // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2021. Vol. 27, No. 4. pp. 114–121.
 6. Maltsev I. Exhumation of nationalism [Electronic resource]. URL: <https://iz.ru/news/554356> (date of application: 10.11.2023).
 7. Norman B.Y. Linguistic pragmatics (based on the material of Russian and other Slavic languages): a course of lectures. Minsk, BSU Publishing House, 2009. 183 p.
 8. Chernikova V.E. Manipulation of mass consciousness as a phenomenon of information society // Theory and practice of social development. 2015. No.3. pp. 141–144.
 9. Shalina I.V., Pikuleva Yu.B. On the problem of describing the methodology of linguo-axiological analysis (based on the material of dialogic communication of speakers of vernacular linguo-culture) // Scientific Dialog. 2016. 11 (59). pp. 121–132.

Синонимические отношения в медицинской терминологии английского и немецкого языков

Литвяк Олеся Валерьевна,

канд. филол. наук, доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

Жилина Анастасия Михайловна,

магистрант, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: zhilina143@gmail.com

В статье рассматриваются синонимические отношения в медицинской терминологии английского и немецкого языков. Проводится сравнительный анализ синонимических отношений в медицинской терминологии английского и немецкого языков путем сопоставления и анализа терминов. Особое внимание уделяется терминам, которые имеют синонимичные понятия в обоих языках. Приводятся классификации на группы синонимических отношений в медицинской терминологии английского и немецкого языков. Делается вывод о важности правильного использования терминологии в медицине. Всестороннее понимание синонимических отношений в медицинской терминологии английского и немецкого языков необходимо для обеспечения точного перевода, минимизации ошибок и путаницы.

Ключевые слова: термин, терминология, медицина, перевод, синонимы, синонимический ряд, типы синонимов, немецкий язык, английский язык.

Постановка проблемы

Сегодня в условиях растущей глобализации медицина сталкивается с проблемой обеспечения эффективной коммуникации и точной интерпретации на разных языках и в разных культурах. Медицинская терминология играет важную роль в точном понимании, интерпретации и общении в сфере здравоохранения. Поскольку медицинская наука и исследования не знают границ, очень важно изучить сходства и различия в медицинской терминологии разных языков, таких как английский и немецкий.

В данной статье рассматривается концепция синонимических отношений в медицинской терминологии английского и немецкого языков с целью понять сходства и различия между этими языками в данной области.

Анализ литературы

Основой для написания данной научной статьи послужили работы отечественных исследователей В.Д. Черняк и С.В. Гринева-Гриневица, а также зарубежные словари Duden и Cambridge Dictionary.

Так ученый В.Д. Черняк считает, что синонимия – это свойство всех развитых языков, которое выражает возможности языковой системы. Особое значение проблемы лексической синонимии заключается в системном подходе к лексике, где семантическая близость и противопоставленность играют важную роль в организации лексической системы. Что касается синонимии терминов, лингвист С.В. Гринева-Гриневиц согласен с тем, что это является одной из наиболее важных проблем терминологии. [6, с. 3]. Он утверждает, что наличие нескольких синонимичных терминов может привести к искажению их содержания и вызвать неуверенность в понимании одного и того же понятия. Это в свою очередь приводит к затруднению взаимопонимания и спорам о терминах [2, с. 102].

Целью данной статьи – является исследование синонимических отношений в медицинской терминологии английского и немецкого языков – двух широко распространенных языков в области медицины. Проанализировать синонимические отношения в медицинской терминологии, используемой в обоих языках, и выявить проблемы и последствия, которые это может иметь для медицинских работников, служб письменного и устного перевода, а также международного сотрудничества.

Изложение основного материала

Лексическое разнообразие языка включает в себя обширный набор синонимических слов и выражений. Однако стоит отметить, что синонимия представляет негативное явление в случаях, когда требуется точная коммуникация, особенно в медицине. Медицинский перевод включает работу с текстами, относящимися к узкоспециализированной области, где существуют четкие стилистические ограничения и большое количество терминов.

Медицинский текст объединяет множество различных жанров, таких как история болезни, статьи из медицинских энциклопедий и инструкции по применению лекарственных препаратов. При переводе таких текстов особенно важно сохранить точность, поскольку неправильная интерпретация информации может иметь непредсказуемые последствия для здоровья человека. Сегодня медицинский язык является наиболее разнообразным с точки зрения синонимии среди всех технических языков, что часто приводит к проблемам в переводе и других областях [1].

Медицинская терминология происходит от латинских и греческих корней, которые лежат в основе многих медицинских терминов, используемых на международном уровне. Однако в разных языках этим общим корням могут соответствовать разные синонимы, что влияет на лингвистические нюансы и техническую точность медицинского дискурса. Английский и немецкий языки, являющиеся основными языками в области медицины, представляют собой богатые источники для изучения синонимических отношений.

Синонимические отношения играют важнейшую роль в медицинской терминологии различных языков. Они обеспечивают существенные альтернативы и вариации в выражении медицинских понятий, обеспечивая эффективную коммуникацию между медицинскими работниками во всем мире.

Несмотря на то, что английский и немецкий языки принадлежат к разным лингвистическим семьям, они имеют некоторые сходства в медицинской терминологии, особенно в случаях, когда они имеют общий греческий или латинский корень.

Английская медицинская терминология часто включает в себя как латинские, так и греческие корни, что приводит к появлению разнообразных синонимичных терминов. Например, слово «сердце» имеет несколько синонимов, таких как «*cardiac*» (греческое происхождение) и «*coronary*» (латинское происхождение), каждый из которых имеет свои нюансы и перспективы. Аналогичным образом, слово «*stomach*» может быть альтернативно выражено как «*gastric*» или «*abdomen*» в определенных медицинских контекстах.

Медицинская терминология пополнялась новыми единицами благодаря использованию греко-латинских префиксов и суффиксов. Поскольку греко-латинские элементы легко соединяются с немецкими и английскими лексемами, они стали удобным и распространенным способом созда-

ния новых терминов. Некоторые суффиксы и префиксы греко-латинского происхождения стали неотъемлемой частью медицинской терминологии в двух языках, что привело к увеличению ее возможностей и интернационализации. В процессе формирования новых слов образуются синонимические отношения между греко-латинскими и латинскими элементами, что позволяет выделить морфологическую синонимию в медицинской терминологии. Префиксы как латинского, так и греческого происхождения включаются в синонимические отношения. К таким синонимам в немецкой медицинской терминологии относятся греческий префикс *syn-*, например:

- английский: *synthesis* – немецкий: *Synthese* (синтез);
- английский: *syndrome* – немецкий: *Syndrom* (синдром);
- английский: *syntax* – немецкий: *Syntax* (синтаксис);
- английский: *syncope* – немецкий: *Synkope* (обморок);
- английский: *synaptic* – немецкий: *synaptisch* (синаптический) [5].

Синонимическую группу образуют префиксы *endo-* и *intra-*, служащие для выражения отношения «внутри», например:

- английский: *Intracellular* – немецкий: *Intrazellulär* (внутриклеточный);
- английский: *Intravenous* – немецкий: *Intravenös* (внутривенный);
- английский: *Endocardium* – немецкий: *Endokard* (эндокард);
- английский: *Endoskeleton* – немецкий: *Endoskelett* (эндоскелет).

Антонимичными будут латинский префикс *extra-* и его греческий эквивалент *exo-* в значении «снаружи, вне, извне», например:

- английский: *extracellular* – немецкий: *Extrazellulär* (означает «вне клетки» и обычно используется для описания пространства вокруг клетки);
- английский: *external* – немецкий: *Externe* (обозначает «снаружи» и может использоваться для описания различных аспектов, таких как внешний вид, поверхность или область, находящаяся снаружи);
- английский: *exogenous* – немецкий: *Exogen* (означает «извне» и обычно используется для указания того, что причина или воздействие на организм происходит извне);
- английский: *exocytosis* – немецкий: *Exozytose* (обозначает процесс выделения веществ и продуктов обмена веществ из клетки в окружающую среду) [4].

Также необходимо указать на словообразовательную активность префикса *un-*. Префикс «*un-*» в английском и в немецком языках означают «не» или «отрицание». Он используется для образования слов с противоположным значением. В медицинском контексте, «*un-*» может указывать на отрицание или отсутствие определенного состояния или действия. Сравним термины в двух языках:

- английский: *unconscious*- немецкий: *unbewusst* (без сознания);
- английский: *unresponsive*- немецкий: *unempfindlich* (нераагирующий);
- английский: *uncontrolled*- немецкий: *unkontrolliert* (неконтролируемый);
- английский: *unstable* – немецкий: *unstabil* (нестабильный) [4].

Суффикс «-ist» в английском языке и «-log» в немецком часто используется для обозначения врачей и специалистов в медицинской сфере. Это представляет собой важную составляющую медицинской терминологии и помогает нам различать разные виды специальностей в медицине. Рассмотрим некоторые примеры:

- английский: *cardiologist* – немецкий: *Kardiologe* (кардиолог);
- английский: *psychologist* – немецкий: *Psychologe* (психолог);
- английский: *oncologist* – немецкий: *Onkologe* (онколог);
- английский: *neurologist* – немецкий: *Neurolog* (невролог);

Немецкая медицинская терминология в значительной степени опирается на исконно немецкие слова и сложные слова, например термин «*Onkologe*» – «*Krebsforscher*». По сравнению с английским языком, немецкие синонимы в медицинской терминологии менее обширны. Однако в некоторых областях синонимические отношения существуют. Например, слово «*Herz*» (сердце) в определенных медицинских контекстах может употребляться как синоним слов «*Kardio-*» (кардио-) или «*Koronar*» (коронарный). Подобным образом, слово «*Magen*» (желудок) может быть альтернативно выражено как «*Gastric*» или «*Abdomen*».

В некоторых случаях английские и немецкие медицинские термины имеют прямую эквивалентность, демонстрируя высокую степень синонимических отношений. Это происходит, когда медицинские понятия или состояния имеют одинаковые или почти одинаковые названия в обоих языках. Например:

- английский: *infection* – немецкий: *Infektion*, оба означают «инфекцию» и используются в соответствующих языках;
- английский: *diabetes* – немецкий: *Diabetes*;
- английский: *symptom* – немецкий: *Symptom*;
- английский: *heart attack* – немецкий: *Herzinfarkt*.

Частичная эквивалентность относится к синонимическим отношениям, когда основные значения медицинских терминов совпадают, но с небольшими различиями в форме, морфологии или составе слов. Например, «*heartburn*» в английском языке – это «*Sodbrennen*» в немецком.

Некоторые медицинские термины могут не иметь прямых эквивалентов в другом языке, что приводит к терминологическому несовпадению. В таких случаях могут использоваться языковые синонимы или адаптации. Например, «*Plaque*» на английском языке часто переводится как «*Be-*

lag» или «*Schmelzpelikel*» в немецкой стоматологии.

Рассмотрим английский термин «contagious disease» на немецком это «*ansteckende Krankheit*». Оба термина означают передачу болезни от одного человека к другому, но «*infection*» более общий термин и может быть использован для описания любого вида инфекции, в то время как словосочетание «*contagious disease*» указывает на конкретный вид болезни, которая является заразной.

Большинство медицинских терминов, выражаются двух-, трех-, четырехкомпонентными синонимичными рядами. Чаще всего термины имеют трехкомпонентные синонимичные ряды и значительное количество терминов имеют двухкомпонентные. Таким образом мы можем выделить несколько групп по структурным особенностям, рассмотрим их на примерах [4]. В первую группу отнесем термины, которые имеют два равнозначных выражения только в одном из двух языков:

- английский: *aboulia* – немецкий: *Abulie, Willenlosigkeit* (абулия);
- английский: *accumulation* – немецкий: *Anhäufung, Kumulation* (аккумуляция);
- английский: *aeration* – немецкий: *Auslüftung, Ventilation* (аэрация);
- английский: *compensation* – немецкий: *Kompensation, Ausgleichung* (компенсация).

Во второй группе будут представлены трехкомпонентные синонимичные ряды, представленные в одном языке:

- английский: *aberration* – немецкий: *Aberration, Abweichung, Abirung* (абберация);
- английский: *abstinence* – немецкий: *Abstinenz, Enthaltung, Enthaltensamkeit* (абстиненция);
- английский: *epidemic erythema, pink disease, erythroedema* – немецкий: *Akrodynie* (акродиния);
- английский: *baldness* – немецкий: *Alopezie, Haarausfall, Haarschwund* (алопеция).

В третьей группе рассмотрим четырехкомпонентные синонимичные ряды, которые имеют место только в одном из рассматриваемых языков:

- английский: *adduction* – немецкий: *Adduktion, Heranführung, Heranziehung, Anziehung* (аддукция);
- английский: *amoebic dysentery* – немецкий: *Amöbiasis, Amöbenruhr, Amöbendysenterie, Tropenruhr* (амебиаз);
- английский: *joint-stiffening* – немецкий: *Ankylose, Gelenksteifigkeit, Gelenkversteifung, Gelenkverwachsung* (анкилоз);
- английский: *loss of appetite* – немецкий: *Appetitlosigkeit, Appetitmangel, Anorexie, Inappetenz* (анорексия).

На синонимические отношения в медицинской терминологии также могут оказывать влияние лингвистические и культурные факторы. Например, английская терминология часто восходит к латинским и греческим корням, в то время как немецкая медицинская лексика испытала влияние латинского и греческого языков, а также француз-

ского. В результате такого лингвистического влияния могут возникать различные синонимические отношения.

Несмотря на то, что английская и немецкая медицинская терминология имеют ряд общих синонимических отношений, существуют и заметные межъязыковые различия. Эти различия могут быть обусловлены языковыми предпочтениями, историческим контекстом или культурным влиянием. Например, английская медицинская терминология в большей степени использует термины на латинской основе, в то время как немецкая медицинская терминология в большей степени использует исконно немецкие слова и сложные конструкции.

Понимание синонимических отношений в медицинской терминологии имеет ключевое значение для медицинских исследований, межстранового сотрудничества и международных образовательных программ в области здравоохранения. Синонимические отношения в медицинской терминологии английского и немецкого языков имеют как практическое, так и концептуальное значение для эффективной медицинской коммуникации, переводческих услуг и сотрудничества. Всестороннее понимание этих синонимических отношений позволяет преодолеть языковые разрывы и повысить точность медицинской коммуникации в условиях растущей глобализации медицины.

Литература

1. Величкова С. М., Таранова Е.Н. Структурно-семантические особенности медицинской терминологической лексики (на материале немецкого языка) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2012. № 18 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-semanticheskie-osobennosti-meditsinskoy-terminologicheskoy-leksiki-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 27.10.2023).
2. Гринева-Гринева С.В. Терминоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
3. Лаптева Е.А. Сравнительный анализ структуры медицинских терминов-синонимов в русском, английском и немецком языках // Грамота 2015. № 5. С. 109–112. – Режим доступа – URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2015/5/30.html> (дата обращения: 26.10.2023).
4. Федина Е.А. Заимствования как источник синонимии в медицинской терминологии // Вестник ИрГТУ. 2011. № 4 (51). – Ре-

жим доступа – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-kak-istochnik-sinonimii-v-meditsinskoy-terminologii> (дата обращения: 28.10.2023).

5. Федина Е.А. Синонимические отношения в медицинской терминологии // Вестник ИГЛУ. 2010. № 3 (11). – Режим доступа – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinonimicheskie-otnosheniya-v-meditsinskoy-terminologii> (дата обращения: 27.10.2023).
6. Черняк В.Д. Синонимия в русском языке: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 128 с.

SYNONYMOUS RELATIONS IN THE MEDICAL TERMINOLOGY OF ENGLISH AND GERMAN

Litvjak O.V., Zhilina A.M.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article deals with synonymic relations in medical terminology of English and German languages. A comparative analysis of synonymic relations in medical terminology of English and German languages is carried out by comparing and analyzing terms. Special attention is paid to terms that have synonymous concepts in both languages. Classification into groups of synonymic relations in English and German medical terminology is given. A conclusion is drawn about the importance of correct use of terminology in medicine. A comprehensive understanding of synonymic relations in English and German medical terminology is necessary to ensure accurate translation, minimize errors and confusion.

Keywords: term, terminology, medicine, translation, synonyms, synonymic series, types of synonyms, German, English.

References

1. Velichkova S. M., Taranova E.N. Structural and semantic features of medical terminological vocabulary (based on the material of the German language) // Questions of journalism, pedagogy, linguistics. 2012. No. 18 (137). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-semanticheskie-osobennosti-meditsinskoy-terminologicheskoy-leksiki-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (date of access: 10/27/2023).
2. Grinev-Grinevich S.V. Terminology: textbook. aid for students higher textbook establishments. M.: Publishing center "Academy", 2008. 304 p.
3. Lapteva E.A. Comparative analysis of the structure of medical synonymous terms in Russian, English and German // Certificate 2015. No. 5. P. 109–112. – Access mode – URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2015/5/30.html> (access date: 10/26/2023).
4. Fedina E.A. Borrowings as a source of synonymy in medical terminology // Bulletin of ISTU. 2011. No. 4 (51). – Access mode – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-kak-istochnik-sinonimii-v-meditsinskoy-terminologii> (access date: 10.28.2023).
5. Fedina E.A. Synonymous relations in medical terminology // Bulletin of IGLU. 2010. No. 3 (11). – Access mode – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinonimicheskie-otnosheniya-v-meditsinskoy-terminologii> (access date: 10/27/2023).
6. Chernyak V.D. Synonymy in Russian: textbook. aid for students higher textbook establishments. M.: Publishing center "Academy", 2010. 128 p.

Реактивная речевая деятельность непрофессиональной личности автора интернет-комментариев

Савельева Ирина Викторовна,

доктор филологических наук, доцент; кафедра иностранных языков; ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

E-mail: saviren1973@mail.ru;

Данное исследование посвящено вопросам моделирования дискурсивной деятельности непрофессиональных авторов интернет-комментариев с позиции персонных свойств, проявляемых ими при производстве реактивных текстов. Параметры языковой личности рядового носителя языка оказывают существенное влияние на параметры производимого ей реактивного продукта – сетевых комментариев к новостным публикациям. Рассмотрение реактивного сценария, реализуемого непрофессиональной языковой личностью (НЯЛ), показывает, что в рецепции можно выделить три компонента: фокус рецепции, доминанту рецепции и прагматический эффект рецепции. На основе анализа текстов в соответствии с данными компонентами делается вывод о том, что компонент «фокус рецепции» связан с преобладанием реакции на синтактику исходного дискурса, компонент «доминанта рецепции» чаще содержит актуализацию ценностной сферы НЯЛ, компонент «прагматический эффект» в интернет-комментариях присутствует как проявление негативного отношения НЯЛ к медиадействительности.

Ключевые слова: непрофессиональная языковая личность, медиадискурс, реактивная деятельность, рецепция, сценарий, интернет-комментарий.

Лингвоперсонологические изыскания в области дискурсивной деятельности языковой личности (ЯЛ) рядового носителя языка показывают, что тип ее речевого поведения отражается на разных параметрах дискурса. Речеповеденческие особенности детерминируют цели и ценности, определяют модусные характеристики (тональность) дискурса, стили общения, особенности жанра, формируют их коммуникативно-прагматический и структурно-семантический планы [2–5; 7; 8; 12; 14]. По мнению исследователей, разные дискурсивные проявления ЯЛ также определяют коммуникативный статус, исполняемые социальные и психологические роли, настраивают выбор стратегий дискурса, воздействуют на их реализацию [3; 8; 9; 12–14].

Качественно различные характеристики языковой личности рядового носителя языка ярче всего проявляются при производстве повседневных дискурсов, в частности, непрофессионального дискурса реактивного типа, в котором ЯЛ, выступая в роли адресата, вербализует обратную связь относительно полученной информации. Именно о таком коммуникативном статусе дискурсивной личности идет речь, когда в центр помещается когнитивно-реактивная интенция, сопряженная с рецептивно-интерпретирующей [9], рецептивно-деривационной [5; 10], информационно-медийной [3] ипостасями ЯЛ и функциями порождаемых ими речевых практик.

Выделяя три стиля в дискурсивной деятельности информационно-медийной личности: когнитивный, коммуникативный, культурно-речевой, А.В. Болотнов указывает на коммуникативный статус наблюдателя, характерный для субъектов, чья ведущая интенция связана с реакцией на информационно-воздействующую функцию СМИ [3, с. 69].

Н.А. Пром также описывает тип пассивного адресата, который не проявляет свой профессиональный статус в процессе реактивной речевой деятельности в медиапространстве. Этот тип непрофессионального ретранслятора воспринимает медиареальность как объективную, а маркером его активности является среди прочих комментариев в Интернете [13, с. 201].

Приведенные данные свидетельствуют о том, что тип языковой способности ЯЛ рядового носителя языка определяет и коммуникативный статус, который реализуется непрофессиональной языковой личностью (НЯЛ) адресата новостей в первую очередь: статус наблюдателя [3], ретранслятора [13], адресата [2] и т.д.

Порождаемые НЯЛ тексты реактивного типа обладают достаточной степенью свободы, так как семантически не детерминированы только обсуждаемой (центральной) темой/событием и прагматически – речевым действием комментирования. Реакция НЯЛ на прочитанный материал обладает высокой степенью вариативности, условно объединяясь в жанр сетевого комментария [1; 5; 12; 14].

Мы рассматриваем интернет-комментарий как один из наиболее репрезентативных и гносеологически ценных жанров реактивного дискурса в аспекте проявления способности НЯЛ, выступающей в статусе адресата медиадискурса.

Отличия сетевого жанра комментария от классического устанавливаются на основе иного «интенционального настроения» [1, с. 129], «интенциональной программы действия» [12, с. 190], «коммуникативных целей» [7, с. 15]. Цепочка интернет-комментариев, формирующих дискуссионную ленту к одной публикации может содержать и реплики диалога между двумя пользователями. Формально интернет-комментарий также может быть представлен отдельными цитатами из речевой субкультуры данного языкового сообщества. Коммуникативная цель отдельного текста может варьироваться от речевого действия комментирования в его классическом понимании до направленного на конкретного виртуального партнера откровенно деструктивного высказывания, имеющего целью спровоцировать конфликт или резонировать сообщество.

Дискурсивная деятельность в виртуальном пространстве – на сайтах новостных изданий, на страницах социальных сетей – естественный социоречевой процесс. Участниками непрофессионального дискурса являются рядовые носители языка, адресаты политического медиатекста. Однако нужно учитывать, что реализация реактивной макроинтенции может иметь невербальный характер. Само понятие реактивности не обязательно предполагает вербализованный ответ рядового носителя языка. Далекое не каждая виртуальная личность, даже ведущая активную деятельность в социальных сетях, будет оставлять комментарии к новостям. Преобладающее число адресатов можно условно классифицировать как «молчаливых». Вариантом реактивности в виртуальном пространстве становятся различные невербальные (иконические) индикаторы: лайки, голосования и т.д. Тем не менее, сегодня технологии обратной связи все чаще стремятся усовершенствовать и «ословить» невербальные реакции. Так, сегодня на сайте «РИА Новости» для выражения реакции используются разные виды эмодзи, при этом они дополнены языковым эквивалентом («Нравится», «Не нравится», «Грустно», «Возмутительно», «Ха-ха» и т.д.) [6; 11].

Исследуемый нами тип реагирующей личности можно обозначить как вербально активная языковая личность. ВАЯЛ сопровождает реагирование на политический медиатекст вербальным продуктом. Для такой личности ключевыми объектами

для реагирования становятся сама публикация и ее главная тема и периферийные топики, целая серия публикаций, объединенных одним макротопиком, а также комментарии других участников дискуссии.

Рассмотрим на примерах варианты реактивной речевой деятельности НЯЛ, моделируя создаваемый ей реактивный дискурс согласно трем компонентам, составляющим реактивный сценарий, реализуемый НЯЛ в коммуникативном статусе адресата. В предлагаемом реактивном сценарии мы выделяем:

- **фокус рецепции**, включающий реакцию НЯЛ на синтактику (план выражения), семантику (план содержания) и прагматику (функционально-прагматический план) комментируемого дискурса;
- **доминанту рецепции** (аксиологическая / оценочная доминанта, когнитивная / рациональная доминанта);
- **прагматический (перлокутивный) эффект рецепции**, предполагающий вербализацию в реактивном тексте интернет-комментария степени выраженности изменения отношения / состояния реципиента к дискурсивному событию и его компонентам (поддержка, несогласие, обнаружение манипулятивности обсуждаемого материала).

Как пишет О.В. Сулина, «для дискурса СМИ характерна актуальность, которая, впрочем, отнюдь не всегда соответствует реальной ценности и значимости события. В этом смысле медиадискурс «является семиотическим пространством, которое, в силу знаковой природы языка, членится в соответствии с общей семиотической теорией на семантику, синтактику и прагматику, отражая взаимодействие смысловых, композиционных и мотивационных факторов» [15, с. 220].

Так, в реактивной модели для большинства участников на первый план выступает знаковый аспект дискурсивной репрезентации события, то есть рецепции подвергается синтактика новостного дискурса. Привлекательными для участников дискурса являются особые языковые единицы. Прежде всего, это элементы заголовков новости.

Разберем заголовочный комплекс на сайте «РИА Новости» «Захарова ответила на намерение США исключить Россию из Совбеза ООН» [6]. В данном заголовке присутствуют номинации главного источника новостного дискурса: *выступление Марии Захаровой*, и ключевых референтов новости: *Россия и Совбез ООН*. Реакция НЯЛ на синтактику дискурса помещает в фокус данные знаковые образования, и в результате мы читаем следующие отклики в форме интернет-комментариев: *Кто создал ООН!? Конечно Россия!! За варварство их надо удалить из Совбеза!*¹[6].

В **фокусе реакции** автора данного текста находятся три ключевых единицы из заголовка новости: *ООН, Россия, Совбез*. Реактивный сценарий

¹ В примерах сохраняются авторские орфография и пунктуация.

рий данной НЯЛ сочетается с эмоциональным (аффективным) текстопорождением. Преобладание эмоционально насыщенных реплик формирует его **доминанту**: модус возмущения передается через краткие восклицания, сопровождаемые удвоением пунктуации, представляющей письменное выражение крайнего возмущения и негодования. Императивная конструкция с модальным словом *надо* является типичным способом реактивного речевого поведения русскоязычной НЯЛ. Использование такой конструкции в инверсионной форме с вынесением модуса причины на первое место (*За что? – За варварство*) объективирует поведение НЯЛ как эксперта. Заключительная фраза и общий уровень экспрессии текста также определяют **эффект рецепции** – восприятие новости способствовало изменению эмоционального фона данной НЯЛ.

В следующем тексте в фокус реактивного сценария НЯЛ попадает план синтактики исходного медиадискурса. Это выражается во включении фразы *приступили бы к уничтожению* из новостного лида в интернет-комментарий:

В смысле приступили бы к уничтожению? А они что, разве еще не приступили? По мне так уже давно и успешно этим занимаются... [6].

Фокусная фраза формирует также и смысловую доминанту данного текста. Все три высказывания актуализируют семантическое наполнение данной дискурсивной формулы для того, чтобы показать процесс интериоризации автором комментария синтактики исходного текста. Доминантой рецепции является как оценочная составляющая, выражаемая на уровне синтаксиса через постановку двух вопросительных конструкций, включение наречного комплекса *давно и успешно*, так и рациональная, так как размышления автора используют систему логических цепочек (А планирует Б; Я удивлен, что А говорит, что Б еще не происходит; Я думаю, что Б уже происходит). Таким образом, сочетание логических построений и эмоциональной оценки в данном тексте указывают и на **прагматический эффект рецепции**: вывод автора текста о неверных сведениях и обнаружение манипулятивной составляющей в дискурсе-источнике.

Некоторые ключевые слова, образующие лексический каркас дискурса, также включаются в комментарии и помещаются в фокус рецепции. Так, в цитируемой выше новости о выступлении Марии Захаровой таким ключевым словом стала лексема *способ*, несколько раз повторяемая и приобретающая статус смыслообразующей. Ее постановка в фокус рецепции репрезентирована в тексте следующим образом:

Способ есть – мировое господство. И США стремятся к нему и идут по этому пути с самого своего основания. А последнее время им MS Project и диаграммы Ганта помогают [6].

В данном примере интернет-комментария **фокус рецепции** – на синтактике дискурса. Лексема *способ* использована в качестве темы, иницирующей

обратную связь НЯЛ. Рематический компонент, выраженный предикативной структурой *мировое господство*, показывает, что **доминантой рецепции** становится идеологема политического дискурса, репрезентирующая глобальное соперничество сверхдержав. Последующие высказывания, поясняющие позицию автора комментария, раскрывают смысловую доминанту реактивной деятельности: обнаружение всеобщей угрозы, которая не импонирует автору как представителю русской культуры. Аксиологически заряженный текст показывает отношение автора к состоянию глобального общества: все и вся подчиняются гегемону. Пессимистическое настроение (**прагматический эффект**) усиливается приемом синтаксической анафоры во втором предложении, а также приемом экзemplификации – в третьем.

Реакция НЯЛ на новость как на прагматически нагруженный текст, имеющий определенную интенциональность, связанную с конструированием медиареальности, может помещать в фокус рецепции функциональный план исходного дискурса как в следующем примере:

Нам вообще эти новости к чему?! Предупреждают или что? Я вот с Сибири, давайте напишем про сибирскую язву. Какой-то вечный бред по новостям. Создали, над кем проверяли по смертности интересно. На них же и испытать [11].

В цитируемом интернет-комментарии как продукте реактивной речевой деятельности НЯЛ объективируется обобщенная оценка и попытка оценить коммуникативный план исходной новости (**фокус рецепции – прагматика дискурса**), посвященной разработкам штаммов нового коронавируса в лабораториях США [11]. Использование анафорических местоимений, неопределенных местоимений и конструкций, характерных для разговорно-обиходного стиля, показывают общий негативный настрой автора по отношению к медиа (**прагматический эффект рецепции**). Включение краткого фрагмента личностного нарратива также демонстрирует **эмоциональную доминанту** с преобладанием повседневной системы ценностей. Для автора важно упомянуть свою территориальную принадлежность и обнаружить нигилистические взгляды.

Как показывает анализ примеров, в которых НЯЛ реализует реактивный сценарий речевой деятельности, в фокус рецепции чаще всего попадают уже готовые дискурсивные формулы, заимствованные НЯЛ из исходного медиатекста. Рассуждения комментаторов затрагивают разные вопросы, однако прагмасемантический план исходного медиадискурса привлекает внимание НЯЛ в процессе реактивной речевой деятельности в первую очередь. В большинстве комментариев преобладают аксиологические смыслы. Иными словами, доминанта рецепции – оценка происходящих и транслируемых медиа событий, а также репрезентация ценностных предпочтений НЯЛ. Что касается прагматического эффекта, то модус возмущения преобладает над модусом опти-

мистического восприятия действительности в рецептивной деятельности НЯЛ.

Литература

1. Абдуллина Л.Р. Эволюция жанра комментария: теоретический аспект // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2014. № 7. С. 129–132.
2. Басовская Е.Н. Фактор адресата медиатекста и речевая тактика создания образа читателя // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 4 (38). С. 196–203.
3. Болотнов А.В. Идиостиль информационно-медийной языковой личности: коммуникативно-когнитивные аспекты исследования: дис. ... д-ра филол.н. Томск, 2015. 405 с.
4. Голев Н. Д., Шпильная Н.Н. Обыденная медиакommunikация как социоречевая сфера: постановка проблемы и границы проявления // Медиалингвистика. 2021. Т. 8. № 1. С. 23–34.
5. Девятяров Д. В., Мельник Н.В. Структурная динамика сетевых фреймов в контексте кризиса легитимности власти в ливийской джамахирии (на материале интернет-комментариев) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. Т. 21. № 3. С. 84–94.
6. Захарова ответила на намерение США исключить Россию из Совбеза ООН. РИА Новости. 16 декабря 2022 года. Режим доступа: <https://ria.ru/20221216/zakharova-1839043633.html> (дата обращения: 12.12.2023).
7. Каменева В.А. Интернет-комментарий к англоязычным статьям политической и культурной тематики. Коммуникативные цели // Политическая лингвистика, 2016. Т. 1 (55). С. 15–19.
8. Карасик В.И. Дискурсивное проявление личности // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 56–77. DOI: 10.22363/2312–9182–2016–20–4–56–77.
9. Ким Л.Г. Типология интерпретирующих языковых личностей в аспекте адресатоцентричной модели языковой деятельности // Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсоналогия: кол. монография / под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Мельник и С.В. Оленева. Москва, 2015. Ч. 2. С. 68–76.
10. Мельник Н.В. Деривация русского текста: лингвистические и персоналогические аспекты: монография. Москва: ЛЕНАНД, 2014. 280 с.
11. Минобороны: США создали вариант коронавируса с 80-процентной смертностью. РИА Новости. 27 ноября 2022 года. Режим доступа: <https://ria.ru/20221126/koronavirus-1834450813.html> (дата обращения: 12.12.2023).
12. Митягина В.А. Интернет-комментарий как коммуникативное действие // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Выпуск 10. 2012. С. 187–197.
13. Пром Н.А. Фактуализация реальности в медиадискурсе: характеристики, типы, способы выражения: дис. ... д-ра филол.н. Волгоград, 2021. 393 с.
14. Савельева И.В. Лингвоперсоналогический потенциал интернет-комментария // Сибирский филологический журнал. 2017. № 4. С. 192–201.
15. Сулина О.В. Политический медиадискурс как элемент дискурсивного пространства // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2014. № 1. С. 217–222.

REACTIVE SPEECH ACTIVITY AN UNPROFESSIONAL PERSON THE AUTHOR OF THE ONLINE COMMENTS

Saveleva I.V.
Kemerovo State University

This study addresses the issues of modeling the discursive activity of non-professional authors of Internet comments from the perspective of personal properties manifested by them in the production of reactive texts. The parameters of the linguistic personality of an ordinary native speaker have a significant impact on the parameters of the reactive product produced by it, online comments on news publications. Consideration of the reactive scenario implemented by a non-professional language personality (NLP) shows that three components can be distinguished in reception: the focus of reception, the dominant of reception and the pragmatic effect of reception. Basing on the analysis of texts in accordance with these components, the author concludes that the “reception focus” component is associated with a predominance of reaction to the syntactics of the original discourse, the “reception dominant” component more often contains an actualization of the value sphere of the NLP, the “pragmatic effect” component is present in Internet comments as a manifestation of the negative attitude of the NLP to media reality.

Keywords: non-professional linguistic personality, media discourse, reactive activity, reception, frame, Internet commentary.

References

1. Abdullina L.R. The evolution of the genre of commentary: a theoretical aspect // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2014. No. 7. pp. 129–132.
2. Basovskaya E.N. The factor of the addressee of the media text and the speech tactics of creating the image of the reader // Sign: problematic field of media education. 2020. No.4 (38). pp. 196–203.
3. Bolotnov A.V. Idiostyle of information and media linguistic personality: communicative and cognitive aspects of research: dissertation of Dr. Phil.n. Tomsk, 2015. 405 p.
4. Golev N. D., Shpilnaya N.N. Everyday media communication as a socio-linguistic sphere: problem statement and boundaries of manifestation // Media linguistics. 2021. Vol. 8. No. 1. pp. 23–34.
5. Devyatyarov D. V., Melnik N.V. Structural dynamics of network frames in the context of the crisis of legitimacy of power in the Libyan Jamahiriya (based on the material of Internet comments) // Bulletin of Novosibirsk State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2023. Vol. 21. No. 3. pp. 84–94.
6. Zakharova responded to the US intention to exclude Russia from the UN Security Council. RIA News. December 16, 2022. Retrieved from: <https://ria.ru/20221216/zakharova-1839043633.html> (accessed: 12.12.2023).
7. Kameneva V.A. Internet commentary on English-language articles on political and cultural topics. Communicative goals // Political Linguistics, 2016. Vol. 1 (55). pp. 15–19.
8. Karasik V.I. Discursive manifestation of personality // Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Linguistics. 2016. Vol. 20. No. 4. pp. 56–77. DOI: 10.22363/2312–9182–2016–20–4–56–77.
9. Kim L.G. Typology of interpreting linguistic personalities in the aspect of the addressee-centered model of linguistic activity // Linguistic personality: modeling, typology, portraiture. Siberian

- linguopersonology: a collective monograph / edited by N.D. Golov, N.V. Melnik and S.V. Olenev. Moscow, 2015. Part 2. pp. 68–76.
10. Melnik N.V. Derivation of the Russian text: linguistic and personological aspects: monograph. Moscow: LENAND, 2014. 280 p.
 11. The Ministry of Defense: The United States has created a variant of the coronavirus with an 80 percent mortality rate. RIA News. November 27, 2022. Retrieved from: <https://ria.ru/20221126/koronavirus-1834450813.html> (accessed: 12.12.2023).
 12. Mityagina V.A. Internet commentary as a communicative action // Genres and types of text in scientific and media discourse. Issue 10. 2012. pp. 187–197.
 13. Prom N.A. Factualization of reality in media discourse: characteristics, types, ways of expression: dis. ... Dr. Phil. sciences. Volgograd, 2021. 393 p.
 14. Saveleva I.V. Linguopersonological potential of Internet commentary // Siberian Philological Journal. 2017. No. 4. pp. 192–201.
 15. Sulina O.V. Political media discourse as an element of discursive space // Bulletin of the VSU. Series: Philology. Journalism. 2014. No. 1. pp. 217–222.

Садовникова Ия Ивановна,

кандидат филологических наук, младший научный сотрудник, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера, Сибирское отделение Российской академии наук
E-mail: Sadovnikova79@mail.ru

В данной статье рассматривается антонимия существительных в структурно-семантическом аспекте в эвенском языке. В ходе исследования выявлены семантические особенности и функциональные возможности эвенских антонимичных пар и их отношений, которые основаны на анализе семантико-структурной классификации эвенского языка. Актуальность исследования заключается, в том, что антонимы не получили до сих пор достаточного освещения рассматривались лишь в нескольких статьях, а также, весьма поверхностно, в ряде учебников и учебных пособий по родному языку [2]. Данная тема актуальна, интересна и многоаспектна имеющая дальнейшее изучение. Основными методами исследования стали метод сплошной выборки из двуязычных словарей эвенского языка и фольклорных материалов автора, которые были собраны и зафиксированы у информантов в ходе экспедиционных поездок в с. Березовка, Среднеколымского улуса. Материал и результат исследования может быть использован при подготовке лекционных курсов, лексикологии и лингвокультурологии.

Ключевые слова: эвенский язык, антонимические отношения, функционирование, антонимы, противоположности, антонимические пары, семантика.

Антонимы – слова с противоположным значением. В учебниках по лексикологии они определяются и как слова «разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия» [6].

Булаховский Л.А. считал, что «антонимы в основном относятся к выражению качеств, но возможны также, например, при названии действий и состояний отрицательного или отменяющего характера» [1].

В эвенском языке антонимия еще не приобрела соответствующего научного освещения, рассматривались лишь в нескольких статьях, а также, весьма поверхностно, в ряде учебников и учебных пособий по родному языку [2]. Части речи в эвенском языке впервые были исследованы В.И. Цинциус [6], дальнейшее изучение продолжили исследователи Н.И. Гладкова [2], К.А. Новикова [2], В.Д. Лебедев, В.А. Роббек [2], [4], Х.И. Дуткин и другие.

В образовании антонимов важную роль играют имена существительные. Антонимы в эвенском языке имеют существительные, как в прямом, так и в переносном значении. В эвенском языке антонимы – существительные по своим лексическим значениям выделяют лексические антонимы, обозначающие отношения между людьми: *эвуч* 'близкий' – *мата* 'чужой', *хутэкэн* 'потомок' – *хопки* 'предок', *эмэлдэн* 'разлука' – *бакалдадяк* 'встреча', *гя* 'друг' – *булэн* 'враг', *эйик* 'любить' – *тикундай* 'ненавидеть', *айнуттай* 'ласкать' – *додидай* 'бранить', *айнуттай* 'помогать' – *хойдай* 'мешать', *эмэлдэдэй* 'расставаться', 'разводиться' – *мерэндэй* 'жениться', *хуелдэдэй* 'разводиться (о супругах)' – *олдадай* 'начать совместную жизнь', 'жениться', *накамуттай* 'флиртовать' – *хиндустай* 'отталкивать', *аил бэйл* 'хорошие (люди)' – *кэнелил бэйл* 'плохие (люди)'. *Кэнелил бэйл эмриджур, аилбу бэйлбу маритан* – 'Пришли плохие люди и убили хороших людей'.

Антонимичные пары, обозначающие настроение человека его психологическое и физиологическое состояние: *инин* 'смех' – *хоңан* 'плач', *носэгчэрэл* 'молодость' – *хагдан* 'старость', *хокан* 'радость' – *наба* 'печаль', *бутэг* 'больной человек' – *абгар* 'здоровый человек', *айдит* 'правда' – *улэк* 'неправда', *хокан, хоканмай* 'радость' – *набус* 'грусть', 'печаль', *хоңалдай* 'зареветь', 'заплакать' – *ининэлдэй* 'засмеяться', *хоңан, хоңанмай* 'плач' – *инин, ининэн* 'смех', *хирдай* 'сердиться', 'злиться' – *хокаунчидай* 'радоваться', *хивулчидай, хумкэттэй* 'шептать' – *иркадай* 'кричать', *хаучин, хаучинмай* 'смех', 'хохот' – *хоңан, хоңанмай* 'плач', *харулча* 'пьяный', 'нетрезвый' – *гэлчэ* 'отрезвевший', *өлинэ* 'лентяй', 'бездельник' – *гургэвчилэн* 'работящий', *өлэкэч* 'хитро', 'лживо' – *тэдекичич*

‘истинно’, ‘подлинно’, ‘на самом деле’, нуңу ‘глупец’, ‘тупица’, ‘дурак’, ‘болван’, ‘чурбан’, ‘простофиля’ – мэргэч ‘умный’, ‘толковый’, ‘смышсленный’, ‘умник’, ‘умница’, нусартадай ‘плакаты’, ‘хныкаты’ – эвэлдэй ‘радоваться’, ‘веселиться’, ‘резвиться’. Тадук хагдыл хэргилэ эмэлпитэн, нөсэгчэр өгэски ойчиснитан. Нөсэгчэр онакан-да эңил бими, аран хэвээн бакритан. – ‘Старые остались внизу, молодые забрались на гору. Молодые, какими бы сильными не были, кое-как забрались на гору и нашли то место’ [4, с. 238]. Ариңка-дамар таракам хэвкитки гөнни: – Бэй ай чьими, хилусу эми хар, ок-та этэн хину дён. Кэнелич-дэмэр бими хину дёңчидин. Теми тек бэй хилалми-да, хокми-да хэвкив дёваттан: – Хэвки! – гөникэн. Хиралми-дамар: – Ариңка! Гөвэттэн. – ‘Тогда черт сказал Богу: – Когда человек будет жить хорошо, не будет знать нужды, он никогда не вспомнит о тебе. Только, когда ему станет плохо, он вспомнит тебя. Если на свете родится плохой человек, он ничего не оставит на Земле. И с тех пор человек и в радости, и в горе вспоминает Бога, молится ему. А рассердившись, или с досады человек вспоминает черта’ [4, с. 229, 230].

Антонимичные пары имен существительных выражают понятия, связанные с мифологическими представлениями зенов: Верховное божество – хэвки ‘бог’ – ариңка ‘бес’, ‘дьявол’, ‘черт’, хулимнар ‘ад’, (тотем.) – аяр (арх. арай) ‘рай’, төнңэри ‘верующий’ – ач хэвкилэ ‘неверующий’. Хэвки, өгинук көөтникэн, төрлэ як-та ачча бисивэн, бэйлбу одай мулган. Ариңка хэргич төрлэ мэн бэйңэлби дюгудай некэддывэн иттин. Тадук хэвки, төрлэ иссиди, ариңкав төрдук илбэснин: – Хи элэ төрлэ эннэс бис, хин төрэнэс хэргилэ бисни. – ‘Бог, посмотрел сверху на землю, задумал создать людей. Он увидел, как сатана расселяет своих людей по всей земле. Спустился бог с небес и выгнал сатану с земли’ [4, с. 242].

Так же в эвенском языке, как и в других языках есть антонимичные пары имен существительных, указывающие на экономические и общественно-политические понятия, например: дёданавда ‘богач’ – аткан ‘бедняк’, эңэе ‘богатство’ – дёган ‘бедность’, гя ‘друг’ – булэн ‘враг’, эңэлэттэй ‘изобилывать’ – дёмкэн ‘голодать’, дёданамдал, эңээл ‘богатые’ – дёгрил ‘бедные’, дялутты ‘зажиточный’ – хилри ‘бедствующий’, эскун ‘дешевый’ – эрипчи ‘дорогой’, хэлэкэч ‘даром’, ‘бесплатно’ – тамалкань ‘платно’, налдамачак ‘схватка’, ‘стычка’, ‘столкновение’ – гяман ‘дружба’, надык ‘нападение’, ‘налет’, ‘наступление’ – дысучек ‘защита’, ‘оборона’, мунаңан ‘бедный человек’ – эңэе ‘богатый человек’ и другие. Ок-уч титэл хоя оралкан эңэе бэй бисин, эрэк бэй хилри бэйду яв-да эти бөр, мулата, чэлкин бисин. – ‘Давным-давно жил богатый человек, у него было много оленей, этот человек ничего не давал даже самым бедным, так как был очень жадным’ [4, с. 137]. Кэлмэ хоч баникан орам гэлэ-тэддин. Эңэе анңамта кэлмэй эч аявалра, он-уч хинмач хөрүкэндэй мэргэчилрин. – ‘Парень – бедняк пошел искать оленей неохотно. Богач так невзлюбил своего нового слугу, начал думать, как

избавиться от него’ [4, с. 132]. Өмэн хуркэн хилри биддэн, эрэгэр оран, учикан абалич нулгэсчирэ, дэлмичэн ачча. Далилан тардала эңээл бивэттэ. Тала гасчиракан эстэн ясуватта. Ноңан нян мэргэттин таракам этикэн эңээтки хөлнэдэй. – Жил на свете бедный юноша. Всегда у него не хватало оленей: не было ездового оленя, чтобы кочевать, все необученный. Поблизости жили богатые люди. Сколько он просил у них одолжить оленей, никогда не одалживали. Тогда он решил съездить к богатому старику [4, с. 133–134].

Антонимичные пары имен существительных обозначающие социальные явления и отношения: кусин ‘война’ – аймулдан ‘мир’, кунгарал ‘детство’ – хагды ‘старость’, гиркэ ‘друг’ – булэн ‘враг’, өлэкчин ‘обман’ – айдит ‘правда’, хөтэдэк ‘отдых’ – гургэ ‘труд’, дабудукан ‘победа’ – дабданмай ‘поражение’, дёган ‘бедность’ – энээн ‘богатство’, например: Илан гянуур бэйл, тогу илнидюр дуругрэр (хилтэс, бур, могди). ‘Три друга есть, втроем огонь разжигают (трут, кремьень, огниво)’. [БАА, с. 3]. Ок-уч титэл хоя оралкан эңэе бэй бисин, эрэк бэй хилри бэйду яв-да эти бөр, мулата, чэлкин бисин. – ‘Давным-давно жил богатый человек, у него было много оленей, этот человек ничего не давал даже самым бедным, так как был очень жадным’ [8, с. 137].

– Гячаму,

Таракам кусин уркэтэмэн

Киңкич-та киңкич дасабдан

Чэлэн буг мяванни иркарин:

– Ачча одан кусин! Аймулдан! [Ламутский. 1980, с. 156].

– Дружочек,

Тогда дверь войны

Чтоб крепко-накрепко закрыть

Сердце всего мира кричало:

Нет войне! Мир!

Антонимичные пары указывающие пространственные и временные понятия, например: иңэнь-гидэ ‘север’ – нямгида ‘юг’, нөлтэн гөбэдэкэн ‘запад’ – хиптун ‘восток’, дюлдэ ‘перед’ – амарга ‘зад’, өгэски ‘верх’ – хэссэки ‘низ’, дюла ‘дома’ – төллэ ‘на улице’, дэли ‘в горах’ – авландула ‘на равнине’, мөлэ ‘на воде’ – донрэлэ ‘на суше’, эртэки ‘сюда’ – тартаки ‘туда’, эрдэлэ ‘в этой стороне’ – тардала ‘в той стороне’, эргидэ ‘эта сторона’ – таргида ‘та сторона’, эргич ‘отсюда’ – таргич ‘оттуда’, элэ ‘здесь, на этом месте’ – тала ‘там’, эеки ‘вниз по реке, по течению реки’ – холаки ‘вверх по реке, против течения’, эдыгинук, эдыгич ‘с низовьев реки’ – холгич ‘сверху, с верховьев реки’, эдгич ‘нижний, низовой, находящийся в низовьях реки’ – холаг ‘верхний, находящийся в верховьях реки’, холаг ‘верхний, находящийся в верховьях реки’ – эдгич ‘нижний, низовой, находящийся в низовьях реки’, нянин ‘небо’ – төр ‘земля’, бадикар ‘утро’ – хисэчин ‘вечер’, долба ‘ночь’ – инэң ‘день’, нэри ‘свет’ – хатар ‘тьма’, тинив ‘вчера’ – эрэв инэңу ‘сегодня’, тугэни ‘зима’ – дюгани ‘лето’, нэлкэ ‘весна’ – болани ‘осень’ и другие. Өмнэкэн акаңан хутэн, төлэски дагрит нөриди, амаски дюла хинмач тутникэн

ирин, пэктэрэвурби, нюрарби гадын. – Однажды, старший сын вышел на улицу ненадолго и быстро убежал обратно в дом, взял ружье и патроны [4, с. 112].

*Эр төрдүк хопкалкан гиркэт-э
өгэски нянинла ун делрэн
өгэски гусэкри гусэтэ*

хоракинамнин-а эмэптэн [2, с. 217].

Вот с земли высоко, далеко уходящий

Высоко на небе растворилось

На вверх устремился вперед

Только палочки от огня остались.

Антонимичные пары существительных обозначающие абстрактные явления объективной действительности, например: *куңарал* 'детство' – *хагдан* 'старость', *хавка* 'ложь' – *айдит* 'правда', *ини* 'жизнь' – *көкэн* 'смерть', *набус* 'горе' – *өрүс* 'радость', *эливун* 'правда' – *өлэччин* 'неправда', *гэлбэтич* 'чистота' – *няңса* 'грязь', *нод* 'красота' – *нюмэр*, *эсни нод бис* 'некрасивый', *хэң* 'геройство' – *ңэлэн* 'трусость', *нодуч* 'красавец', 'красавица' – *бэтэкэ* 'урод', *нодач* 'красиво' – *нюмэр* 'некрасиво', *нисач* 'счастливо', 'удачно' – *ач несла* 'несчастливо', *набдай* 'огорчаться', 'досадовать', 'впадать в уныние', 'печалиться', 'обмереть' – *авуңчидай* 'развлекаться', 'радоваться', 'забавляться', 'веселиться', 'увлекаться'. *Носэгчэн хуркэн хинмач хэтэкэнни, этикэм хотарандула эмэниди. Асаткан гэлэттэн ноду булату, эсэкэн нод бис туркэн бакңа. – Нөсэгчэр, нодал хуркэр, бу тэгэнук намдук илам инэңу нулгэденривун. Хунадьды, хо нод асатканду, бэиңгэн гадавур.*

Как видим в эвенском языке антонимы могут иметь существительные в прямом и переносном значении, противоположность, взятая в прямых значениях, выражается нечасто. В антонимические отношения вступают временные, пространственные, абстрактные, политические существительные, как видим на примерах, указанных выше, что их семантические оттенки многообразны и способствуют противопоставлению семем. Антонимичные пары существительных по семантике классифицируются по семантическим подгруппам: 1) антонимичные пары имен существительных, обозначающие отношения между людьми; 2) обозначающие настроение человека его психологическое и физиологическое состояние; 3) антонимичные пары, обозначающие пространственные и временные понятия; 4) антонимичные пары,

выражающие общественно-политические, экономические понятия.

Литература

1. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. М., 1953. Ч. 2.
2. Новикова К.А., Гладкова Н.И., Роббек В.А. Эвенский язык: Учеб. для пед. уч-щ. – Л.: Просвещение., 1991.
3. Роббек В.А., Роббек М.Е. Эвенско-русский словарь. – Н.: Наука, 2004. С. 356.
4. Роббек В.А. Фольклор эвенков Березовки (образцы шедевров) – Якутск, 2005. – С. 362
5. Цинциус В.И., Новикова К.А. Мут төрэнти. Л.: Просвещение 1979.
6. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд. М., 1972.

ANTONYMY OF NOUNS IN THE LEXICON OF THE EVEN LANGUAGE

Sadovnikova I.I.

Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences.

This article discusses the antonymy of nouns in the structural and semantic aspect in the Even language. The study revealed the semantic features and functional capabilities of Even antonymic pairs and their relationships, which are based on the analysis of the semantic and structural classification of the Even language. The relevance of the study lies in the fact that antonyms have not received sufficient coverage so far, they have been considered only in a few articles, as well as, very superficially, in a number of textbooks and textbooks on the native language [2]. This topic is relevant, interesting and multifaceted, which has further study. The main research methods were the method of continuous sampling from bilingual dictionaries of the Even language and folklore materials of the author, which were collected and recorded from elderly speakers during expedition trips to the village of Berezovka, Srednekolymsky ulus. The material and the result of the research can be used in the preparation of lectures

Keywords: Even language, antonymic relations, functioning, antonyms, opposites, antonymic pairs, semantics.

References

1. Bulakhovsky L.A. Introduction to linguistics. M., 1953. Part 2.
2. Novikova K.A., Gladkova N.I., Robbek V.A. Even language: Textbook for teachers. – L.: Enlightenment., 1991.
3. Robbek V.A., Robbek M.E. The Even-Russian dictionary. – N.: Nauka, 2004. p. 356.
4. Robbek V.A. Folklore of the Even of Berezovka (samples of masterpieces) Yakutsk, 2005. – p. 362
5. Tsintius V.I., Novikova K.A. Mutt torenti. L.: Enlightenment 1979.
6. Shansky N.M. Lexicology of the modern Russian language. 2nd ed. M., 1972.

Интерпретация образов и символов в шестой сонате для фортепиано С. Прокофьева

Се Сяолин,

ассистент-стажер, преподаватель, Чунцинский университет искусств и наук

«Шестая фортепианная соната», «Седьмая фортепианная соната» и «Восьмая фортепианная соната» Прокофьева называются военными сонатами. Это связано с тем, что композитор писал эти произведения в годы войны, а правители искоренили многих реакционных литераторов, музыкантов и т.д. Прокофьев как музыкант тоже подвергся критике за свои произведения. Именно на социальном фоне войны Прокофьев сочинил Шестую фортепианную сонату. «Фортепианная соната № 6» – произведение с относительно большой структурой среди девяти сонат Прокофьева. Имеет высокую степень технической сложности. Оно было создано в годы советской войны и известно также как «Военная соната». В данной статье в качестве объекта исследования взята «Фортепианная соната № 6». В ней предполагается привести общую характеристику сонаты и отразить символы, используемые автором.

Ключевые слова: Прокофьев, шестая соната, фортепиано, образы и символы, фортепианная музыка.

Введение

«Фортепианная соната № 6» Прокофьева была написана в 1939 году и закончена в 1940 году. Произведение впервые было передано по радио 8 апреля того же года.

«Шестая фортепианная соната», «Седьмая фортепианная соната» и «Восьмая фортепианная соната» Прокофьева называются военными сонатами. Это связано с тем, что композитор писал эти произведения в годы войны, а правители искоренили многих реакционных литераторов, музыкантов и т.д. Прокофьев как музыкант тоже подвергся критике за свои произведения. Именно на социальном фоне войны Прокофьев сочинил Шестую фортепианную сонату. «Соната № 6» состоит из четырех частей, включая несколько тем, таких как предыстория войны, воображение спокойной жизни и возвращение к реальности войны. Первая и четвертая части имеют наиболее сложную структуру, а вторая часть быстрее. Скерцо, третья часть – вальс. «Соната № 6» через описание жестокой войны выражает стремление Прокофьева к мирной и красивой жизни, его сильный патриотический дух.

Общий обзор сонаты № 6 С. Прокофьева

Первая часть фортепианных произведений Прокофьева сложена преимущественно в двух типах. Первый – это бесконечно движущийся тип, с быстро бегущими сегментами, полными жизненной силы и бесконечной силы; второй тип – вдумчивый и певческий тип, эти мелодии имеют характеристики взлетов и падений, трепещущих или чистых лирических мелодий. Первая часть «Фортепианной сонаты № 6» Прокофьева имеет большую структуру и находится в сонатной форме, композитор принял современный гармонический язык и сложную фактуру, отражающую лиризм, современность и другие особенности.

Первая часть – в сонатной форме, в тональности ля мажор, с контролируемым аллегро. Она разделена на три части: изложение, развитие и реприз. Основная часть – такты с 1 по 23 в тональности ля мажор. Связующая часть – такты с 24 по 39, от фа мажор до си-бемоль мажор, а затем до си минор. Минорная партия – это такты с 40 по 87 в тональности ля минор, которая является одноименной минорной тональностью, что и основная партия. Заключительная часть – такты 87–91, в тональности ля минор. В первой главе использован ритм в стиле токката, быстрый и динамичный.

Вторая часть «Фортепианной сонаты № 6» Прокофьева представляет собой сложную трилогию, выполненную в тональности ми мажор, аллегро минор. Настроение второй части более живое и интересное, чем первой. В тактах с 1 по 7 первой части и правая, и левая рука играют непрерывные аккорды колонны, а мелодические линии отражают стремление людей к миру и красоте. Мелодия в тактах 20–22 переключается с тактом 147 перепросмотра. В этой мелодической линии композитор использует большое количество полутоновых систем. В первой части и репризе высота звука этой звучной мелодии также отличается на одну октаву. Высшая октава в репризе выражает сублимацию эмоции автора.

Третья часть «Шестой фортепианной сонаты» Прокофьева также представляет собой сложную трилогию, очень медленный вальс до мажор. Музыка в тональности до мажор, использованная в третьей части, ярка и выражает стремление народа к мирной и лучшей жизни. В представлении этого движения скорость медленная, а спокойствие продолжительное, как будто фейерверк войны постепенно угас от людей, и люди, наконец, могут насладиться моментом спокойствия и комфорта. В развивающей части автор использует много триолей и терций для создания слегка напряженной атмосферы. В репризе гармонический язык более разнообразен, чем в излагающей части, что усиливает звуковую окраску.

Четвертая часть «Фортепианной сонаты № 6» Прокофьева – в сонатной форме, в тональности ля минор, быстрая и живая. Четвертая часть состоит из четырех частей: изложения, развития, репризы и коды. В первой теме четвертой части используется большое количество непрерывных шестнадцатых нот, что усиливает плавность и напряжение музыки, тогда как в партии аккомпанемента используются удары в такт каждого такта, что еще больше усиливает напряжение музыки. От первой части до четвертой, хотя музыкальные образы, выраженные в каждой части, различны, они наследуют друг друга. Страх войны побуждает людей жаждать мирной жизни. Хотя реальность и фантазия далеки друг от друга, люди все же предпочитают смело вступать в войну, творчество Прокофьева предполагает, что люди должны мужественно смотреть в лицо реальной жизни, воодушевляет людей в форме музыки и дает настоящую ценность и очарование музыкального искусства.

Анализ образов и символов сонаты № 6

Шестая соната для фортепиано Сергея Прокофьева представляет собой богатую палитру образов и символов. Среди них можно выделить образы бездушной жестокости и устрашающего напора, которые отражают нарастающую атмосферу насилия и милитаризма середины XX века. Они проявляются в жестких акцентированных аккордах, полифункциональных и политональных гармонических конструкциях.

Также в произведении встречаются лирические темы. Они противопоставлены ярким механистичным образам, и эти темы выражают протест насилию над человеком и символизируют его этический идеал. Музыкальный язык этих тем характеризуется выразительными «речевыми» интонациями и оборотами, напоминающими живую человеческую речь.

Для динамического нагнетания используются приемы механического («автоматического») *ostinato*. Колокольно-тревожные образы отражают набатную тревогу тех лет, жестокость фашизма и яростную ненависть.

Так, Прокофьев в своей шестой сонате для фортепиано демонстрирует новые качества: обширность, свежесть, мощную симфонизацию и усиленный драматизм. Это величественное произведение наполнено отвагой, смелостью и титанической энергией. Здесь уже нет той дерзости, которая граничила с веселым задором и всегда была сопровождена улыбкой, радостной бравадой молодых лет. Вместо этого можно увидеть грубую и могущественную волю, жесткое нападение, яростное напряжение смертельной борьбы и волнующее переживание судеб мира, «путей человечества».

«Меня поразила необычайная ясность стиля и конструктивное совершенство музыки, – вспоминает С. Рихтер. – Я никогда не слышал ничего подобного. С варварской смелостью композитор отказывается от идеалов романтики и вводит в свою музыку разрушительный пульс XX века».

Первая часть имеет волнующий характер, иногда лирический, иногда сдержанный. Вторая часть, Ларго, более яркая и мелодичная. Быстрый основной финал финальной части похож на мою Пятую симфонию, за исключением вызывающих воспоминания мрачных пассажей в первой части. Как писал Нестьев, первая часть – самая трагичная из трёх. Это сложный и непредсказуемый отрывок, в котором меланхоличная пасторальная музыка сочетается с мрачным, пронзительным маршем. Он начинается с безмолвного фортиссимо духовых инструментов и заканчивается очень мягкими зловещими барабанами на пианиссимо, причем Прокофьев занимает более широкую область между ними (темп продолжает меняться даже на последней странице, между Аллегро и переключением между анданте) (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент сонаты № 6

Медленная средняя часть начинается со взрывного звука, который в конечном итоге уступает место величественной лирической сцене из великолепной партитуры балета Прокофьева «Ромео

и Джульетта». Провокационная какофония неистовых духовых инструментов и барабанов заглушает все, в то время как нерешительное соло гобоя и приглушенная труба медленно приводят к тихому завершению (рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент № 2 из сонаты № 6 Прокофьева

Финал третьей части – жизнерадостная музыка, хотя и не без ощущения «неизлечимых ран». Нестьев назвал его «активным, атлетически активным *Vivace*». Но в коде Прокофьев возвращает нас к «печали первой части, зацикленной мелодии, зловещим образам ярости войны» (слова Нестеева) и мрачным воспоминаниям о действительности. Все это отложено в сторону, но память все еще жива (рис. 3).



Рис. 3. Фрагмент № 3 в сонате № 6 Прокофьева

Таким образом, изучая символы, можно сказать, что в своей сонате № 6 Прокофьев показывает яростное возмущение, колокольную тревогу, варварство, злобу и высокий драматизм борьбы через такой символ как трубный призыв, который повторяется в неизменном виде в финале и в трансформированном виде в других частях цикла и является важной составляющей многоаспектного образа главной партии.

Для создания экспрессионистический характер темы главной партии автор использует синкопическую остроту. Это показывает гиперболлизацию, предельную обостренность мелодико-гармонических и ритмических средств.

Побочная партия, как символ, напоминает застенчиво хрупкий лиризм Джульетты и Золушки в балетах Прокофьева. Она символизирует мягкость и душевную чистоту. Переменный лад мажоро-минора проявляется в тональности побочной партии (до мажор) и символизирует переменность и неустойчивость.

Все это вместе создает уникальное звучание произведения, которое отражает исторический контекст времени её создания и личные переживания композитора.

Заключение

Как выдающийся композитор современности, Прокофьев внес важный вклад в создание сонат для фортепиано. Его «Соната для фортепиано № 6» доводит структуру классической музыки до крайности. Части с первой по четвертую взаимосвязаны. В ней от начала до конца видны символы, лады четырех частей образуют основную аккордовую структуру тональности ля, отражая искусственную структурную компоновку классической сонаты. В то же время идеологический подтекст, выраженный в этой работе, глубок: тема войны отражает прекрасное стремление людей к мирной жизни и, наконец, заканчивается побуждением людей взглянуть в лицо реальности, сублимируя смысл и коннотацию темы войны. В письме используются разные эмоции и музыкальные образы, а различные приемы прикосновения, такие как лирическое прикосновение и ударное прикосновение, отражают музыкальные темы войны и мира, а также музыкальное движение ритма в стиле токката. Атмосфера музыкального произведения, движение октавы вниз создает устрашающую атмосферу войны. Педальная обработка, быстрый бег по гамме и другие методы игры также интерпретируют образ и смысл произведения с разных сторон. Это внесло вклад в жанр фортепианной сонаты, и в то же время прекрасно демонстрирует практическое значение музыкального искусства для народа, выражает страх людей перед войной в форме музыки, выражает прекрасное стремление людей к миру с помощью музыкальных нот.

Литература

1. Сюй Чучу. Перевод Сунь Юланя. Избранные произведения «Прокофьева». Мемуары. Критическая биография [М.] Пекин: Издательство «Культура и искусство», 1987.
2. Дмитрий Шостакович и др. Вспоминая Прокофьева [М] Пекин: Издательство «Народная музыка», 1990.
3. Мари-Клер Мюзэ. Музыка двадцатого века [М], Пекин: Culture and Art Press, 2005.

INTERPRETATION OF IMAGES AND SYMBOLS IN S. PROKOFIEV'S SIXTH PIANO SONATA

Xie Xiaolin
Chongqing University of Arts and Sciences

Prokofiev's "Sixth Piano Sonata", "Seventh Piano Sonata" and "Eighth Piano Sonata" are called military sonatas. This is due to the fact that the composer wrote these works during the war years, and the rulers eradicated many reactionary writers, musicians, etc. Prokofiev as a musician was also criticized for his works. It was against the social backdrop of the war that Prokofiev composed the Sixth Piano Sonata. Piano Sonata No. 6 is a work with a relatively large structure among Prokofiev's nine sonatas. Has a high degree of technical complexity. It was created during the Soviet war and is also known as the "War Sonata". In this article, "Piano Sonata No. 6" is taken as the object of study. It is intended to provide a general description of the sonata and reflect the symbols used by the author.

Keywords: Prokofiev, sixth sonata, piano, images and symbols, piano music.

References

1. Xu Chuchu. Translation by Sun Yulan. Selected works of "Prokofiev". Memoirs. Critical biography [M.] Beijing: Culture and Art Publishing House, 1987.
2. Dmitry Shostakovich and others. Remembering Prokofiev [M] Beijing: Folk Music Publishing House, 1990.
3. Marie-Claire Muza. Music of the Twentieth Century [M], Beijing: Culture and Art Press, 2005.

Сравнительный анализ религиозного дискурса в мистических детективах У. Эко «Имя Розы» и Д. Брауна «Ангелы и Демоны»»

Скрипичникова Наталья Сергеевна,

канд. филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
E-mail: tashmif-1980@yandex.ru

Имеева-Кысылбаикова Марина Ильинична,

канд. филол. наук, доцент, кафедра «Английский язык и перевод», Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
E-mail: kysylbaikova@mail.ru

В статье сравниваются особенности художественного воплощения религиозного дискурса в произведении двух авторов на примере детективных романов с мистическими элементами. Религия является неотъемлемой частью развития человеческого общества, и интерес к институту религии никогда не угасает. Проблемы понимания веры, познания истины, противостояние церкви и общества, понимание греха и порока – вопросы, являющиеся основой религиозного дискурса и его отражении в художественном произведении. В статье делается попытка провести параллели в двух произведениях, основной сюжет которых основан на расследовании мистических преступлений, происходящих в церкви. Авторы высвечивают основные религиозные символы, давая им новое прочтение, при этом проблема веры в современном обществе, транслируемая сквозь призму христианской церкви в эпоху средневековья («Имя Розы») и современной Европы («Ангелы и Демоны»), выводится на первый план. Особенностью двух произведений является своеобразный художественный стиль, который авторы определили как «развлечение», т.е. удовольствие от повествования. Религиозный символизм, начинаясь с заглавия книг, перерастает в рассуждения о месте религии, ее роли в жизни человека и общества, места церкви, порождая сомнения и вызывая читателя к дискуссии.

Ключевые слова: религиозный дискурс, дискурс, символизм, концепт, мистический жанр, детектив, художественная литература, познание, когниция.

Религия является неотъемлемой частью развития человеческого общества, где «самобытность конкретного народа создается соединением всех факторов этнообразия, а главное – неповторимостью исторического пути каждого народа, включая историю его религиозного развития» [2, 2010: 4].

Религиозный дискурс, опираясь на культурные реалии своего этноса, основу уклада жизни и мировоззрения присутствует во всех сферах жизни человека, а исследования вербализации религиозных идей в рамках художественной литературы сегодня особенно актуальны, поскольку, позволяют рассмотреть концепты, составляющие основу данного дискурса под новым углом, а также дают возможность проследить способы вхождения его элементов в лексическую структуру современного общества сквозь призму литературных произведений.

Материалом исследования религиозного дискурса и лексических экспликаций его элементов в художественных произведениях послужили постмодернистский роман итальянского писателя и профессора семиотики Умберто Эко «Имя Розы», опубликованный в 1980 году и приключенческий роман с элементами триллера и интеллектуального детектива «Ангелы и демоны», написанный журналистом Дэном Брауном в 2000 году.

Несмотря на относительное различие двух произведений, они объединены, во-первых, идеей построения сюжетной линии – расследование мистического и символического убийства, где главные герои опираются на свои глубокие познания истории, религии и символики.

А во-вторых, целью, которую оба автора определили для своих произведений – развлечение, т.е. удовольствие от повествования, где читатель погружается в историю, отдаваясь ей всецело, и вместе с главными героями расследует преступления, смешанные с человеческими страстями и грехами: жадность, величие, похоть, тщеславие и т.д. При этом, центральное место в каждом из романов занимает религия и проблема веры в современном обществе, транслируемая сквозь призму христианской церкви в эпоху средневековья и современной Европы.

Сам Дэн Браун характеризует свой роман как увлекательное путешествие в мир иллюзии: «*And that is to blend fact and fiction in a very modern and efficient style, to tell a story. There are some people who understand what I do, and they sort of get on the train and go for a ride and have a great time*» (Пер.: «Мысль заключается в том, чтобы смешать факт и вымысел в очень современной и эффективной

манере, чтобы рассказать историю. Есть те, кто понимает, что я делаю – и они как бы запрыгивают на поезд, чтобы прокатиться и получить удовольствие»). [1] А У. Эко, говоря о своем труде, сравнивал его с игрой: «*Сознательно или бессознательно играл я на этой двусмысленности? Теперь это неважно. Текст перед вами и порождает собственные смыслы.*» [6]

Интересен тот факт, что У. Эко делает сравнения с современным обществом и его пороками, показывая тем самым связь времен и поколений. А Д. Браун, в своем сюжете, постоянно обращается к истории, проводя параллели с религиозными символами, живущими столетия.

Центральные фигуры обоих романов сочетают в себе одновременно кротость нрава, незаурядный ум, определенный авантюризм, при этом некоторые из черт идут явно в разрез с типичным представлением о типаже: Вильгельма Баскервильского, монаха-францисканца, расследующего убийство монаха в отдаленном аббатстве в XIV веке приблизительно на северо-западе Италии, и профессора истории искусств и религиозной символики в современном университете Гарвард, Роберта Лэнгдона, который ищет преступника в Ватикане XXI века, где похищают и убивают кардиналов-претендентов на пост главы Католической церкви – папы Римского.

Несмотря на то, что оба сюжета являются полностью вымышленными, в них четко прослеживаются основные религиозные символы христианства, которые подталкивают читателя к размышлениям о религии, ее месте в жизни человека, а также к решению извечной дилеммы – противостояния Зла и Добра, порока и добродетели.

Ключевой символ любой религии – книга, в которой сокрыты смысл жизни, веры и «разгадки» божественного промысла. Познание Бога, Бытия, идет через слово, а слово заключено в книге; для христианства таким символом является Библия – «слово Божие», «хранилище» веры, мудрости, тайны, которую каждый человек стремится познать, просветиться, прийти к знанию и, в конечном счете, просветлению.

В книге «Имя Розы» книгой «преткновения» становится вторая часть «Поэтики» Аристотеля, которая, согласно древним архивам, была утеряна: «*Books are not made to be believed, but to be subjected to inquiry. When we consider a book, we mustn't ask ourselves what it says but what it means...*» (пер.: «Книги созданы не для того, чтобы им верили, а для того, чтобы их исследовали. Когда мы рассматриваем книгу, мы должны спрашивать себя не о том, что в ней говорится, а о том, что она означает...»)

У. Эко опирается на труд, как на «тайное оружие» в борьбе со Злом и инструмент в познании истины о мироздании, человеке и Боге. В произведении утраченная книга становится символом гнозиса – лжеименного учения, которое основывается на перевернутых и извращенных представлениях о мире. Трактат, представленный запретным пло-

дом для монахов, которым их искушают, высветивая их смертельные пороки, изображается монстром, способным исказить реальность и заставлять усомниться в существовании Бога и веры. В центре борьба за возможность «украсть», «тайком постичь» малость божественного провидения, за что приходит «неминуемая кара». «*Benzius is a victim. A victim of voluptuousness... Like other scientists, he voluptuously longs to know. Knowledge for the sake of knowledge.*» (пер.: «Бенций – это жертва. Жертва сладострастия... Подобно другим ученым, он сладострастно жаждет знать. Знание ради знания. И не допущенный к какой-то части знания, он жаждет завладеть именно этой частью»).

В произведении Д. Брауна таким «краеугольным камнем» становится несуществующая брошюра Галилео Галилея «*Диаграмма истины*» («*Diagramma della Verita*»), в которой содержится стихотворение, указывающее путь к таинственному ордену иллюминатов: «*Find Santi's tomb with the devil's hole .../The mysterious elements of the four are eager to fight./ The light is already shining; forget doubts/ And the angels will show you the way through Rome.*» (пер.: *Найди гробницу Санти с дьявольской дырой... Таинственных стихий четверка жаждет боя. Уже сияет свет, сомненья позабудь, И ангелы чрез Рим тебе укажут путь.*) При этом, Браун использует метафору, как способе связать выдуманную реальность с реальностью, где свет можно трактовать двояко – путь к познанию (наука) и путь к просветлению (вера), а образы ангелов и дьявола только усиливают экспрессию образов.

Браун также возводит книги в разряд важнейших символов веры и способа постижения истины, тайного знания. Путь к просвещению, для главного героя романа, лежит через познание символов и истории, а также науку, которую он ставит во главу, подвергая сомнениям существования Бога и заставляет усомниться в церковных учениях и догматах: «*Faith requires «acts of faith» so to speak», «they all contain almost identical requirements, for violation of which the same penalties are established», «...hell awaits me if I don't follow this code of conduct», «I find it difficult to imagine a God who rules the world in this way»* и т.д., где вера – это правила, табу, запреты и ограничения.

В романе, церковь также противопоставляется обществу, выставляется «закрытой» зловещей организацией, которая смогла собрать и присвоить все лучшие труды ученых, которые могла бы пошатнуть ее величие: «*The Catholic Church is not a corporation, it's a beacon. A source of inspiration for a one billion lost and frightened souls... Robert Langdon: Sure, I get that. It's also a bank.*» (пер.: «Католическая церковь – это не корпорация, это маяк. Источник вдохновения для миллиарда потерянных и напуганных душ... Роберт Лэнгдон: Да, но это еще и банк»)

Само название книги «Ангелы и Демоны», провозирует примерит образы на две противоборствующие стороны, которые по мере развития сюжета,

меняются ролями: тайное общество Иллюминати (лат. illuminati), «просвещенные», и церковь, подвергающая их гонениям. «*It's quite arrogant of them to call the lair of Satanists a temple*» (пер.: Довольно нагло с их стороны величать храмом логово сатанистов), «*This is a symbol of the Illuminati. Members of the fraternity call it the "shining delta." A call for constant change and enlightenment. The eye signifies the ability of the Illuminati to penetrate into the essence of things, and the triangle also denotes the letter of the Greek alphabet "delta"...*» (пер.: Это символ иллюминатов. Члены братства называют его «сияющая дельта». Призыв к постоянным изменениям и просвещению. Глаз означает способность иллюминатов проникать в суть вещей, а треугольником также обозначается буква греческого алфавита «дельта»...), «*The Illuminati did not become violent until the 17th Century. Their name means "The Enlightened Ones." They were physicists and mathematicians, astronomers. They were concerned with the Church's inaccurate teaching and they were dedicated to scientific truth. But the Vatican didn't like that. So the Church began to... how did you say it? Oh, "Hunt them down and kill them."*» (пер.: Иллюминаты не проявляли насилия до 17 века. Их имя означает «Просветленные». Они были физиками и математиками, астрономами. Их беспокоило неточное учение Церкви, и они были привержены научной истине. Но Ватикану это не понравилось. Итак, Церковь начала... как вы это сказали? О, «Выследите их и убейте»).

Название «Имя Розы», как отсыл к символике также неслучаен. У. Эко объясняет это тем фактом, что роза, как символ, понятный любому человеку на планете, является настолько универсальным и полинасыщенным, что в действительности бессмыслен, т.е. не имеет смысла. [] Религия также перенасыщена идеями и символами, что по своей сути становится чистой верой, не имеющей смысла.

Бог, как центральная фигура христианской религии, проходит через оба сюжета красной линией. Действие обеих книг разворачивается в религиозных местах – монастырь, аббатство, и Ватикан, по своей сути – сердце католического христианства. «Наместник Бога на земле», Папа Римский также присутствует в двух сюжетах, как символ единства верующих, власти религии и ее института. При этом о нем говорится вскользь, иносказательно: «*The Ring of the Fisherman, which bears the official papal seal.*» (пер.: Тот, кто носит кольцо рыбака). В разговорах о Папе, герой приходит в смятении, но признает важность этого человека в современном мире: «*And the power of God will unite us all.*» (пер.: И власть Бога нас всех объединит), власть человека, который олицетворяет Бога, единство веры и верующих.

Смятение и чувство неуверенности также присутствует в романе У. Эко, однако, подается в другом ракурсе. Бог – не может испытывать неуверенность: «*Non in commotione, non in commotione Dominus*» (пер.: Не в смятении, не в смятении Господь),

или беспорядочность и хаос: «*It's hard to accept the idea that there cannot be an order in the universe because it would offend the free will of God and His omnipotence. So the freedom of God is our condemnation, or at least our pride*» (пер.: Трудно смириться с идеей, что в мире не может быть порядка, потому что им оскорблялась бы свободная воля Господа и его всемогущество. Так свобода Господа становится для нас приговором, по крайней мере приговором нашему достоинству.) При этом оба героя вольно или невольно поступают к нему на службу, оказывая содействие, спасая жизнь или честное имя понтифика, как символа веры.

Вера, показывается в романах через концепт «боль», при этом в обеих книгах показывается неразрывная связь этих двух понятий, как процесс развития и очищения. Так, монах Вильгельм Баскельвийский сравнивает боль с наслаждением, которое испытывают жертва и мучитель, в романе представленные образами инквизитора и грешника: «*Under torture you are as if under the dominion of those grasses that produce visions. Everything you have heard told, everything you have read returns to your mind, as if you were being transported, not toward heaven, but toward hell. Under torture you say not only what the inquisitor wants, but also what you imagine might please him, because a bond (this, truly, diabolical) is established between you and him ...*» (пер.: Одна вещь на свете возбуждает животных сильнее, чем наслаждение. И это боль. Под пыткой ты как бы во власти одуряющих трав. Все, о чем ты слышал и читал, оживает в памяти, и ты будто переносишься душой – если не в рай, то в ад. Под пыткой ты скажешь не только все, чего хочет следователь, но еще и все, что, по-твоему, могло бы доставить ему удовольствие).

При этом подчеркивается, что сладострастие боли равноценно умиротворению, которое человек испытывает в вере: «*There is a lust for pain, just as there is a lust for adoration and even a lust for humility. If it took so little for the rebel angels to change their ardor of adoration and humility into the ardor of pride and revolt, what can we say about a human being?*» (пер.: Есть сладострастие боли, так же как сладострастие веры и даже сладострастие смирения. Если ангелам-бунтовщикам столь немного хватило, чтоб огонь обожания и смирения стал в них огнем гордыни и бунта, что говорить о слабом роде человеческом?)

Для Дэна Брауна, боль – это путь к познанию, к истине, но не религиозной, а научной. «*Pain is an integral part of growing up. This is how we learn.*» (пер.: Боль – неотъемлемая часть взросления. Именно так мы учимся). Познавая и исследуя мир, человек взрослеет, растёт, при этом он проходит через разрушение мифов и фантазий детства, испытывая боль разочарования и сладость познания. Его герой считает мыслительную боль более страшной, нежели физическую. «*Thoughts sometimes cause more suffering than the body*» (пер.: Мысли иногда причиняют больше страданий, чем тело.)

Тема любви, в том числе любви к Богу, как высшее ее проявление, в романе «Ангелы и Демоны» преподносится с двух сторон. Во-первых, через церковь, где сталкиваются две стороны: с одной, молодой религиозный фанатик, которым двигает тщеславие и гордыня, с другой, его «сторонники», монахи и кардиналы, представляющие собой оплот старо обрядной церкви, которая, тем не менее, предпринимает попытку сблизиться с наукой, стремится помириться с новым миром, где ей зачастую нет места.

Между ними, главный герой, который в начале своего пути, высмеивает и порицает церковь и ее методы, иронизирует над понтификами и вступает в словесные перепалки с религиозными деятелями. Например, его шутка о воскресной церковной службе: «*Don't tell anyone, but on the pagan day of the sun god Ra, I kneel at the foot of an ancient instrument of torture and consume ritualistic symbols of blood and flesh. ...And if any of you care to join me, come to the Harvard chapel on Sunday, kneel beneath the crucifix, and take Holy Communion.*» (пер.: Никому не говорите, но в день языческого бога солнца Ра я преклоняю колени перед древним орудием пытки и вкушаю ритуальные символы плоти и крови!.. Если пожелаете, приходите в воскресенье в Гарвардскую часовню, опуститесь на колени перед распятием и примите Святые Дары.) Главный герой не становится сторонником веры в общепринятом понимании, но признает, что религиозная вера – важный этап жизни любого человека, сравнив веру в Бога с даром: «*I'm an academic. My mind tells me I will never understand God. /And your heart?/ Tells me I am not meant to. Faith is a gift that I have yet to receive.*» (пер.: Мой разум говорит, что я никогда не пойму Бога! А сердце? Что вера – это дар, который мне пока обрести не суждено!).

Истина, пожалуй, самый важный символ религии. «Истина – адекватное отражение объекта познающим субъектом; воспроизведение его так, как существует само по себе, вне и независимо от человека и его сознания, знание, соответствующее своему предмету, совпадающее с ним.» [7]

По своей сути, под истиной, мы понимаем то просветление и одухотворение, которое приходит к нам в результате постижения сути веры. Достичь этого не может ни один человек в мире, и как результат, именно это становится главным пороком в книге У. Эко. Стремление познать непознанное – это символ одержимости верой: «*The only truth lies in learning to free ourselves from insane passion for the truth.*» (пер.: Единственная истина – это надо освободиться от нездоровой страсти к истине).

«*Because learning does not consist only of knowing what we must or we can do, but also of knowing what we could do and perhaps should not do.*» (пер.: Потому что учение заключается не только в знании того, что мы должны или можем делать, но и в знании того, что мы можем делать и, возможно, не должны делать.)

«*It's good that some things are still hidden behind dark words... This does not mean that secrets cannot*

be revealed. But this means that wise men must weigh and decide how and when. Both excess and lack of information leads to sin. I'm not saying that sources of knowledge should be locked up. On the contrary, I consider it an outrage. I say something different: that when touching secrets that can serve both good and evil, a sage can and is even obliged to hide them behind dark words, intelligible only to those like him. The path of knowledge is difficult, and it is difficult to distinguish good from bad. And the scientists of modern times are most often dwarfs on the shoulders of dwarfs...» (пер.: Но это значит, что мудрецы должны взвешивать и решать – как и когда. В грех вводит как избыток сведений, так и их недостаток. Я не говорю, что источники знаний должны быть под замком. Напротив, я считаю это безобразным. Я говорю иное: что, касаясь тайн, способных служить и добру, и злу, мудрец может и даже обязан укрывать их за темными словесами, внятыми лишь таким, как он. Путь познания труден, и трудно отличить благое от дурного. А ученые новых дней – чаще всего карлики на плечах карликов...), где сравнение с карликами говорит о непостижимости сущего и вечного, что человек способен познать истину только в рамках собственного бытия.

Христианство, одна из базовых мировых религий, рассматриваемая в рамках современного постмодернистского романа-детektива, интересна для исследования, тем, что распространена в основном в развитых странах, где уровень жизни общества и научно-техническое развитие находится на очень высоком уровне, порождая всплески атеизма и агностицизма.

Авторы смогли воссоздать колорит эпохи – современный Ватикан или средневековое аббатство, а также использовали широкий пласт религиозной лексики, являющийся одним из важнейших в духовной жизни людей, показывая религиозные реалии христианского мира через метафоры – веру, как символа единения, путь, Бога, как стремление, знание, мотив, Библию, как вожденную и мистическую книгу, в которой есть ключ к разгадке мира, книгу.

Сюжет мистического детektива, приключения, в котором читатель, расследуя убийства во имя веры, задается вопросам о ее месте в жизни общества, о предназначении веры в своей жизни, о религии в целом и человеческих пороках, а также церкви, как главном посреднике между обществом и Богом, как нельзя лучше раскрывает религиозный дискурс. Вера, согласно Брауну – это путь, дар, для У. Эко – смысл, поиск, озарение.

Литература

1. Dan Brown on dealing with criticism // today.msnbc.com. [Электронный ресурс]. / URL: <https://www.dailymail.co.uk/home/event/article-4929944/Dan-Brown-burned-critics.html> (дата обращения: 07.12.2023)
2. Баймуратова Ульяна Сергеевна. Элементы религиозного дискурса в художественной картине

- мира: лексический аспект (на материале произведений И. Шмелёва и В. Бахревского): диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Баймуратова Ульяна Сергеевна; [Место защиты: ГОУВПО «Самарский государственный университет»]. – Самара, 2010. – 226 с – с. 5
3. Браун Д. Ангелы и демоны. – М.: АСТ, 2005. – 606 с. / [Электронный ресурс]. / URL: https://liveinchicago.do.am/Text/Brown_Den/angely_i_demony.pdf (дата обращения: 07.10.2023)
 4. Brown D. Angels and demons. – L.: Corgi Books, 2001. – 620 p.
 5. Йоан Кулиану. Древо гнозиса: гностическая мифология от раннего христианства до современного нигилизма – М: «Касталия», 2019–314 с. – с. 184
 6. Заметки на полях «Имени розы» [Текст] // Postille al nome della rosa / Умберто Эко; пер. с итал. Е. Костюкович. – Москва: ЛитРес [поставщик], 1999. – 34 с. [Электронный ресурс]. / URL: https://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/muz/3_kurs/Estetika_Leschinskaya/30.pdf (дата обращения: 07.12.2023)
 7. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник: учебное пособие для студентов всех специальностей / Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов; Московский гос. ун-т путей сообщ. (МИИТ), Каф. «Философия и культурология». – Москва: МИИТ, 2009. – 424 с [Электронный ресурс https://science_philosophy.academic.ru/122/%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90 (дата обращения: 08.12.23)
 8. Осьмакова Ю.Ю. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В РОМАНАХ ДЭНА БРАУНА // Форум молодых ученых. 2018. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-peredachi-obrazov-na-russkiy-yazyk-v-romanah-dena-brauna> (дата обращения: 09.12.2023).
 9. Норец Максим Вадимович, Норец Надежда Константиновна ГНОСТИЧЕСКИЕ «ЕВАНГЕЛИЯ» И «ФАТУМНАЯ» ЖИЗНЬ ИИСУСА В РОМАНЕ Д. БРАУНА «КОД ДА ВИНЧИ» // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnosticheskie-evangeliya-i-fatumnaya-zhizn-iisusa-v-romane-d-brauna-kod-da-vinchi> (дата обращения: 05.12.2023).
 10. Боровая А.Ю. Псевдорелигиозный квест как составляющая европейской культуры // Мировая литература на перекрестье культур и цивилизаций. 2017. № 1–2 (17–18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psevdo religioznyy-kvest-kak-sostavlyayuschaya-evropeyskoy-kultury> (дата обращения: 01.12.2023).

COMPARATIVE ANALYSIS OF RELIGIOUS DISCOURSE IN THE MYSTICAL DETECTIVE STORIES OF W. ECO “THE NAME OF THE ROSE” AND D. BROWN “ANGELS AND DEMONS”

Skripichnikova N.S., Imeeva-Kysylbaikova M.I.
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov,
Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article compares the features of religious discourse artistic embodiment in two works using the mystical detective novels. Religion is an integral part of human society development, and interest in the religion institution has never faded. Problems of faith understanding, knowledge of truth, church and society confrontation, understanding of sin and vice are basic religious discourse issues and its reflection in a work of art. The article attempts to draw parallels in two works, the main plot of which is based on the investigation of mystical crimes occurring in the church. The authors highlight main religious symbols giving them a new interpretation while the problem of faith in modern society, transmitted through the Middle Ages Christian Church (“The Name of the Rose”) and modern Europe (“Angels and Demons”), is brought to the fore. These works peculiarity is a unique artistic style which the authors defined as “entertainment”, i.e. the pleasure of storytelling. Religious symbolism, starting with the titles of the books, develops into discussion about religion, its role in the life of human society, the role of the church, giving rise to doubts and challenging the reader to debate.

Keywords: religious discourse, discourse, symbolism, concept, mystical genre, detective story, fiction, knowledge, cognition.

References

1. Dan Brown on dealing with criticism // today.msnbc.com. [Electronic resource]. / URL: <https://www.dailymail.co.uk/home/event/article-4929944/Dan-Brown-burned-critics.html> (access date: 12/07/2023)
2. Baymuratova Ulyana Sergeevna. Elements of religious discourse in the artistic picture of the world: lexical aspect (based on the works of I. Shmelev and V. Bakhrevsky): dissertation ... candidate of philological sciences: 10.02.01 / Baimuratova Ulyana Sergeevna; [Place of defense: GOUVPO “Samara State University”]. – Samara, 2010. – 226 p. – p. 5
3. Brown D. Angels and demons. – М.: АСТ, 2005. – 606 p. / [Electronic resource]. / URL: https://liveinchicago.do.am/Text/Brown_Den/angely_i_demony.pdf (access date: 10/07/2023)
4. Brown D. Angels and demons. – L.: Corgi Books, 2001. – 620 p.
5. Ioan Culiianu. The tree of gnosis: Gnostic mythology from early Christianity to modern nihilism – M: “Castalia”, 2019–314 p. – With. 184
6. Notes on the margins of “The Name of the Rose” [Text] // Postille al nome della rosa / Umberto Eco; lane from Italian E. Kostyukovich. – Moscow: liters [supplier], 1999. – 34 p. [Electronic resource]. / URL: https://hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/muz/3_kurs/Estetika_Leschinskaya/30.pdf (access date: 12/07/2023)
7. Philosophy of science and technology: a thematic dictionary-reference book: a textbook for students of all specialties / N.A. Nekrasova, S.I. Nekrasov; Moscow State University of Communications (MIIT), Dept. “Philosophy and cultural studies.” – Moscow: MIIT, 2009. – 424 pp. electronic resource https://science_philosophy.academic.ru/122/%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%98%D0%9D%D0%90 (access date: 12/08/23)
8. Osmakova Yu. Yu. FEATURES OF TRANSMISSION OF IMAGES INTO THE RUSSIAN LANGUAGE IN DAN BROWN’S NOVELS // Forum of Young Scientists. 2018. No. 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-peredachi-obrazov-na-russkiy-yazyk-v-romanah-dena-brauna> (date of access: 12/09/2023).
9. Maxim Vadimovich Norets, Nadezhda Konstantinovna Norets GNOSTIC “GOSPEL” AND “FATUM” LIFE OF JESUS IN D. BROWN’S NOVEL “THE DA VINCI CODE” // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Philological sciences. 2021. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gnosticheskie-evangeliya-i-fatumnaya-zhizn-iisusa-v-romane-d-brauna-kod-da-vinchi> (access date: 12/05/2023).
10. Borovaya A. Yu. Pseudo-religious quest as a component of European culture // World literature at the crossroads of cultures and civilizations. 2017. No. 1–2 (17–18). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psevdo religioznyy-kvest-kak-sostavlyayuschaya-evropeyskoy-kultury> (date of access: 12/01/2023).

Снежкова Ирина Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: irina6767@mail.ru

Синицына Эльвира Эльбрусовна,

магистрант, Высшая школа европейской лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: sinitsynaelvira@yandex.ru

В статье рассматриваются функциональные особенности перевода реалий в текстах немецких путеводителей. Актуальность исследования обусловлена высоким спросом на туристическую литературу, возрастающим интересом к её переводу и необходимостью разработки конкретного подхода к переводу реалий как наиболее обширного пласта лексики в путеводителях. Научная новизна исследования заключается в разработке функционального подхода к переводу реалий в текстах туристического дискурса. В ходе исследования авторами был рассмотрен путеводитель как жанр туристического дискурса. Была выявлена специфика понятия «реалии», рассмотрены способы их перевода на русский язык, разработан перечень функций реалий в текстах путеводителей. В ходе анализа и перевода контекстов были определены способы, которыми переводятся реалии в зависимости от их функции в текстах туристического дискурса. В результате было доказано, что наиболее целесообразно переводить реалии с учетом их функций в конкретном контексте.

Ключевые слова: туристический дискурс, путеводитель, культурно-специфическая лексика, реалии, номинативная функция, воссоздание локального колорита, воссоздание национального колорита, воссоздание исторического колорита.

В настоящее время все больше людей путешествуют за границу или эмигрируют в другие страны. В обоих случаях человеку перед поездкой необходимо ознакомиться с культурными особенностями страны, а также с местами, которые путешественник может посетить, составляя, таким образом, свой собственный маршрут. В этом деле незаменимым помощником является путеводитель. Множество путеводителей, представляющих качественную и полезную информацию, выпускается на иностранном языке. Именно этот фактор определяет необходимость перевода данных изданий на русский язык. Одной из главных трудностей в переводе путеводителей является перевод реалий той страны, о которой идет речь в их текстах, так как на сегодняшний день не существует конкретного подхода к переводу данной лексики. Именно поэтому возникает вопрос о разработке конкретного подхода к переводу реалий. Текущее состояние этой научной проблемы определило предмет данного исследования – функциональные особенности перевода немецких реалий в текстах немецкоязычных путеводителей на русский язык.

Путеводитель рассматривается нами с точки зрения социально-прагматического подхода как жанр туристического дискурса, с его текстовыми, а также функциональными особенностями присущих ему языковых единиц, зависящими именно от сферы употребления, т.е. от социального, профессионального контекста. Туристический дискурс – это общность текстов, являющихся продуктом речевой деятельности в туристической отрасли в широком смысле. Это самостоятельный дискурсивный тип, который ориентирован на определённую аудиторию, имеет особенную тематическую ориентацию, языковую специфику, уникальные цели и свою жанровую парадигму [5, с. 213].

Особенность путеводителя как одного из наиболее популярных и в то же время уникальных жанров туристического дискурса состоит в его широком функциональном потенциале. Как подмечает в своей статье „Functions of Russian Cultural and Historical Realities in the German Tourism discourse“ Ю. Зибен: „...ein Reiseführer im Kontext der interkulturellen Kommunikation nicht nur die traditionelle Informations- Unterhaltungsfunktion, sondern auch die imagebildende zu realisieren hat. Das Phänomen touristischer Reiseführer besteht in ihrer funktional-unterschiedlichen Ausrichtung: informativen, Werbe, Unterhaltungsrichtung“ [4, с. 380].

Путеводитель не только выполняет рекламную, развлекательную и информативную функции, но и создает в сознании адресата определен-

ный культурный образ того места, о котором идет речь. Этот образ создается с помощью определенных языковых компонентов, которые присутствуют в текстах туристического дискурса в большом объеме – реалий. Именно от содержательного качества переводчика, от объяснения и перевода реалий иностранного языка, а также от комментирования культурно-специфической лексики зависит не только успешное продвижение, но и формирование в сознании реципиента образа „чужой“ страны.

Реалии стали объектом исследования множества лингвистов, соответственно, не существует и универсального определения реалий.

Рассмотрим различные трактовки определения «реалии». Одним из первых определение им дал Л.Н. Соболев в своем труде «О переводе образа образом. По его мнению, «реалии – это те слова национального быта, которых нет на других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах» [8, с. 290].

Л.С. Бархударов рассматривает реалии как «слова, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке» [1, с. 95]. С. Влахов и С. Флорин определяют реалии как «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [2, с. 55]. Таким образом, реалии отражают и культурные, бытовые, социальные и исторические особенности определенной этнической общности, а также непосредственно называют данные объекты.

Несмотря на то, что у реалий зачастую нет прямых эквивалентов в языке перевода, данную лексику можно перевести с помощью определенных приемов. Н.Л. Гильченко выделяет следующие способы передачи реалий [3, с. 85–86]: 1) Полная транслитерация; 2) Транслитерация иноязычного корня с использованием суффикса и/либо окончания в соответствии с правилами словообразования и морфологии; 3) Транскрипция; 4) Калькирование; 5) Перевод (чаще всего сопровождается добавлением слов/слова); 6) Описательный перевод.

Также автор утверждает, что «при наличии определенных, установившихся в переводческой практике приемов передачи реалий, возможны и нестандартные, оригинальные решения, которые подсказывает специфическая функция реалий в том или ином произведении» [3, с. 92]. То есть в некоторых случаях переводчик может подобрать собственный приём передачи реалии, учитывая при этом специфику текста и функции реалий.

Затрагивая функциональный потенциал реалий, нельзя не отметить, что, несмотря на то, что они находятся в фокусе исследования многих ученых в течение продолжительного периода времени, до сих пор не было составлено определенного перечня функций, которые выполняют данные языковые единицы как в речи, так и в текстах.

Некоторым учеными были предприняты попытки определить роль реалий в художественных текстах. Так, например, Н.И. Паморозская утверждает, что реалии можно рассматривать как одно из средств языка, которое выполняет функцию передачи национально-исторического колорита, помогая выстраивать культурный и исторический фон произведения [6, с. 59–62].

И.А. Самохина в своей диссертации «Интерпретационный потенциал культурно-исторических реалий в разных видах перевода художественного текста» рассматривает функции культурно-исторических реалий в текстах художественных произведений, систематизируя функции КИР в рамках когнитивного и лингвокультурологических подходов следующим образом [7, с. 69]: 1) Информативная; 2) Номинативная (или денотативная); 3) Коннотативная; 4) Референциальная; 5) Эмоциональная; 6) Этнокультурная; 7) Стилистическая; 8) Когнитивная.

Несмотря на то, что данные теоретические положения касаются функционирования реалий в художественном тексте, на их основании мы считаем возможным выделить основные функции реалий в текстах путеводителей, которые также основываются на ранее выделенных особенностях реалий и как самостоятельных языковых единиц, и как единиц, функционирующих в рамках текстов путеводителей как текстов туристического дискурса. Данные особенности заключаются в создании определенного культурного образа туристического объекта с помощью отражения его исторического, национального или локального колорита, а также в наименовании различных объектов природы, городского и общественного пространства, людей.

Таким образом, основываясь на выше обозначенных теоретических положениях, нами был составлен следующий перечень основных функций реалий в текстах путеводителей:

1. Номинативная функция, которая заключается в назывании уникальных географических объектов, общественных пространств (таких как музеи, кафе, магазины и др.), а также людей (зачастую данная функция присуща ономастическим реалиям);
2. Воссоздание локального колорита, заключающееся в отражении культурных особенностей определенной местности или региона;
3. Воссоздание национального колорита, выражаемое в представлении культурных особенностей, присущих целой стране, т.е. на национальном уровне;
4. Воссоздание исторического колорита, т.е. отражение исторического своеобразия той или иной страны/местности в определенном периоде времени в прошлом.

С нашей точки зрения данный перечень представляет собой первую попытку обобщить и систематизировать основные функции реалий в текстах туристического дискурса (в частности, в текстах путеводителей), именно он и стал основой данно-

го исследования. Далее на его основе будет проанализирована взаимосвязь между функцией определенной реалии в конкретном контексте и способом её перевода.

Ниже рассмотрены примеры употребления реалий, выполняющих четыре разные функции, выделенные нами: номинативная, воссоздание локального колорита, воссоздание национального колорита, воссоздание исторического колорита

Обратимся к первому примеру: „Die Besichtigung des original erhaltenen Friedenssaals ist Di – Fr von 10–17 Uhr, Sa, So und an Feiertagen von 10–16 Uhr möglich, außer bei offiziellen Veranstaltungen“ [12, с. 7]. / Посещение первоначально сохранившегося Мирного зала, где в 1648 году был подписан Вестфальский мирный договор, осуществляется со вторника по пятницу с 10 до 17 часов; в субботу, воскресенье и праздничные дни с 10 до 16 часов, за исключением официальных мероприятий.

Реалия в данном предложении – это название одного из залов ратуши в городе Мюнстер. Данное имя собственное несет не только номинативную функцию, но и отражает исторический колорит, поэтому перевод был осуществлен посредством калькирования и добавления пояснительного предложения, содержащего информация о том, почему этот зал получил такое название и какое историческое событие за этим стоит.

Рассмотрим следующее предложение: „Der Kellner heißt hier Köbes – häufig schnoddrig und redselig, nicht selten rechthaberisch oder gar ruppig“ [11, с. 9]. / Официантов в Кёльнских пивных ресторанах называют „Köbes“ («кёбес») – часто они могут вести себе нахально и много болтать, нередко они могут быть излишне самоуверенны или даже грубы.

В данном примере мы наблюдаем реалию, которая является особым обозначением для официанта в регионе Северный Рейн – Вестфалия. Согласно онлайн-словарю DWDS, „Köbes ist Kellner in der Gaststätte einer Brauerei in Köln, Bonn, Düsseldorf oder Krefeld (Sprachareal: D-Mittelwest (Nordrhein))“ [13]. Таким образом, данная единица отражает локальный колорит региона Северный Рейн-Вестфалия, так как зафиксирована в словарном составе именно в этом регионе. Перевод осуществлен посредством транскрипции для сохранения звуковой оболочки слова, также был оставлен оригинал слова на немецком, чтобы реципиент понимал, что данное слово является именно специальным обозначением, свойственным этому региону, во избежание возможной двусмысленности. Также было дано краткое пояснение о том, что слово является специфичным именно для данного региона (в контексте – для пивных ресторанов в Кёльне).

Проведем анализ еще одного примера: „Doch der Bremer Kellermeister Karl-Josef Krötz stellt jedes Mal klar, wenn wieder so ein unmoralisches Angebot eingeht: „Nur über meine Leiche!““ [9, с. 15]. / Но Карл-Йозеф Крётц, смотритель винного погреба из Бремена, ясно дает понять каждый раз, ког-

да ему поступает такое аморальное предложение: „Только через мой труп!“ (речь идет и продаже винного погреба).

В этом примере лексема обозначает довольно распространенную в Германии профессию, то есть отражает национальный колорит. Перевод осуществлен посредством описательного перевода, так как в русском языке отсутствует словарное соответствие. Так реципиент получает представление о том, что представляет из себя данный вид профессии.

Рассмотрим последний пример: „Als Hitlers ehemalige „Hauptstadt der Bewegung“ ist sich die Stadt München ihrer besonderen Verpflichtung bewusst, aktiv an die Jahre des Nationalsozialismus und an seine Verbrechen zu erinnern“ [10, с. 82]. / Как бывшая „столица движения“ (т.е. город, где зародилось национал-социалистическое движение под руководством Адольфа Гитлера), город Мюнхен осознает свое особое обязательство не забывать о нацизме и его преступлениях.

В данном отрывке речь идёт об одном из исторических «прозвищ» Мюнхена: так назвал город сам Адольф Гитлер, имея в виду, что именно тут с его помощью зародилось национал-социалистическое движение в 1923 году, после Пивного путча. Было принято решение перевести реалию, отражающую исторический колорит, посредством калькирования, чтобы не исказить историческую составляющую, а также добавить пояснение, чтобы реципиент понимал, что именно имеется в виду под данным словосочетанием.

Подводя итоги, проведенный анализ эмпирического материала показал, что способ перевода реалии в каждом конкретном случае продиктован её функцией в контексте туристического дискурса, что позволяет предоставить реципиенту наиболее полный и точный перевод, при этом способствуя реализации одной из главных функций текстов туристического дискурса – построению культурного образа в сознании реципиента.

Таким образом, по итогам проведения исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Путеводитель является одним из жанров туристического дискурса, одной из главных функций которого является создание в сознании адресанта определенного образа другой страны.
2. Данный образ создается с помощью реалий, которые отражают культурные, бытовые, социальные и исторические особенности определенной этнической общности, а также непосредственно называют данные объекты.
3. Реалии выполняют в текстах путеводителей определенные функции, перечень которых был определен нами на основе особенностей реалий и как самостоятельных языковых единиц, и как единиц, функционирующих в рамках текстов путеводителей как текстов туристического дискурса, а также на основе классификаций других ученых.
4. С точки зрения прагматики перевода, наиболее целесообразно переводить реалии с учетом их

функций в конкретном контексте, так как это позволяет не только наиболее точно и полно донести информацию до реципиента, но и способствует построению культурного образа в его сознании, что является одной из главных функциональных составляющих путеводителей как текстов туристического дискурса.

Перспективой исследования является дальнейшая разработка перечня функций реалий в других текстах туристического дискурса и более детальное рассмотрение взаимосвязи между функционалом реалий и способами их перевода.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: «Международные отношения», 1975. – 240 с.
2. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин; под ред. В. Россельса. – М.: «Международные отношения», 1980. – 340 с.
3. Гильченко Н.Л. Практикум по переводу с немецкого языка на русский / Н.Л. Гильченко. – СПб: КАРО, 2009. – 368 с.
4. Зибен, Ю. Функции русских культурно-исторических реалий в немецком туристическом дискурсе / Ю. Зибен // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – № 14 (809). – С. 375–387.
5. Максимова Ю.С. Функционирование туристической лексики в дискурсивном пространстве / Ю.С. Максимова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – № 4. – Том 1. – С. 212–220.
6. Паморозская Н.И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения / Н.И. Паморозская // Вестник Тверского государственного университета. – 1990. – № 2. – С. 59–62.
7. Самохина И.А. Интерпретационный потенциал культурно-исторических реалий в разных видах перевода художественного текста / И.А. Самохина: дис. ... канд. филолог. наук 10.02.20. – Тверь, 2012. – 167 с.
8. Соболев Л. Н. О переводе образа образом / Л.Н. Соболев // Вопросы художественного перевода. – М., 1955. – С. 290–295.
9. Bremer S. Bremen / S. Bremer. – Michael Müller Verlag, 2021. – 26 S.
10. Graf K. München entdecken. Der offizielle Stadtführer / K. Graf. – München: ILDA-Druck, 2021. – 53 S.
11. Haller A. Köln / A. Haller. – Michael Müller Verlag, 2018. – 30 S.
12. Seifert T. Stadtführer. Münster erleben und entdecken / T. Seifert. – Münster: Lonnemann GmbH, 2015. – 33 S.
13. DWDS [Электронный ресурс]: электронный словарь. – Режим доступа: <https://www.dwds.de/wb/K%C3%B6bes> (Дата обращения: 19.05.2023).

THE FUNCTIONAL ASPECT OF REALIA TRANSLATION IN GUIDEBOOK TEXTS

Snezhkova I.A., Sinitsyna E.E.
Pacific National University

The article deals with the functional aspects of realia translation in the texts of German guidebooks. The relevance of the research is based on the high demand for tourist literature, the growing interest in its translation and the need to develop a specific approach to translating realia as they constitute a vast layer of vocabulary in guidebooks. The scientific novelty of the research lies in the development of the functional approach to the translation of realia in the texts belonging to tourism discourse. In the course of the research the authors viewed the guidebook as a genre of tourism discourse. The research identified the specifics of realia concept and considered the methods of translating realia into Russian. The authors developed a list of realia functions in guidebook texts. After the analysis and translation of contexts, in which realia appear, the methods of realia translation, dependent on their functions in the texts of tourism discourse, were defined. The research findings have proved that it is most appropriate to translate realia considering their functions in a specific context.

Keywords: tourism discourse, guidebook, culture-specific vocabulary, realia, nominative function, recreation of local identity, recreation of national identity, recreation of historical identity

References

1. Barkhudarov L.S. Language and Translation (Problems of general and specific theory of translation) / L.S. Barkhudarov. – М.: “Mezhdunarodnye otnosheniya”, 1975. – 240 p.
2. Vlahov S. Untranslatable in Translation / S. Vlahov, S. Florin; ed. by V. Rossels. – М.: “Mezhdunarodnye otnosheniya”, 1980. – 340 p.
3. Gilchenok N.L. Workshop on translation from German into Russia / N.L. Gilchenok. – SPb: KARO, 2009. – 368 p.
4. Sieben Yu. Functions of Russian cultural and historical realities in the German tourism discourse / Yu. Sieben // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2018. – No. 14 (809). – pp. 375–387.
5. Maksimova Y.S. The Functioning of tourist vocabulary in discourse space / Y.S. Maksimova // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2015. – No.4. – Vol.1. – pp. 212–220.
6. Pamorozskaya N.I. The role of realia in creating of the cultural background in fiction / N.I. Pamorozskaya // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. – 1990. No. 2. – pp. 59–62.
7. Samokhina I.A. Interpretational potential of cultural and historical realia in different types of translation of a literary text / I.A. Samokhina: Dr. phil. sci. diss. 10.02.20. – Tver, 2012. – 167 p.
8. Sobolev L.N. On the translation of an image by an image / L.N. Sobolev // Voprosy hudozhestvennogo perevoda. – М., 1955. – pp. 290–295.
9. Bremer S. Bremen / S. Bremer. – Michael Müller Verlag, 2021. – 26 p.
10. Graf K. München entdecken. Der offizielle Stadtführer / K. Graf. – München: ILDA-Druck, 2021. – 53 p.
11. Haller A. Köln / A. Haller. – Michael Müller Verlag, 2018. – 30 p.
12. Seifert T. Stadtführer. Münster erleben und entdecken / T. Seifert. – Münster: Lonnemann GmbH, 2015. – 33 p.
13. DWDS: digital dictionary. – Available at: <https://www.dwds.de/wb/K%C3%B6bes> (accessed: 19.05.2023).

О повторяющейся конструкции суждения X ЕСТЬ X

Чжан Цзин,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: qqqs5617181@gmail.com

Повторение является важным кодирующим средством и формой выражения в процессе использования человеческого языка, а повторяющиеся конструкции внешне не передают никакой новой информации и представляются неэффективным речевым актом. X ЕСТЬ X – это сжатая конструкция суждения с омографами субъекта и именного предиката, характерная для повторяющейся речи. Конструкция X ЕСТЬ X – типичная речевая повторяющаяся конструкция, выражающая пропозиции, которые в любом контексте являются либо истинными, либо ложными. Внешне она не имеет коммуникативных коннотаций, но на самом деле отражает процесс творческого использования языка. Выбор языковых выражений служит порождению смысла, и выбор той или иной кодированной формы в языковой социальной группе ориентирован на коммуникативные цели и является сознательным стратегическим выбором собеседника. В конкретных речевых фрагментах, представленных в X ЕСТЬ X, можно выйти за пределы самой формы и с помощью определенных когнитивных средств получить некий имплицитный смысл.

Ключевые слова: X ЕСТЬ X, речевая повторяющаяся конструкция, тавтология, прагматическая функция, речевой акт, имплицитный смысл

Статья написана при поддержке проекта Фонда философско – социологического планирования провинции ляонин («Изучение энантиосемии в русском языке в рамках когнитивной модели события-домена», номер проекта: L21BYU031); 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).

X ЕСТЬ X типичная сжатая конструкция суждения, относится к повторяющейся речи, логическая форма выражения имеет следующий вид: $A^{X(A(X) \rightarrow A(X))}$. Подобная конструкция часто встречается в естественной речевой коммуникации и не является уникальным для какого-либо одного языка, а встречается в русском, китайском, английском, японском и других языках (X ЕСТЬ X : Дети есть дети ; X是X : 孩子是孩子 ; X BE X : Boys are boys ; XはX : 子供は子供). Некоторые русские лингвисты используют для обозначения этого языкового явления термин *тавтология* (*омофония*), причем следует отметить, что понятие *тавтология* в русском языке имеет очень широкую коннотацию; словари Ушакова и Ожегова определяют *тавтологию* как вариант избыточности, согласованное повторение одних и тех же лексических средств выражения, явление избыточности. Русский энциклопедический словарь трактует этот термин как словосочетание или повторение слов с одинаковым или близким значением. По структурно-семантическим признакам *тавтология* подразделяется на шесть категорий: 1) тавтологии атрибутивные: хамоватый хам, грубый грубиян, истинная правда, идиотский идиот; 2) тавтологии структурные: спать сном; работник работает, ходить ходуном, бежать бегом шутить шутки; 3) тавтологии компаративные: дурак дураком, осень как осень, свинья и свинья; 4) тавтологии со синонимами: чушь, ерунда, бессмыслица ; верный и преданный; 5) тавтологии с предикативным удвоением: жизнь есть жизнь, мужчина есть мужчина; 6) тавтологии валентностные: я таков, каков есть; на войне, как на войне; я смотрел то, что я смотрел. Видно, что конструкция X ЕСТЬ X представляет собой лишь небольшую классификацию из шести типов тавтологии.

С точки зрения лингвистики существует три различных взгляда на изучение конструкции X ЕСТЬ X: радикальная семантическая точка зрения Вежбицкой, радикальная прагматическая точка зрения Levinson и теория нейтральности Fraser и Апресяна. Ученые, представленные Вежбицкой, склонны объяснять и анализировать языковые явления с семантической точки зрения. Вежбицкая утверждает, что значение конструкции X ЕСТЬ X не является межъязыковым универсальным и не может быть выведено исключительно на основе некоего универсального принципа дискурса. Конструкция X ЕСТЬ X в высшей степени статусно-ориентирована, точного аналога ее формы в естественном языке не существует, а ее структурное значение варьируется от языка к языку. Поэтому смыслы, выражаемые различными конструкциями X ЕСТЬ X и аналогичными языковыми средства-

ми, и особенно установочные смыслы, которые должны быть учтены соответствующими языковыми выражениями, не могут быть обоснованы анализом конструкции X ЕСТЬ X только на основе некоторого универсального, не зависящего от языка принципа[1, с.76–83]. Радикальный взгляд на дискурс, представленный Levinson, стремится объяснить языковые явления с дискурсивной точки зрения. Levinson указывает, что влияние и роль семантических факторов в процессе декодирования конструкции X ЕСТЬ X практически незначительна, поскольку сами по себе языковые структуры не несут никакой информации и приобретают смысл только в определенных контекстах, и поэтому для получения разговорных значений можно полностью полагаться на контекстуальную и дискурсивную аргументацию. и, более того, на основе принципа кооперации и контекстуальных фоновых знаний можно вывести разговорные смыслы. Levinson утверждает, что структура X ЕСТЬ X, хотя и нарушает первое правило количественного критерия принципа сотрудничества – не давать меньше информации, чем требуется собеседнику, – является речевым актом, руководствующимся принципом сотрудничества, и, при условии, что говорящий придерживается принципа сотрудничества, можно вывести смысл и субъективное намерение говорящего в «нуль-информационном» дискурсе с помощью информативных рассужде-

ний[2, с.101–104]. Levinson подчеркивает, что разговорное значение конструкции X ЕСТЬ X специфично и варьируется в зависимости от контекста, а также то, что значение конструкции варьируется в зависимости от контекста. Ward и Hirschberg, напротив, утверждают, что значение конструкции X ЕСТЬ X относится к общеразговорному значению, которое выражает смысл «других форм дискурса», таких как X ЕСТЬ Y» или Некоторое X ЕСТЬ Y». Это значение выражается с помощью количественных и ассоциативных критериев принципа кооперации и не связано с текущим разговором[3, с.433–466]. Fraser и Апресян являются представителями теории нейтрализации, они считают, что взгляды Вежбицкой и Levinson слишком экстремальны и радикальны, первая игнорирует динамическую природу дискурса и контекстуальные факторы, а вторая чрезмерно акцентирует внимание на дискурсивных свойствах дискурса и отрицает статус и важную роль семантических факторов в процессе декодирования дискурса. Согласно точке зрения Fraser, как только предложение переходит на коммуникативный уровень, его значение содержит два независимых компонента: первый – пропозициональное содержание, подразумевающее то, о чем говорит говорящий, и второй – коммуникативное намерение говорящего, т.е. потенциал прямой иллокутивной силы (direct illocutionary force potential)[4, с.215–220].

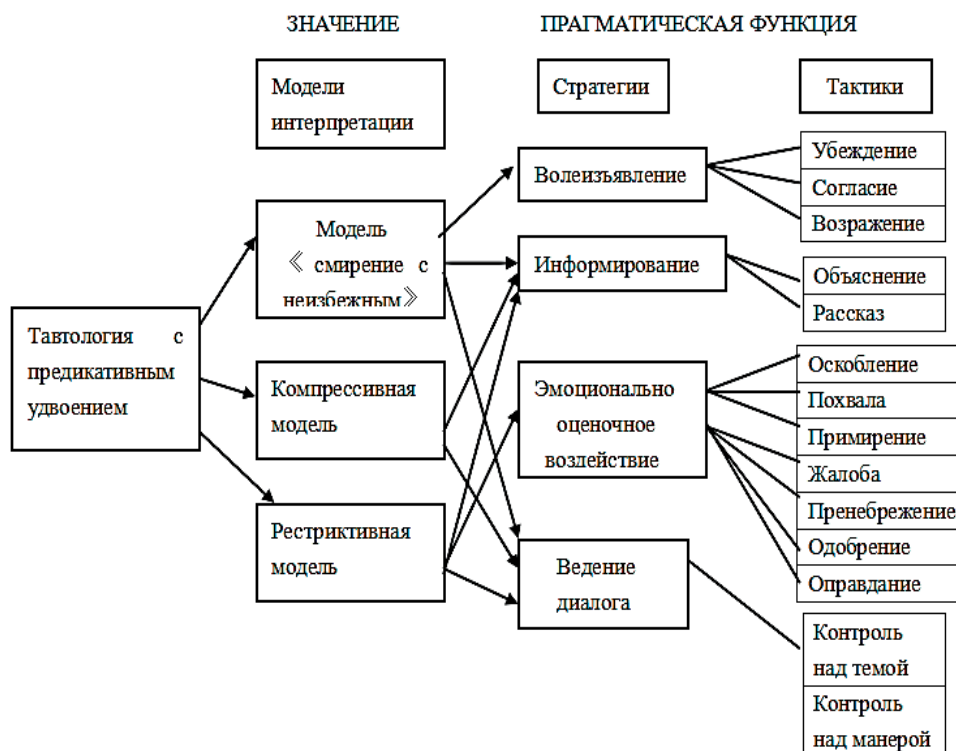


Рис. 1

По мнению Апресяна, конструкция X ЕСТЬ X имеет как независимое от контекста основное значение, определяемое семантическими признаками, т.е. уставное значение, так и непосредственное значение, т.е. значение, выводимое через контекст, которое необходимо исследовать как

семантически, так и прагматически[5, с.166–168]. Типы статутного значения, выражаемой конструкцией X ЕСТЬ X, он делит на пять классификаций: 1) X ЕСТЬ X, выражающая отношение терпимости, похвалы, одобрения или осуждения, т.е. дающая оценку данному вопросу; 2) указывает на то,

что говорящий считает, что определенные обязательства существуют, т.е. обязательна X ЕСТЬ X; 3) указывает, что говорящий считает, что он ничего не может с этим поделать, он может только принять это, т.е. фаталистическая X ЕСТЬ X; 4) X ЕСТЬ X обозначает обобщение о деятельности человека, т.е. абсолютное обобщение; 5) указывает на то, что говорящий относится к чему-либо «по ходу дела», т.е. безразлично X ЕСТЬ X. Для углубленной интерпретации конструкции X ЕСТЬ X на основе классификации структуры Апресян предлагает три модели смысла, каждая из которых соответствует своей дискурсивной функции [5, с.174–177] (рис. 1).

В последние годы в связи с постоянным углублением и развитием лингвистических исследований в трактовку механизма смыслообразования в структуре суждения, подобно X ЕСТЬ X, вводятся такие понятия, как речевой акт, теория конструкции, теория фокуса-контекста, метонимическое отображение, категоризация, образная иллюстрация, концептуальная интеграция и т.д. Мы обнаруживаем, что понимание структуры X ЕСТЬ X – это, по сути, процесс поиска и определения, в котором общающемуся субъекту необходимо постоянно искать и извлекать из когнитивного контекста общие атрибутивные признаки вопроса, которые могут быть соотнесены с текущим контекстом [6, с.66–74]. Однако для выведения значения структуры X ЕСТЬ X недостаточно опираться только на когнитивный контекст, поскольку любое дискурсивное значение – это психокогнитивный процесс, сочетающий концептуальное значение лексических единиц с субъективным намерением говорящего, поэтому процесс выведения дискурсивного значения конструкции X ЕСТЬ X должен осуществляться с помощью концептуального значения X и некоторых концептуальных теорий психокогнитивности.

Литература

1. Вежбицкая. Прагматика тавтологических сочетаний //Филологические науки. 1991. (4). – С. 76–83.
2. Levinson, S.C. Pragmatics Cambridge// Cambridge University Press. 1983.- с. 311.
3. Ward, Hirschberg. A Pragmatic Analysis of Tautological Utterances// Journal of Pragmatics. 1993. (4). – С. 433–466.
4. Fraser. Motor Oil Is Motor Oil : An Account of English Nomina
5. Tautologies // Journal of Pragmatics. 1988. (2). – С. 215–220.
6. Апреся Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Язык и культура, 1995. – с. 296.
7. Степанов Ю.С. О предпосылках лингвистической теории значения //Вопросы языкознания. 1964. (5). – С. 66–74.

ON THE REPETITIVE CONSTRUCTION OF JUDGEMENT X ЕСТЬ X¹

Zhang Jing

Shenyang Ligong University

Repetition is an important encoding means and form of expression in the process of human language use, and repetitive constructions outwardly convey no new information and appear to be an inefficient speech act. X ЕСТЬ X is a compressed judgement construction with homographs of subject and nominal predicate, characteristic of repetitive speech. The construction X ЕСТЬ X is a typical repetitive speech construction expressing propositions that are either true or false in any context. Outwardly it has no communicative connotations, but in fact it reflects the process of creative use of language. The choice of linguistic expressions serves the generation of meaning, and the choice of one or another encoded form in a linguistic social group is oriented towards communicative goals and is a conscious strategic choice of the interlocutor. In specific speech fragments presented in X ЕСТЬ X, it is possible to go beyond the form itself and, with the help of certain cognitive means, to obtain some implicit meaning.

Keywords: X ЕСТЬ X, speech repetitive construction, tautology, pragmatic function, speech act, implicit meaning.

References

1. Wezbicka. The pragmatics of tautological combinations // Philological Sciences. 1991. (4). P. 76–83.
2. Levinson, S.C. Pragmatics Cambridge// Cambridge University Press. 1983. P. 311.
3. Ward, Hirschberg. A Pragmatic Analysis of Tautological Utterances// Journal of Pragmatics. 1993. (4). P. 433–466.
4. Fraser. Motor Oil Is Motor Oil : An Account of English Nomina Tautologies // Journal of Pragmatics. 1988. (2). P. 215–220.
5. Апреся Y.D. Integral description of language and systemic Lexicography // Language and Culture, 1995. P. 296.
6. Stepanov Y.C. On the prerequisites of the linguistic theory of the //Voprosy linguoznaniye. 1964. (5). P. 66–74.

¹ This article was written with the support of the project of the Foundation for Philosophical and Sociological Planning of Liaoning Province (“Study of enantiosemy 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: 20230109778). project number: 20230109777).

Этнолингвистическое исследование тематической группы лексики «үлтереү» (убивать) башкирского языка

Сулейманова Луиза Рауфовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской, башкирской и зарубежной филологии, педагогический факультет, Сибайский институт (филиал) Уфимского университета науки и технологий
E-mail: luizasul22@yandex.ru

Сулейманов Фуат Мурзагалиевич,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра теории и истории государства и права, факультет экономики и права, Сибайский институт (филиал) Уфимского университета науки и технологий
E-mail: fuatms@yandex.ru

В статье проводится этнолингвистическое исследование тематической группы лексики башкирского языка *үлтереү* 'убивать', представляющей собой значимый аспект национальной картины мира. Данная тематическая группа входит в погребально-поминальную обрядовую лексику и требует комплексного исследования на стыке лингвистических, этнографических, фольклорных дисциплин, чему способствует этнолингвистическое направление в языкознании.

Цель работы: выявить и провести этнолингвистический анализ тематической группы лексики башкирского языка *үлтереү* 'убивать' и определить значение в системе башкирской национальной картины мира. Материалы исследования: источниками послужили данные лингвистических словарей башкирского языка, сведения информаторов, тексты башкирского фольклора, также исторические, этнографические материалы, связанные с исследуемой тематической группой.

Результаты. Этнолингвистический анализ тематической группы лексики башкирского языка *үлтереү* 'убивать' показывает, что изменения в обряде, происходящие в связи с установлением нового мировоззрения, не приводят к исчезновению обрядовой лексики и фразеологии с языка, его словарное богатство приспособляется к новым религиозным порядкам и продолжает функционировать в системе обряда.

Ключевые слова: башкирский язык, этнолингвистическое исследование, погребально-поминальный обряд, тематическая группа.

Введение

Выявление семантики отдельных компонентов лексики и фразеологии башкирского языка, выражающей тематическую группу лексики башкирского языка *үлтереү* 'убивать' проливает свет на историю языка и этноса, способствует выявлению национальной языковой картины мира.

Литературный обзор

Первые фиксации лексики и фразеологии погребально-поминальных обрядов башкир наблюдаются в работах таких досоветских авторов как И.И. Лепехин, Н.С. Попов, Л. фон Берггольц, М. Баишев, П.С. Назаров, С.И. Руденко и др. Различные аспекты темы затронуты в современных историко-этнографических, археологических, фольклорных исследованиях Н.В. Бикбулатова, Ф.Ф. Фатыховой, Р.А. Султангареевой, Н.А. Мажитова, Н.Г. Мухтарова, Ф.М. Сулейманова и др. Лексика и фразеология погребально-поминальных обрядов башкир изучается Л.Р. Сулеймановой [14].

Материалы и методы

Этнолингвистическое направление в языкознании изучает лексику на основе взаимосвязи языка, этноса и культуры, что способствует комплексному исследованию народного обряда, в том числе погребально-поминального. Этнолингвистика изучает отражение в языке культурных, социально-психологических, мифологических представлений. В науке в обрядовую лексику включают лексику, обслуживающую такие специальные области народной культуры, как обряды, обычаи, верования [16, с. 216]. Обрядовая лексика (терминология) характеризуется общеупотребительностью, эмоционально-оценочностью, полилингвальностью, синонимичностью, символизмом, метафоричностью. Этнокультурная терминология мотивирована обрядовой реальностью, поэтому прочно закрепляется в народном сознании. Это позволяет выявить семантику единиц через значение актуальных слов [17].

Результаты

На основе комплексного лингвистического анализа лексики тематической группы башкирского языка *үлеу* 'умереть' нами выделены две семантические группы: 1) своя смерть; 2) безвременная смерть. Вторая семантическая группа подразделяется на такие подгруппы, как 1. *фажиғәле үлем* 'трагическая смерть'; 2. *үлтереү* 'убивать, убийство'; 3. *үз-үзән*

үлтереу 'наложить на себя руки'. В данной статье более подробно рассмотрим лексику и фразеологию группы *үлтереу* 'убивать, убийство'.

Исходя из лексического значения, рассматриваем несколько семантических моделей: лишить жизни (совершить убийство); смертельная казнь, массовое убийство.

1. Лишить жизни, существования: *үлтереу* 'убивать', *һәләк итеу* 'погубить, загубить', *харап итеу* 'губить', *ғүмерен өзөү* 'обрывать жизнь', *йәнән алыу (кыйыу)* 'лишать жизни, убивать', *йәнде өзөү* 'прервать жизнь кого', *йәнән йәһәннәмгә ебәреу (озатыу)* 'убить, уничтожить' (букв. отправить душу в ад), *гүр эйәһе итеу, гүргә кретеу* 'отправить на тот свет, сжить со свету', *кәбергә тығыу (индереу)* 'свести в могилу', *теге донъяға ебәреу (озатыу)* 'отправить на тот свет', *якты доньянан ебәреу* 'лишить жизни' (букв. отправить со светлого мира), *башты ашау* 'погубить' (букв. съесть голову), *башына етеу* 'погубить' (букв. дойти до головы), *дәмәктөрөү* 'неодобр. убивать, уничтожать', *көл итеу* 'разнести в пух и прах' (букв. стереть в порошок), *көлән күккә осороу, көл-талкан итеу* 'разнести в пух и прах', *канын койоу* 'пролить кровь чью', *корбан итеу* 'приносить в жертву кого-что', *тондо-роуразг.* 'убивать', *бөтөрөү, юк итеу* 'уничтожать, истреблять', *үлтереп торған* 'убивал', (о продолжительности действия).

Приведем примеры из текстов башкирских легенд: Кейәүгә сығыр алдынан һәр бер кыз Брагин менән тән узғарыға тейеш булған. Әгәр риза булмаһалар, кызы ла, егетте лә, ата-әсәһен дә *һәләк иткән*. «Сураш» [4, с. 195]. (Перед помолвкой каждая девушка должна была провести ночь с Брагиным. Если не соглашались, он загубил и девушку, и жениха, и родителей (из легенды «Сураш»)). Әбей бына ошо таш тишегенә ултырып алған да қулындағы ук менән артынан үрмәләгән һәр казакты *үлтереп торған*. «Әбейүткән ташы» [13, с. 267]. (Старуха уселась в пещере и из лука стала убивать каждого казаха, который карабкался в гору, преследуя ее (из легенды «Әбейүткән ташы»)).

Семантической глубиной отличаются фразеологизмы *көл итеу, көлән күккә осороу, көл-талкан итеу* (букв. сделать золой, разнести золу по небу) со значением 'стереть в порошок', 'разнести в пух и прах', связанные, вероятно, с древними погребальными обычаями. В научной литературе можно найти много информации о такой форме погребения, как кремация [10, с. 217]. Вышеупомянутые языковые факты доказывают, что подобные обычаи имели место и в погребальной истории башкир. Р.А. Султангареева также связывает с традициями сожжения трупа сохранение в башкирском языке названия могильной земли в форме *көл-тупрак* (букв. зола-земля) [15, с. 158]. Это подтверждается и таким фактом, как название древнего могильника «Көл зыраты» (букв. зола-кладбище) в с. Верхнее Яикбаево Баймакского района РБ (информатор Сулейманова Мунавара Хайрулловна, 1926 г.р., г. Баймак РБ).

Еще более архаическая погребальная форма – поедание тела покойника. Этот обычай наблюдался как в славянской культуре [6, с. 40], так и у многих народов Средней Азии. По Геродоту, массагеты, исседоны убивали состарившегося человека и съедали вместе с мясом животным. Это ритуальное поедание тела умершего – причащение с целью овладения лучшими качествами покойного, с течением времени, тело умершего было заменено мясом животного, зарезанного в его честь [15]. И. Лепехиным описывается обычай башкир угощения кониной провожащих покойного рядом с его телом [9]. До сих пор у башкир сохранилась поминальная традиция «приглашения на мясо головы» – угощение с мясом головы жертвенного животного и чтение сур «Корана» в честь душ умерших. Данная традиция содержит отголоски древних обычаев [14]. (Сравни с обрядом причащения христиан, где вино в чаше с кусочками просвиры, принимаемые верующими во время церковного обряда, символизируют кровь и тело Иисуса Христа [12, с. 603]).

Из вышеизложенного мы приходим к выводу, что лексические единицы в башкирском языке с переносным значением *башты ашау* 'погубить' (букв. съесть голову), *башына етеу* 'погубить' (букв. дойти до головы) фактами языка доказывают о наличии в культуре древних башкир упомянутых архаических традиций. По лингвистическим законам, переносное значение слова возникает позже на основе прямого, первичного.

Наличие в составе лексики и фразеологии башкирского погребально-поминального обряда и других лексических единиц с компонентом *баш* 'голова' (*башты һалыу, башы ятып калыу* 'сложить голову') говорит о его особой семантике. В древних могильниках часто обнаруживается череп лошади, символизирующий погребение самой лошади [10, с. 141]. И в «Этнолингвистическом словаре башкирского языка» голова символизирует целостность тела [18, с. 83]. Имеют место языковые единицы и обрядовые эпизоды использования черепов животных в целях оберега от злых сил: *ат башы* – конский череп, насаживаемый на изгородь от сглаза [1, с. 18]. Согласно некоторым верованиям индоевропейских народов, космос и социум возникли из тела первого человека, небо – из головы, земля – из ног и т.д. [7, с. 39]. Подобные взгляды не чужды и тюркским народам: А.А. Галиев описывает обычай раздела мяса, где наиболее старшему преподносится голова барана. Он проводит аналогию между социумом, созданном из тела первопредка и ритуалом раздачи мясас учетом возраста и степени человека, рассматривая это как восстановление модели мира [7, с. 39]. И у башкир раздел мяса – важный обычай, каждый получает свой кусок согласно возрасту и степени, голова полагается хозяину дома [3, с. 288–289].

Исходя из вышесказанного приходим к выводу, что этнолингвистический анализ лексических единиц *башты ашау* 'погубить' (букв. съесть голову), *башына етеу* 'погубить' (букв. дойти до головы)

представляют из себя “следы” архаичных культур, глубинная семантика лексемы *голова* подразумевает связь с небом, священными духами.

II. Смертельная казнь. *Яза’казнь* – карающая мера за уголовное деяние, от арабского слова *жаза*. Изучая фольклорные и документальные источники, Н.Г. Мухтаров отмечает смертную казнь как одну из древнейших карающих мер у башкир [11, с. 129]. По обычному праву башкир, к смерти приговаривали при совершении особо тяжких преступлений, как убийство, грабеж, увоз и изнасилование женщины, прелюбодеяние при явном его избличении и др.

Лексика башкирского языка, обозначающая смертную казнь, в основном связана со способом убийства: 1) *сәнсеу; сәнсел үлтереу* ‘заколоть’ (ножом, копьем); 2) *асыу; асып үлтереу* ‘повешение’; 3) *һыуға (күлгә) һалыу (ташлау)* ‘утопление’; 4) *быуып (һығып) үлтереу* ‘удушение’; 5) *эсән ярыу* ‘распарывание живота’; 6) *утка яндырыу (ташлау, атыу)* ‘сожжение’; 7) *тереләй ергә күмеу* ‘закапывание живьем в землю’; 8) *салыу; боғазлау; һуйыу* ‘перерезание горла’; 9) *қурыу* ‘жечь, жарить’; 10) *башын өзөу (сабыу, қисеу, қырқыу)* ‘обезглавливание’; 11) *далала кош-кортка ташлау* ‘оставление в степи связанным на расстерзание волкам’; 12) *ике ат койроғона ике аяғын бәйләу* ‘привязывание ног за хвосты двух лошадей’; 13) *қазыққа ултыртыу* ‘сажание на кол’; 14) *қайнап торған ыс-малаға ташлау* ‘бросание в кипящую смолу’; 15) *қаянан ташлау* ‘сталкивание со скалы’; 16) *турау (турақлау), сапқылау* ‘рассечение тела на части’; 17) *йөрәген һурып алыу* ‘вырывание сердца’; 18) *тукмап үлтереу* ‘избивать до смерти’; 19) *атыу* ‘застрелить’ или 20) *уктан атып үлтереу* ‘застреливание из лука’; 21) *таш менән бәргеләп (ороп) үлтереу* ‘побивание камнями’; 22) *тиреһен энә менән тунау* ‘сдирание кожи с иглой’; 23) *йөрәгенә хәй-әр қазау* ‘вонзать кинжал в сердце’; 24) *соқорза астан үлтереу* ‘голодная смерть в яме’. Из перечисленного лексического ряда Н.Г. Мухтаровым 18 обозначены как виды смертной казни, большинство которых применялись в древнем башкирском обществе, информацию о них можно черпать из фольклорных произведений. Названная лексика обозначает не только вид смертной казни, так и убийство как вид преступления.

Некоторые примеры из башкирских легенд, эпосов: *Әбей батша Ырысай батырзы асмаҫка тип языу ебәрткән икән, ул языу-хәбәр килеп еткәнсе, Ырысайзы икенсе тапқыр асып һәләк иткәндәр. «Каранай батыр менән ярандары»* [4, с. 235]. (Императрица отправляла было письмо с сообщением не убивать Рысая-батыра, но пока доходило сообщение, успели вторично повесить Рысая. Из легенды «Каранай батыр и его соратники»). *Қорбандарзы тотмағыз, Қызын һыуға һалығыз, Ирен утка атығыз. «Урал батыр»* [5, с. 78]. (Не держите жертв, девушек утопите, мужчин сожгите (бросайте в огонь). Из эпоса “Урал батыр”). *Күсәк бей Қарағөләмбәтте йәйләүзәге көллә кеше күрһен тип, Байназар қаршыһындағы бейек тауға мендереп,*

коро қазанға һалып қура. «Бабсак менән Күсәк бей» [4, с. 172]. (Кусяк бий вознес Каракулумбета на высокую гору напротив Байназара, чтобы все в летовке видели, и *зажарил* в казани. Из легенды “Бабсак и Кусяк бий”). *Тарғын батыр шул ерзә үзән ташлап киткән өсән нуғай ханының тиреһен энә менән тунап, язалап үлтерә лә, уның урынына үзе хан булып ултыра. «Тарғын менән Қужак»* [2, с. 202]. (За то, что кинул его, Тарғын-батыр совершил казнь ногайского хана, *содрал кожу с иглой*, и вместо него сделался ханом. Из легенды “Тарғын и Қужак”).

Большинство способов смертельных казней является общим для мусульман Средней Азии, Казахстана, Южной Сибири, Кавказа. Побивание камнями связано с мусульманством, повешение на верблюде, наблюдаемое у степных башкир, восходит к казахско-кипчакским традициям, а такие виды казни, как распарывание живота, рассечение связаны с татаро-монгольским периодом. Удушение совершалось перед народом палачами, возможно, один из самых древних видов казни [11, с. 130].

Семантика лексической единицы *Далала кош-кортка ташлау* ‘оставление в степи связанным на расстерзание волкам’, возможно, отражает древние погребальные обряды. В фольклоре башкир описывается такой обычай: «Элек карт кеше нык ауырыһа, үлгәнән көтмәй, тауға калдырып киткәндәр. Сирзән котолғаны котолған, котолмағаны шунда калған. Тик кире қайтырға ярамаған. Күм-мәгәндәр. Эт-кош ашап киткәндәре лә булған. Эт-кош тейеп өзгөләнгән булһа, һәйбәт кеше булған икән, тип юрағандар, ти.» [3, с. 358]. (В стародавние времена, если сильно захворал пожилой человек, не дожидаясь его смерти, отводили в гору. Если выздоравливал, освободился, коли умирал, оставался там непогребенным. Бывало, съедали птицы, звери, разодранность трупа истолковали как смерть хорошего человека).

В археологии можно найти созвучные факты. В Синташтинском могильнике зафиксирован случай погребения костей, очищенных от мягких тканей. Трупы ложили на возвышенное место на съедение птицам, зверям, затем погребали очищенные кости [10, с. 34]. По древним верованиям, в Небесном своде обитали птицы, на Земле – животные, в Подземелье – змеи, суслики [8, с. 102]. Если до трупа первыми дотрагивались птицы – радовались, если звери – менее радовались, в случае растерзания грызунами горевали, считая, что они душу уносят в Подземелье, в царство злых сил [10, с. 36]. Таким образом, лексическая единица *Далала кош-кортка ташлау* ‘оставление в степи связанным на расстерзание птицам, зверям’ сохранила отголоски древних обрядов. Слово *корт* – архаизм, синоним в современном языке – *бүре’волок’*.

III. Массовое убийство. *Қырыу* перен. ‘уничтожать, истреблять’, *қыйратыу, тар-мар итеу* ‘громить, разбивать наголову’, *үлтереш, атыш-үлтереш, йән қыйыш*, ‘убийство (массовое)’, *қан дарь-*

яһы (динҗезе) 'море крови, массовая гибель'. Карағөләмбәт бей Бабсак бейзе үлтерә, кыпсактарзы кыра. «Курыузы» [4, с. 72]. (Каракулумбет бий убивает Бабсак бия, истребляет кипчаков. Из легенды «Курыуды»). Бәтә йылан-яуызды, Барын тар-мар итермен! «Урал батыр» [5, с. 92]. (Всех змей-злодеев истреблю! Из эпоса «Урал батыр»). Данная лексика используется в большинстве случаев при описании войны, военных действий.

Заключение

Резюмируя можно сказать, что современные погребальные обряды башкир основаны на исламских канонах, однако исследование тематической группы лексики башкирского языка *үлтереү* 'убивать' выявляет информацию об архаичных представлениях предков башкир о мироздании, способствует воссозданию башкирской национальной картины мира, что возможно на основе выявления этнолингвистических значений лексических единиц. Семантические модели лексики отличаются синонимичностью, метафоричностью, устойчивым фразеологизированным составом. В составе устойчивых сочетаний имеют место архаизмы. Итак, мы приходим к выводу, что с изменением обряда согласно новым мировоззрениям, его лексика и фразеология не исчезает с языка, а, приспособившись к новым обрядам, развивая значения, расширяя или сужая семантическое содержание, продолжает жить в системе обряда.

Литература

- Багаутдинова М.И. башкирско-русский словарь этнокультурологической лексики. – Уфа: Башк-н «Китап», 2003. – 136 с.
- Башкирское народное творчество: 5 том. Исторические эпосы, сказания. – Уфа: Китап, 2000. – 392 с. (на башк. яз.).
- Башкирское народное творчество: Обрядовый фольклор. – Уфа: Китап, 1995. – 558 с. (на башк. яз.).
- Башкирское народное творчество: Предания, легенды. Второй том. – Уфа: «Китап», 1997. – 440 с. (на башк. яз.).
- Башкирский народный эпос. Главная редакция восточной литературы издательства «Наука». – М., 1977. – 519 с.
- Велецкая Н.Н. Формы трансформации языческой символики в старообрядческой традиции//Традиционные обряды и искусство русского и коренных народов Сибири/Л.М. Русакова, Н.А. Миненко. – Новосибирск, 1987. – 192 с.
- Галиев А.А. Социальные отношения казахов сквозь призму мифа и ритуала//Востоковедение в Башкортостане: История. Культура. – Уфа, 1992. – С. 38–40.
- Кучумов И.В. Гора в традиционном мировоззрении башкир//Этнологические исследования в Башкортостане. – Уфа, 1994. – С. 101–108.
- Лепехин И.И. Дневные записи путешествий по разным провинциям Российского государства в 1770 г. – СПб., 1802. II изд. – С. 70–78.
- Мажитов Н.А., Султанова А.Н. История Башкортостана с древнейших времен до XVI в. – Уфа: «Китап», 1994. – 360 с.: ил.
- Мухтаров Н.Г. Смертная казнь в обычном праве башкир//Ватандаш. – 2001. – № 10. – С. 129–131.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2007. – 944 с.
- Сулейманов Ф.М. Түңгәүер башкорттары: УР-МАН ТҮҢГӘҮЕРЕ ТАРИХЫ /Ф. М. Сулейманов, А.Ш. Ярмуллин. – Уфа: ПК «Прокопий», 2022. – 471 с. (на башк. и рус.яз.).
- Сулейманова Л.Р. Тематическая группа 'безвременная смерть' в башкирском языке/Л. Р. Сулейманова//Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования: Материалы Международной научно-практической конференции, Курск, 24 мая 2021 года. Том 1. – Курск: Индивидуальный предприниматель Бескровный Александр Васильевич, 2021. – С. 391–395.
- Султангареева Р.А. Семейно-бытовой обрядовый фольклор башкирского народа. – Уфа: Гилем, 1998. – 243 с.
- Толстая С.М. Терминология обрядов и верований как источник реконструкций древней духовной культуры//Славянский и балканский фольклор: Реконструкции древней славянской культуры: источники и методы. – М., 1989. – С. 215–229.
- Толстой Н.И. Некоторые проблемы и перспективы славянской и общей этнолингвистики//Известия АН СССР – Серия литература и язык. – 1982. – Т. 41. № 5. – С. 397–405.
- Хадыева Р.Н. Этнолингвистический словарь башкирского языка. – Уфа: Китап, 2002. – 176 с. (на башк. яз.).

ETHNOLINGUISTIC STUDY OF THE THEMATIC GROUP OF VOCABULARY "ULTEREY" (TO KILL) OF THE BASHKIR LANGUAGE

Suleymanova L.R., Suleymanov F.M.

Sibay Institute (branch) of the Ufa University of Science and Technology

The article conducts an ethno-linguistic study of the thematic group of vocabulary of the Bashkir language *ulterey* 'to kill', which represents a significant aspect of the national picture of the world. This thematic group is included in the funeral and memorial ritual vocabulary and requires a comprehensive study at the intersection of linguistic, ethnographic, and folklore disciplines, which is facilitated by the ethno-linguistic direction in linguistics.

Purpose of the work: to identify and conduct an ethno-linguistic analysis of the thematic group of vocabulary of the Bashkir language *ulterey* 'to kill' and determine the meaning in the system of the Bashkir national picture of the world. Research materials: the sources were data from linguistic dictionaries of the Bashkir language, information from informants, texts of Bashkir folklore, as well as historical and ethnographic materials related to the thematic group under study. Results. An ethno-linguistic analysis of the thematic group of vocabulary of the Bashkir language *ulterey* 'to kill' shows that changes in

Выявление компонентов профессиональной идентичности учителя в текстах педагогического нарратива: обобщение результатов контент-анализа

Трушниковая Елена Андреевна,

преподаватель кафедры лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета
E-mail: trushnikova_job@mail.ru

Данная работа посвящена анализу саморефлексии студентов-практикантов после прохождения педагогической практики в общеобразовательных школах на предмет обнаружения профессиональной идентичности учителя, которая находится в процессе формирования в период их обучения в высшем учебном заведении. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы определить в какой степени компоненты профессиональной идентичности учителя репрезентированы в текстах саморефлексии будущих педагогов, оформленных в педагогический нарратив. Педагогический нарратив - вербальная репрезентация рефлексивной деятельности, представленная в форме истории, рассказанной человеком о своем опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной педагогической деятельности. Перед анализом текстов нарративов мы выделили четыре компонента из фрейма понятия «профессиональная идентичность учителя», которые были выбраны для анализа текста как контекстуальные переменные (K-переменная). Далее, посредством метода контент-анализа, мы рассмотрели в каком объеме четыре K-переменные: «Я-студент», «Я уже не студент», «Я еще не учитель» и «Я-учитель» присутствуют в текстах нарративов. Для данной процедуры мы идентифицировали контексты из текстов нарративов и разделили их в рамках четырёх K-переменных. Мы определили, что наиболее распространенной оказалась K-переменная «Я уже не студент» (488 контекстов), затем K-переменная «Я-учитель» (312 контекстов). Предпоследней оказалась K-переменная «Я еще не учитель» (232 контекста) и наименее распространенной оказалась K-переменная «Я-студент» (74 контекста).

Ключевые слова: нарратив, педагогический нарратив, контент-анализ, идентичность, профессиональная идентичность

Профессиональная идентичность как часть идентичности

Тема идентичности в профессиональном развитии представляет собой ключевой аспект современного образования и профессиональной практики. В современном мире, в условиях быстрого развития общества и технологий, вопросы личностной и профессиональной идентичности становятся все более актуальными. Понимание и развитие собственной идентичности имеет прямое отношение к профессиональной компетентности, саморазвитию и внутренней уверенности специалистов в различных сферах. Данный аспект также непосредственно влияет на карьерное развитие, взаимодействие в профессиональном сообществе, а также на разработку индивидуальной практики и личностной значимости в рамках своей профессиональной роли.

С точки зрения формирования и развития идентичности, образовательный процесс выдвигает важный вопрос о различии между компонентами «моего я» и тем, что не является частью «моего я». Развитие идентичности рассматривается как согласование уже существующих установок и новых позиций, возникающих в результате противоречий при пересечении границ в процессе обучения в университете.

Недавние тенденции в исследовании идентичности в дискурсе объединяют теории о «самопредставлении», взаимодействии и формировании личных и социальных контекстов, а также рассматривают влияние языка на социокультурные процессы. Несмотря на увеличивающийся интерес к понятию идентичности в общественных науках и возрастающее количество публикаций по этой теме, относительно сложно найти однозначное определение идентичности, поскольку уже существующие определения представляют собой широкий спектр терминов и разнообразных концепций.

Процесс обучения, освоения профессиональных навыков, и их последующее самостоятельное применение приводят к формированию личности в роли специалиста и профессионала. Процесс профессионализации и формирование идентичности взаимосвязаны сложным образом: с одной стороны, развитие профессиональной идентичности происходит в процессе профессионального роста, с другой стороны, профессиональная идентичность является существенным фактором формирования профессиональной личности [1]. Современные исследования профессиональной идентичности указывают на ее анализ в контексте

утвержденных в психологии концепций, включая профессиональное самоопределение, профессиональные статусы и роли. Современные исследования анализируют профессиональную идентичность не только в рамках социального самоопределения относительно профессиональных сфер или групп, но в первую очередь рассматривают этот феномен как аспект развития личности в процессе профессионализации [2]. В нашем исследовании мы рассматриваем 4 компонента профессиональной идентичности учителя и то в какой степени они вербализованы в текстах нарративов студентов-практикантов, находящихся в процессе своего профессионального становления и развития.

Профессиональная идентичность в педагогическом нарративе

Рассказы о личной жизни представляют собой обычное и доверительное активное общение, которое мы постоянно практикуем, чтобы делиться опытом, переживаниями и делать субъективные выводы. Использование разнообразных форм нарратива позволяет нам не только донести информацию до других людей, но и воскрешать в памяти определенные жизненные события, а также интерпретировать наши достижения, переживания, и реакции. Несмотря на, первый взгляд, простоту и обыденность, рассказы о личной жизни представляют более глубокую социальную активность, обусловленную нашим индивидуальным мировоззрением. Такие нарративы соотносятся с внутренними переживаниями личности, раскрывают внутренние изменения через внешние события, анализируют мотивы и содержат определенный замысел и структуру. Событие становится историей, если оно воспринимается нами как мотивированное в определенной форме.

Нарратив не только представляет собой метод исследования, применяемый для сбора, анализа и отчетности данных, но также служит инструментом, позволяющим проникнуть в суть человеческого опыта. Использование нарративов, в качестве формы жизнеописаний, рассказываемых людьми, способствует осмыслению человеческого опыта. Природа нарратива, в свою очередь, позволяет отражать свою личность и собственный опыт через языковые средства. Интересен тот факт, что устное или письменное изложение личного опыта придает значимость накопленным и вновь приобретенным знаниям и опыту [3, с.12]. В настоящее время в современной науке присутствует большое разнообразие определения и понимания нарратива. В случае нашего исследования, мы обращаемся к понятию педагогического нарратива, как вербальной репрезентации рефлексивной деятельности, представленная в форме истории, рассказанной человеком о своем опыте, с целью формирования нового сознательного профессионального опыта и ценностного осмысления своей профессиональной педагогической деятельности [4].

Нарратив вызывает большой исследовательский интерес в разных науках, таких как философия, лингвистика, история, социология, гуманитарные науки в целом и имеет ценность междисциплинарного характера. В психологии и педагогике, нарратив нередко рассматривается как способ выражения идентичности [5,6,7,8]. В своей работе А. Де Фина [9] развивает идеи ученых, изучающих идентичность через взаимодействие, говоря, что большинство ученых интеракционистов склонны концентрироваться на социальных, а не ментальных аспектах всех семиотических процессов, поскольку считают, что именно через такие социальные конструкции создаются и циркулируют идеи и образы. Таким образом, идентичность в буквальном смысле находится в действии, а не в мышлении, и именно через «действие» мы можем увидеть идентичность с помощью дискурс анализа. Таким действием и является нарратив, написанный человеком после какого-либо жизненного или профессионально важного события.

В области педагогики нарративная форма часто применяется в образовательных процессах. Кларк [10] описывает потенциал нарративов в контексте обучения, обращая внимание на способность нарративов способствовать «росту понимания» в образовательной среде. Эта форма изложения обеспечивает возможность взглянуть на процесс обучения изнутри. Как отмечает Кларк [10], нарратив позволяет человеку самостоятельно взглянуть на то, что уже понятно, что еще предстоит понять, что известно, и что еще не известно. Это представление согласуется с идеей о переходе через границу «моего Я» и возможностью осмысления того, что еще не стало частью «моего Я». Следовательно, нарратив не только способствует решению проблемы самопознания, но также позволяет исследовать профессиональное самосознание. Руководствуясь замечанием Дж. Дейкелма, нарративная педагогика выделяется из методов совместного прослушивания историй студентов и преподавателей [11]. Она применяет понимающую феноменологию для процесса интерпретации нарративного рассказывания опыта, известного как процедура сторителлинга. В рамках нарративной педагогики взаимодействие между преподавателем и учащимся способствует разъяснению представления о собственной личности, как учащегося так и педагога, в контексте обучения либо будущей профессиональной деятельности [12]. Нарратив способствует ретроспекции и интроспекции, объяснению, порождению смысла, одновременно раскрывая мысли и чувства [13]. Учителя развивают осознание того, через что они проходят опытным путем, думают, и чувствуют – все это становится шагом к когнитивному и профессиональному развитию.

Результаты исследования

Для нашего исследования мы собрали экспериментальным путём 37 нарративов у студентов-

практикантов четвертого курса факультета современных иностранных языков и литератур Пермского Государственного Национального Исследовательского Университета, которые проходили педагогическую практику по преподаванию иностранного языка (английский, немецкий) в средних общеобразовательных школах и средних специальных учебных заведениях. Студентам было предложено написать нарратив, рефлексию, о прохождении педагогической практики. Мы не ставили чётких рамок в трактовке задания, для того чтобы их тексты были объективными, а не привязанными к условиям какой-либо задачи.

В рамках данного исследования мы применили процедуру анализа, которая состояла в соотношении семантики субфреймов и слотов, относящихся к понятию «профессиональная идентичность учителя» («Я-студент», «Я уже не студент», «Я еще не учитель», «Я-учитель»), выбранных в качестве переменных для анализа, с языковыми выражениями внутри обнаруженных контекстов из нарративов, представляющими указанные микроструктуры (компоненты понятия) «профессиональной идентичности учителя». С помощью метода контент-анализа мы выделили и сопоставили контексты в процессе анализа текстов нарративов, связывая их по семантике с выбранной переменной, связанной с именем соответствующего субфрейма. В данной публикации мы представили количественные результаты идентифицированных контекстов по четырем выбранным К-переменным для анализа в текстах нарративов (рис. 1).

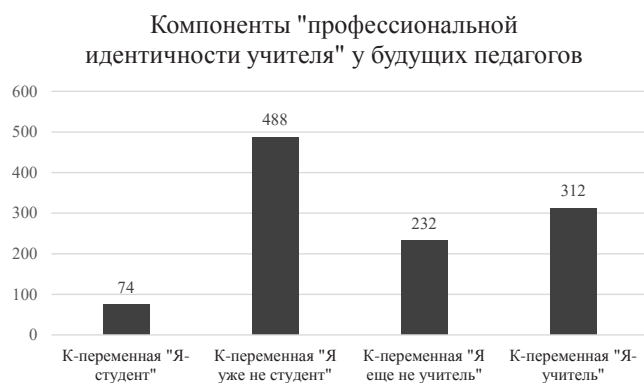


Рис. 1

Анализ данных исследования показывает, что наименьшее количество контекстов (74) связано с К-переменной «я-студент», что свидетельствует о том, что студенты, готовящиеся стать учителями, уже в меньшей степени идентифицируют себя с ролью учащегося и начинают видеть себя за пределами студенческой жизни. Преобладающее количество контекстов было приписано переменной «я уже не студент» (488) – это указывает на значительный переход студентов от восприятия себя как учащихся к началу идентификации себя с более зрелой профессиональной ролью. Данное значение свидетельствует о том, что студенты находятся в стадии «перехода» через границу между студентом и преподавателем студентов, в стадии ухода от студенческой идентичности и движении

в направлении более зрелой профессиональной роли.

К-переменная «я еще не учитель» имеет 232 контекста, что отражает некоторую нерешенность и поиск собственного места в профессии, подчеркивая важность периода обучения и педагогической практики как времени размышления и формирования профессионального «Я». Данный показатель указывает на колебания, внутренние вопросы о готовности вступить в полноценную профессиональную жизнь учителя, о неуверенности в своих действиях. Результаты отражают стадию, когда студенты активно занимаются формированием своей идентичности в качестве учителей. Относительно высокое число контекстов, связанных с переменной «я-учитель» (312), демонстрирует начинающееся принятие и внутреннюю готовность к вступлению в профессиональное сообщество педагогов. Студенты почувствовали педагогическую реальность после педагогической практики и стали более уверены в своих будущих профессиональных ролях.

Заключение

В данной статье мы рассмотрели понятие профессиональной идентичности учителя, а также потенциал вербальной саморефлексии в форме педагогического нарратива в рамках содержания в них семантики как идентичности, так и профессиональной идентичности. Мы представили результаты нашего исследования, которые свидетельствуют о прогрессивной трансформации самоосознания студентов в сторону профессиональной идентичности учителя. Более низкие значения для «я-студент» и «я еще не учитель» могут подразумевать наличие неопределенности или поиска собственного «я» в профессии. Наибольшее количество контекстов для «я уже не студент» намекает на то, что самопознание студентов как специалистов усиливается. Такой вывод подчеркивает значимость поддержки и углубленной работы над профессиональной идентичностью на этапе обучения в ВУЗе, что может способствовать более гладкому и осознанному переходу от статуса студента к статусу педагога.

Литература

1. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. No 1. С. 89–101.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 503 с.
3. Elliott, J. Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches. London: Sage. 2005. 232 P.
4. Трушников Е.А. Педагогический нарратив как средство профессиональной рефлексии студентов-практикантов. // Материалы Международного молодежного научного форума

«ЛОМОНОСОВ-2020» [Электронный ресурс] / Отв.ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов. – Электрон. Текстовые дан. (1500 Мб.) – М.: МАКС Пресс, 2020. – Режим доступа: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/index.htm, свободный – Материалы Международного молодёжного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020». ISBN 978–5–317–06417–4.

5. Gergen K.J., Gergen M.M. Narrative and self as relationship // L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21). – San Diego, CA: Academic Press, 1988. – P. 17–56.
6. Brockmeier J. From the end to the beginning: Retrospective teleology in autobiography // Brockmeier J., Carbaugh D.(Eds.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – P. 247–280.
7. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сарбин // *Постнеклассическая психология*. – 2004. – № 1. – С. 6–28
8. Кадырова Р.Г. Теория нарратива и нарративный анализ в психологии / Р.Г. Кадырова // *Вектор науки ТГУ*. – 2012. – № 2(9). – С. 126–128.
9. De Fina, Anna. Doing Narrative Analysis from a Narratives-as-Practices Perspective. /*Narrative Inquiry*. 31№ 1. 2021. pp. 49–71. <https://doi.org/10.1075/ni.20067.def>
10. Clark J.K., Kaiser M.L., Hicks R., Hoy C., Rogers C., Spees C.K. Community-University Engagement via a Boundary Object: The Case of Food Mapping in Columbus, Ohio, Missouri State University, *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, Volume 5. 2015. pp.126–142.
11. Diekelmann Nance, Diekelmann John. *Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy*. 2009. P. 12
12. Челнокова Е.А., Житникова Н.Е., Челноков А.С. Использование нарратива в обучении // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 65–3. сс. 279–282.
13. Golombek, P.R., Johnson, K.E. Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. //*Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 19№ 2. 2017. pp. 15–28.

IDENTIFICATION OF COMPONENTS OF A TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY IN PEDAGOGICAL NARRATIVE TEXTS: GENERALIZATION OF THE RESULTS OF CONTENT ANALYSIS

Trushnikova E.A.

Perm State National Research University

This work is devoted to the analysis of self-reflection of student trainees after completing teaching practice in secondary schools in order to discover the professional identity of a teacher, which is in the process of formation during their studies at a higher educational institution. The purpose of this study is to determine to what extent

the components of a teacher's professional identity are represented in the self-reflection texts of future teachers, framed in a pedagogical narrative. A pedagogical narrative is a verbal representation of reflective activity, presented in the form of a story told by a person about his experience, with the aim of forming a new conscious professional experience and a value-based understanding of his professional pedagogical activity. Before analyzing the texts of the narratives, we identified four components from the frame of the concept of "professional identity of a teacher", which were selected for text analysis as contextual variables (K-variable). Next, using the content analysis method, we examined the extent to which four K-variables: "I am a student," "I am no longer a student," "I am not a teacher yet," and "I am a teacher" are present in the texts of the narratives. For this procedure, we identified contexts from the narrative texts and divided them into four K-variables. We determined that the most common was the K-variable "I am no longer a student" (488 contexts), then the K-variable "I am a teacher" (312 contexts). The penultimate was the K-variable "I am not a teacher yet" (232 contexts) and the least common was the K-variable "I am a student" (74 contexts).

Keywords: narrative, pedagogical narrative, content analysis, identity, professional identity

References

1. Ivanova N.L. Professional identity in modern research // *Questions of psychology*. 2008. No. 1. P. 89–101.
2. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice: textbook. aid for students higher textbook establishments. M.: Academy, 2008. 503 p.
3. Elliott, J. Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches. London: Sage. 2005. 232 P.
4. Trushnikova E.A. Pedagogical narrative as a means of professional reflection of student trainees. // *Materials of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2020"* [Electronic resource] / Responsible editor. I.A. Aleshkovsky, A.V. Andriyanov, E.A. Antipov. – Electron. Text data. (1500 Mb.) – M.: MAKS Press, 2020. – Access mode: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2020/index.htm, free – Materials of the International Youth Scientific Forum "LOMONOSOV-2020". ISBN 978–5–317–06417–4.
5. Gergen K.J., Gergen M.M. Narrative and self-association // L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 21). – San Diego, CA: Academic Press, 1988. – P. 17–56.
6. Brockmeier J. From the end to the beginning: Retrospective teleology in autobiography // Brockmeier J., Carbaugh D. (Eds.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. – Amsterdam: John Benjamins, 2001. – P. 247–280.
7. Sarbin T.R. Narrative as a basic metaphor for psychology / T.R. Sarbin // *Post-non-classical psychology*. – 2004. – No. 1. – P. 6–28
8. Kadyrova R.G. Narrative theory and narrative analysis in psychology / R.G. Kadyrov // *Vector of science TSU*. – 2012. – No. 2(9). – pp. 126–128.
9. De Fina, Anna. Doing Narrative Analysis from a Narratives-as-Practices Perspective. /*Narrative Inquiry*. 31№ 1. 2021. pp. 49–71. <https://doi.org/10.1075/ni.20067.def>
10. Clark J.K., Kaiser M.L., Hicks R., Hoy C., Rogers C., Spees C.K. Community-University Engagement via a Boundary Object: The Case of Food Mapping in Columbus, Ohio, Missouri State University, *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, Volume 5. 2015. pp.126–142.
11. Diekelmann Nance, Diekelmann John. *Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy*. 2009. P. 12
12. Chelnokova E.A., Zhitnikova N.E., Chelnokov A.S. Using narrative in teaching // *Problems of modern pedagogical education*. 2019. No. 65–3. ss. 279–282.
13. Golombek, P.R., Johnson, K.E. Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. //*Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 19№ 2. 2017. pp. 15–28.

Педагогические инструменты обучения иностранных студентов основам устной деловой коммуникации

Чжан Ибо,

магистр, Русский язык и русская культура в аспекте русского языка как иностранного, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: yibo Zhang0021@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом обучения иностранных студентов основам устной деловой коммуникации. Определено понятие «деловая коммуникация». Изучены основные проблемы при построении процесса обучения иностранных студентов основам устной деловой коммуникации. Рассмотрены основные подстили основного делового стиля общения. Представлены особенности устной деловой коммуникации. Изучены научные приемы и инструменты при организации процесса обучения студентов иностранцев в сфере деловых коммуникаций. Рассмотрены виды обучающих заданий, которые могут быть использованы при подготовке студентов иностранцев в вузе. Автором подчеркивается важность использования деловых ролевых игр в процессе обучения студентов иностранцев. Тематика для проведения таких игр должна быть выбрана в соответствии с поставленными учебными целями и задачами обучения. Изучена структура ведения устной деловой коммуникации. В заключении сделан вывод о том, что процесс обучения студентов иностранцев должен носить комплексный, всесторонний характер, охватывать моделирование различных ситуаций в деловой среде.

Ключевые слова: обучение; студенты; устная коммуникация; деловое общение; сфера; иностранцы.

Цель: Цель исследования – изучить вопросы обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации.

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

Результаты: Изучены вопросы обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации, определены основные особенности и характерные черты.

Выводы: Процесс обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации построен в виде набора различных модулей, подходов, техник обучения и инструментов. Выбор того или иного метода обучения будет зависеть от целей и задач учебного процесса. Конечным результатом обучения должна стать подготовка специалиста, обладающего знаниями, умениями и навыками делового общения.

Введение

Актуальность темы исследования состоит в том, что трансформация рыночных процессов изменила критерии и подходы в различных сферах и областях жизнедеятельности человека. Данные изменения также коснулись деловой сферы и наличия коммуникаций в ней в устной форме. Для того, чтобы процесс межкультурного взаимодействия был достаточно эффективным необходимо позаботиться об организации процесса обучения на основе использования современных инновационных методик, подходов и инструментов. Это в свою очередь позволит выйти на новый уровень делового взаимодействия всех участников коммуникационного пространства, обеспечить целостность и единство принятия решений, достижения поставленных целей и задач.

Основной проблематикой рассматриваемых научных вопросов является возникновение проблем в современном обществе, связанных с нарушением этики деловой коммуникации, правил и норм общения, что в конечном итоге приводит к срыву и потере деловых коммуникаций, неэффективности взаимодействия ее участников и т.д.

В данной работе поставлена цель – изучить процесс обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались труды российских и зарубежных ученых. При проведении данного исследования были использованы

следующие методы: анализа, сравнения, принятия решений, логического рассуждения и многие другие.

Литературный обзор

Вопросы, касающиеся обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации рассматривали многие ученые такие, как А.П. Садохин, Л.А. Новикова, Т.Ю. Полякова, Т.М. Дридзе другие. Считаем, необходимым продолжить исследование в данном направлении и более подробно изучить отдельные вопросы темы.

Результаты

Способность и умение вести деловые переговоры и общение с использованием устной деловой коммуникации все больше привлекает внимание со стороны молодых людей, особенно среди иностранцев. Это дает большие преимущества для открытия и ведения бизнеса, применению в профессиональной сфере деятельности (специалисты лингвисты-переводчики, преподаватели, специалисты по менеджменту и туризму). Кроме того, деловая коммуникация всегда ориентирована на целевой результат. Например, Н.И. Демина основные коммуникативные цели, которые необходимо достичь в сфере делового общения: обеспечение информационного обмена между всеми участниками процесса, установление прямых контактов для решения совместных вопросов, формулировка общих взглядов и идей, обеспечение коллективной работы всех участников и другие [5, с. 37].

Под деловой коммуникацией в устной форме понимается способность осуществлять общение в сфере профессиональных и деловых интересов. Она подразумевает эффективное взаимодействие всех участников процесса, развитие деловых партнерских связей, совместное решение проблем, а также планировании стратегии развития на перспективу.

Официальный деловой стиль делится на несколько основных подстилей, к которым относятся:

1) дипломатический – используется в международных договорах при их оформлении и подписании, заявлениях, декларациях и других документах основанных на использовании специальных терминов и формулировок;

2) документальный – применяется в официальной документации в части применения языка законов, актов, указов;

3) обиходно-деловой – встречается непосредственно в документах, носящих административный характер, инструкциях, распоряжениях, приказах [9, с. 17].

Особенностями устной деловой коммуникации являются:

1) спонтанность (неподготовленность) речи – предполагает формулирование «быстрых» ответов, импровизацию речевого общения;

2) непосредственность общения – процесс устного делового общения происходит при прямом личном контакте с собеседником;

3) использование паралингвистических средств в речевом общении (интонация, тон, темп речи) [2, с. 82].

Обучение студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации предполагает знание лексических, грамматических, стилистических и межкультурных особенностей, умение владеть техниками и навыками делового общения в профессиональной деловой среде, поиску и анализу необходимой информации.

Основной целью при осуществлении процесса обучения иностранных студентов является поиск и выбор устных речевых средств полностью отвечающим поставленным целям и задачам обучения в результате которых иностранный студент смог бы достичь необходимого уровня коммуникативной компетенции.

Важно отметить, что основой обучения устной деловой речи служат текстовые материалы (учебные пособия, научно-методические указания, учебники). В результате чтения иностранный студент должен научиться понимать смысловое содержание, овладеть техниками чтения, умения пересказывания текстов. При этом преподаватель для учебной работы должен подбирать только те тексты, которые относятся к деловой сфере общения. В качестве основных задания могут быть предложены: варианты заучивания небольших отрывков текста, выполнение текстовых заданий после его прочтения, ответы на вопросы и обсуждение. При возникновении сложностей и трудностей у иностранных студентов со стороны преподавателя должна быть оказана помощь, в том числе на основе индивидуального подхода [4, с. 22].

В силу особенностей и специфики своего менталитета китайские студенты отличаются напористостью и высоким стремлением к изучению любых научных текстов, а особенно относящихся к сфере делового общения. Поэтому можно рекомендовать использование следующих научных приемов и инструментов при организации процесса обучения основам устной деловой коммуникации:

1) активный поиск научной информации в области деловой коммуникации (выписывание примеров, определений, терминов, конспектирование текста);

2) закрепление навыков чтения в домашних условиях с последующим обсуждением и проверкой выполнения заданий в группе;

3) аудиторное выполнение упражнений, направленных на отработку технических моментов, умение поиска необходимой информации в тексте, определение стилей делового общения;

4) проведение игр с моделированием ситуаций в сфере делового общения.

В качестве основных обучающих заданий могут для студентов иностранцев могут быть использованы следующие:

1) подготовка делового письма на основе соблюдения правил этики деловой коммуникации с партнерами, например, с обсуждением вопросов развития делового сотрудничества на перспективу;

2) моделирование ситуации по проведению телефонных переговоров с партнером по бизнесу, направленного на обсуждение интересного текущего вопроса;

3) поиск и подборка основных выражений в деловом стиле для составления письма-запроса;

4) вариант составления письма-отказа от предложенной работы или предложений по работе с использованием форм делового общения [7, с. 19].

С особым вниманием нужно отнестись к проведению деловых ролевых игр, где в качестве основной действующей фигуры является иностранный студент. Преимущество использования ролевых игр в процессе обучения заключается в том, что они позволяют воспроизвести реальную картину делового общения. Такие игры основаны не только на определенных формах и функциях взаимодействия, но также предполагают импровизацию, что обеспечивает раскрепощение поведения участников [10, с. 382–383]. Как правило, в ролевой игре участвует целый коллектив обучающихся студентов, ставится определенная цель и задачи деловой коммуникации. До начала проведения игры должен быть составлен сценарий, определены формы взаимодействия и ожидаемые полученные результаты. Принимая участие в ролевой игре иностранный студент должен продемонстрировать [3, с. 98]:

1) навыки ведения устной деловой коммуникации;

2) хорошее владение навыками устного делового общения и деловой этики;

3) знания языковой компетенции;

4) умение вести деловые переговоры с использованием соответствующих речевых понятий, терминов и т.д.

Тематика ролевой игры должна быть подобрана преподавателем исходя из целей и задач обучения. Возможно также использование моделирования различных ситуаций, например, использование нестандартных ситуаций для проведения деловых переговоров, конфликтных ситуаций и т.д. В таких ситуациях проявляется умение обучающегося быстро ориентироваться, применять соответствующие речевые формы для ведения переговоров, менять тактику поведения. Это позволяет развивать креативный подход в обучении, менять уровень мышления и повышать устную деловую коммуникацию [1, с. 70].

Студенты иностранцы также должны четко понимать, что успех устной деловой коммуникации зависит не только от знаний, умений и навыков общения, но и от культуры поведения человека в обществе, его уважительности к другим людям, тактичности ведения переговоров. Именно культура деловой коммуникации способствует сплочению и укреплению корпоративных интересов участников.

Общая структура ведения устной деловой коммуникации в процессе проведения ролевой игры (деловой звонок по телефону) наглядно представлена на Рисунке 1 [6, с. 141].

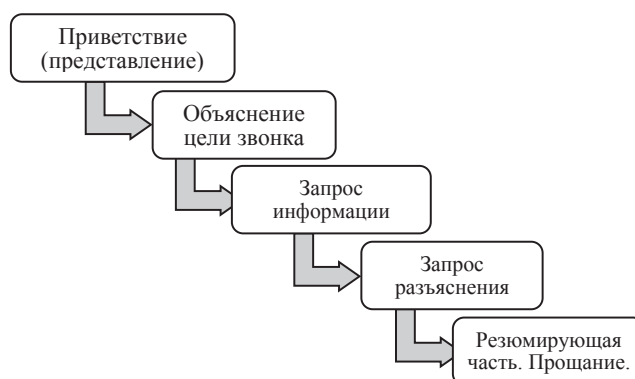


Рис. 1. Общая структура ведения устной деловой коммуникации в процессе проведения ролевой игры (деловой звонок по телефону)

Следует отметить, что в процессе обучения иностранцев основам устной деловой коммуникации они должны научиться прежде всего навыкам самопрезентации. Это предполагает демонстрацию собственной личности в обществе, которая должна произвести впечатление на других собеседников в процессе общения. Участник устной деловой коммуникации должен так себя преподнести, чтобы у других участников сформировалось общее положительная картина. Образ, формируемый с помощью речи является достаточно выразительным, конкретным и точечным [8, с. 246–247]. Для этого могут быть использованы различные техники, приемы, инструменты по основам ведения устной деловой коммуникации.

Обсуждение

Процесс обучения студентов иностранцев основам устной деловой коммуникации является достаточно сложным в силу своей специфики и наличия сложностей у самих студентов к получению знаний. Кроме того, деловое общение содержит в себе национально-культурную характеристику, обусловленную причастностью участников из различных стран. Поэтому очень важно знать и иметь представления о национальной культуре народа, его традициях и обычаях. Важным условием для осуществления эффективной деловой коммуникации является мотивация, предполагающая ориентацию участников на совместный конечный результат посредством постановки целей и задач. Данная мотивация создает целостность коллектива, повышает качество и уровень профессиональной и трудовой деятельности.

Заключение

Таким образом, в современном мире востребованы специалисты, которые умеют вести деловую коммуникацию в устной форме. Следовательно, одной из приоритетных задач образования является за-

дача подготовки высококвалифицированных специалистов в области устной деловой коммуникации. Обучение студентов иностранцев не является исключением данного вопроса и предполагает подготовку к будущей профессиональной деятельности, практическому применению полученных знаний с целью повышения мобильности, квалификации, культуры и этики делового общения. В процессе обучения иностранный студент учится основам устной деловой коммуникации, невербальными средствами общения, установлению межличностных коммуникаций в коллективе. Считаем, что процесс обучения студентов иностранцев должен носить комплексный, всесторонний характер, охватывать моделирование различных ситуаций в деловой среде.

Литература

1. Батраева О.М. Язык делового общения: учебное пособие. Владивосток. Дальрыбвтуз, 2020. 113 с.
2. Валентей Т.В. Речевая коммуникация в бизнесе. Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова..2011. 152 с.
3. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах. СПб.: Речь 2018. 144 с.
4. Деловая коммуникация / О.А. Казакова. Томск: Изд-во Томского политехнического университета. 2013. 132 с.
5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер. 2019. 576 с.
6. Кузнецов И.Н. Деловое общение: учебное пособие для бакалавров. Москва: Дашков и К. 2020. 524 с.
7. Малкова И. Ю., Батраева О.М. Деловое общение. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2013. 118 с.
8. Мочалова Я.В. Влияние образования на формирование личности // Актуальные проблемы развития науки и современного образования. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ». 2017. С. 246–247.
9. Филиппова Е.М. Функциональные стили русского языка. Томск: Изд-во ТПУ. 2011. 138 с.
10. Шаимова Г.А. Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра» // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 382–383.

PEDAGOGICAL TOOLS FOR TEACHING FOREIGN STUDENTS THE BASICS OF ORAL BUSINESS COMMUNICATION

Zhang Yibo

St. Petersburg State University

The article deals with the issues related to the process of teaching foreign students the basics of oral business communication. The concept of “business communication” is defined. The main problems in building the process of teaching foreigners the basics of oral business communication are studied. The main sub-styles of the main business communication style are considered. The peculiarities of oral business communication are presented. Scientific methods and tools in organizing the process of teaching students of foreigners in the field of business communication are studied. Types of training tasks that can be used in the training of students of foreigners in higher education are considered. The author emphasizes the importance of using business role-playing games in the process of training foreign students. The topics for conducting such games should be chosen in accordance with the set educational goals and learning objectives. The structure of conducting oral business communication is studied. It is concluded that the process of teaching students of foreigners should be comprehensive, comprehensive in nature, covering the modeling of various situations in the business environment.

Keywords: training; students; oral communication; business communication; sphere; foreigners.

References

1. Batraeva O.M. The language of business communication: a textbook. Vladivostok. Dalrybvtuz, 2020. 113 p.
2. Valentey T.V. Speech communication in business. Moscow: Lomonosov Moscow State University..2011. 152 c.
3. Gurevich A.M. Role-playing games and cases in business trainings. St. Petersburg: Speech 2018. 144 p.
4. Business communication / O.A. Kazakova. Tomsk: Publishing House of Tomsk Polytechnic University. 2013. 132 p.
5. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations. St. Petersburg: Peter. 2019. 576 p.
6. Kuznetsov I.N. Business communication: a textbook for bachelors. Moscow: Dashkov and K. 2020. 524 p.
7. Malkova I. Yu., Batraeva O.M. Business communication. Vladivostok: Dalrybvtuz, 2013. 118 p.
8. 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” of the National Research University “BelGU”. 2017. pp. 246–247.
9. Filippova E.M. Functional styles of the Russian language. Tomsk: TPU Publishing House. 2011. 138 p.
10. Shaimova G.A. Formation of communicative competence through the “role-playing game” method // Young scientist. 2012. No. 8. pp. 382–383.

Чжан Цзин,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета
E-mail: qqqs5617181@gmail.com

Реальный мир – это мир человеческого познания, и именно благодаря роли человеческого познания существует различие между субъективным и объективным миром. Язык – это и инструмент человеческого познания, и мост между субъективным и объективным миром; язык обладает свойством выражать как объективный, так и субъективный мир; через язык передаются и выражаются разнообразные объективные категории, сформированные путем языковой реконструкции, а каузальная категория является одной из основных объективных категорий. Одно и то же реальное явление может воплощаться как в одной форме языкового выражения, так и в разных. С этой точки зрения, синтаксическая структура языка часто ограничивается отношениями между событиями в реальном мире, а поверхностная синтаксическая структура, в свою очередь, ограничивается семантической структурой. Причинно-следственная связь представляет собой распространенное явление объективного мира и служит одной из основных философских, логических и временных категорий. В данной работе рассматриваются особенности распределения языковых каузальных структур, выражающих причинно-следственную связь в естественном языке, с точки зрения семантики и синтаксиса, а также выделяются специфические выражения различных причинностей с точки зрения лексики и синтаксиса.

Ключевые слова: синтаксис, семантика, каузальные структуры, причинно-следственная связь

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).

Каузальные структуры на семантическом уровне. В объективном мире существует множество отношений между предметами, и причинно-следственная связь – одна из самых важных и сложных. Вообще говоря, наступление события вызывается другим событием. «Причина и следствие» – это своего рода отношения «причина» и «быть вызванным», между любыми вещами существуют отношения «причина» и «быть вызванным».[3, с.66–72] Между любыми событиями существуют отношения «причина» и «вызвано», и между ними существует определенная логическая смысловая связь. Если А происходит для того, чтобы вызвать Б, то причина и следствие – это условные отношения. В языковом выражении это условное или гипотетическое предложение; если А обязательно приводит к Б, то эта причина и следствие – отношения «сделай-действуй». В языковом выражении это императивное предложение; если случается так, что А должно привести к Б, а Б должно привести к А, то причина и следствие представляют собой взаимные условные отношения[5, с.54–59]. В языковом выражении это взаимообусловленное предложение. Язык – сложная система, семантический уровень причинно-следственных отношений в синтаксисе часто отражается в запрограммированной форме, разные отношения отражаются в разных синтаксических структурах. Например, структуры *если...то*, *потому...что* отражают явную причинно-следственную связь. Некоторая причинность имплицитна в семантической структуре слова, т.е. лексикализованная причинность. Например, русские глаголы *радоваться*, *огорчаться* эмоционального состояния указывают на то, что субъект находится в определенном эмоциональном состоянии в результате какого-то события. Логико-семантическая каузальность подчеркивает необходимость связи между причиной и следствием, но в языковом выражении эта необходимость не подчеркивается[2, с.174–177]. Например, *я не пошёл на работу, потому что мать заболела*. В этом примере нет необходимой связи между событиями «мать заболела» и «я не пошёл на работу», и «болезнь моей матери» не обязательно приводит к результату «я не пошёл на работу». Вернее, «болезнь моей матери» может привести к одному из нескольких результатов. Однако субъективное восприятие человека устанавливает причинно-следственную связь между ними через структуру языка, которая является объективной. Ещё пример, *Иди быстрее, скоро будет поезд; Ты не представляешь, как Иван радуется, что утром его ждёт накрытый стол и выглаженное бельё; Алексей сиял, как спортивный тренер радуется за успех своего ученика*. Хотя

приведенные выше примеры синтаксически различны, все они логически и семантически связаны с причиной и следствием. Некоторые из приведенных примеров представляют собой сложноподчиненные предложения, соединенные причинно-выразительными соотносительными словами для объяснения «результата» главного предложения, в то время как другие являются сложноподчиненными предложениями без соотносительных слов, и между главным и придаточным предложениями нет прямой причинно-следственной связи [4, с.314–316].

Например, причинная часть *«скоро будет поезд»* не вызывает события *«идти быстрее»*, но может привести к какому-то другому плохому «результату». *«Идти быстрее»* занимает синтаксическое место «результата», заменяя его; Некоторые «причины» выражаются подчиненными клаузами, соединенными коннективами. Синтаксически подчиненная клауза является содержанием *«радоваться»*, но логически и семантически она играет роль «причина», вызывая у субъекта счастливое состояние; некоторые «причины» выражены препозитивными конструкциями. Причина выражается препозитивной структурой. Препозитивная структура – самая распространенная синтаксическая структура в языке. Семантически препозитивная структура – это сжатая форма результата, достигнутого предыдущим событием, и она выполняет роль «причины» в новом событии. Синтаксически такая структура часто может быть восстановлена до исходного события. Например, *тренер радуется за успех своего ученика* равняется тому, что *тренер радуется, что его ученик сделал успех*.

Каузальные структуры на синтаксическом уровне. Причинность – это очень сложное логическое отношение, семантическое отношение и неявное отношение рассуждения. Это имплицитное логико-семантическое отношение может быть понято только в том случае, если его сделать явным с помощью синтаксических форм. Однако при переводе причинно-следственных отношений на семантическом уровне на синтаксический уровень происходит множество изменений [1, с.22–50]. Одна и та же причинно-следственная связь может быть представлена разными синтаксическими структурами, и выбор синтаксической структуры зависит от коммуникативного намерения говорящего или конкретной языковой среды. Одна и та же синтаксическая структура может представлять разные каузальные отношения в разных языковых контекстах. Между синтаксисом и семантикой существуют отношения конверсии «один ко многим» или «многие к одному» [6, с.34–39]. Например, приведенное выше предложение выражает каузальное событие *«Тренер был рад успехам ученика»*, что также может быть выражено по-русски как: *Тренер радуется за то, что ученик сделал успех.* → *Тренер радуется, что его ученик сделал успех.* → *Тренер радуется за успех своего ученика.* → *Тренер радуется тому, что его ученик сделал успех.* → *Тренер радуется успехам своего*

ученика. Все эти синтаксические формы обозначают одно и то же семантическое содержание, но различаются по формальной структуре. С точки зрения агенса и пациенса, «причиной» обычно является агенсом, а результатом – пациенс, «причина» вызывает появление «результата», а агенс оказывает влияние на пациенс, что одинаково на семантическом уровне. Однако понятия синтаксического уровня часто не совпадают с понятиями семантического уровня, а семантический субъект часто не равен синтаксическому субъекту. Для русских эмоциональных глаголов большинство семантических субъектов синтаксически воплощены как синтаксические объекты, а семантические объекты воплощены как синтаксические субъекты [7, с.20–26]. Например, *тренер радуется, что его ученик сделал успех*. Синтаксически *тренер* является субъектом эмоционального глагола *радоваться*. Однако на семантическом уровне эмоциональное состояние «радостное» вызвано событием «*ученик сделал успех*», и *тренер* является семантическим объектом (пациенс), а «причина» эмоционального состояния «радостное» *тренера* синтаксически является «содержанием» глагола, синтаксическим дополнением. Именно из-за этого несоответствия между синтаксисом и семантикой такие высказывания имеют синтаксически разные трансформационные структуры. Например, *тренер радуется, что его ученик сделал успех* можно преобразовать в *то, что ученик тренера сделал успех, радуется его* и так далее. Часть «последствие» может быть синтаксически отражена как подлежащее или дополнение. Например, в предложении *Артём обижает Карину*, *Артём* является одновременно синтаксически подлежащим, субъектом глагола, и семантическим субъектом каузального отношения, «причиной» части каузального отношения, и оба согласуются. Высказывание *Артём обижает Карину* может быть расширено до формы *Артём обижает Карину своим бестактным поведением*. А в высказывании *тренер радуется, что ...*, *тренер* является только синтаксическим субъектом, субъектом глагола *радоваться*. Однако *тренер* является семантическим объектом каузальности, «результатом» каузальности, и эти два высказывания не согласуются на семантическом и синтаксическом уровнях.

Часть «причина» семантического уровня может быть выражена на синтаксическом уровне в различных структурах, включая подчиненные клаузы, главные клаузы и фразы с антецедентами или без них. Например, *радоваться, что ...*; *радоваться за успехи ученика*; *радоваться за ученика*; *радоваться успехам ученика* и т.д. Синтаксически эти структуры обычно подчиненные, но семантически они являются главной «причиной» состояния, выраженного глаголом.

Причинность представляет собой важную организационную связь между реальными событиями и является логико-семантическим явлением. Однако в силу вариативности языковой структуры и субъективной воли говорящих каузальность

может проявляться в самых разных синтаксических структурах на уровне языкового выражения. Мы исследуем различные проявления каузальности в поверхностном синтаксисе с семантического уровня, синтаксического уровня и типов каузальности с целью теоретического обоснования семантико-синтаксической трансформации обработки языковой информации.

Литература

1. Архипов А.В. К типологии комитативных конструкций. Часть II. Полисемия комитативных конструкций / Вопросы языкознания. 2008. – № 3. – С. 22–50.
2. Дибровой. Е.И. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц / Под ред. Ч. II. -М., 2001.
3. Каримова Н.И. К вопросу о типологии выделения лексико-семантических групп глаголов // Актуальные проблемы филологии. Душанбе, РТСУ, 2005. С. 66–72.
4. Леканта. П.А. Современный русский язык / Под редакцией – М., 2001. –448с.
5. Истанова Г.М. Характеристика каузативных глаголов как составного компонента каузативных конструкций // Вестник Таджикского Национального университета (научный журнал). Серия филологии. Вып. 2 (48). Душанбе, 2008.- С. 54–59.
6. Сюэ Энькуй, Анализ семантических отношений каузальных структур[J]. Вестник иностранных языков, 2008(4):34–39.
7. Чжан Цзин, Различия в субъективности русских причинных соединений с точки зрения когнитивной области[J]. Вестник Второго пекинского института иностранных языков, 2014(8):20–26.

SYNTACTIC-SEMANTIC STUDY OF CAUSAL STRUCTURES¹

Zhang Jing

Shenyang Ligong University

The real world is the world of human cognition, and it is through the role of human cognition that there is a distinction between the subjective and objective worlds. Language is both an instrument of human cognition and a bridge between the subjective and objective worlds; language has the property of expressing both the objective and subjective worlds; through language a variety of objective categories formed by linguistic reconstruction are transmitted and expressed, and the causal category is one of the main objective categories.

The same real phenomenon can be embodied in one form of linguistic expression as well as in different ones. From this point of view, the syntactic structure of language is often limited to the relations between events in the real world, and the surface syntactic structure is in turn limited to the semantic structure. Causality is a common phenomenon of the objective world and serves as one of the basic philosophical, logical and temporal categories. This paper examines the distributional features of linguistic causal structures expressing causality in natural language in terms of semantics and syntax, and highlights specific expressions of different causalities in terms of lexicon and syntax.

Keywords: syntax, semantics, causal structures, causality.

References

1. Arkhipov A.B. To the typology of comitative constructions. Part II. Polysemy of comitative constructions/LZoprosy lingvoznaniya. 2008. – № 3. – С. 22–50.
2. Dibrovoy. E.I. Modern Russian language. Theory. Analysis of linguistic units / Edited by Ch. II. -M., 2001.
3. Karimova N.I. To the question of the typology of lexical-semantic groups of verbs // Actual problems of philology. Dushanbe, RT-SU, 2005. С. 66–72.
4. Lekanta. P.A. Modern Russian language / Edited by – M., 2001. –448с.
5. Istanova G.M. Characterization of causative verbs as a constituent component of causative constructions // Bulletin of the Tajik National University (scientific journal). Series of philology. Vyp. 2 (48). Dushanbe, 2008.-С. 54–59.
6. Xue Enkui, Analysis of semantic relations of causal structures[J]. Foreign Language Bulletin, 2008(4):34–39.
7. Zhang Jing, Differences in subjectivity of Russian causal conjunctions from the perspective of cognitive domain[J]. Bulletin of the Second Beijing Institute of Foreign Languages, 2014(8):20–26.

¹ This article was written with the support of the project of the Foundation for Philosophical and Sociological Planning of Liaoning Province (“Study of enantiosemy in Russian language within the framework of cognitive event-domain model”, project number: L21BYY031); 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: 20230109778); “Study of career guidance model focused on career planning” (“Study of career guidance model focused on innovative and entrepreneurial skills development”, project number: 20230109778). project number: 20230109777).

Сопоставительный анализ семантики соматических фразеологизмов русского и китайского языков

Чэн Цзин,

магистр гуманитарных наук, преподаватель, Институт иностранных языков, Шихецзыский университет
E-mail: 18139265869@163.com

В русском и в китайском языке, существует много соматических фразеологизмов, которые широко употребляются в повседневной жизни. И семантика соматических фразеологизмов с одним и тем же соматическим компонентом в обоих языках имеет свою национальную специфику. Сопоставительный анализ семантики соматических фразеологизмов двух языков помогает нам глубже понимать их значения и правильно употреблять их в межкультурной коммуникации. Но вопрос сопоставительного анализа семантики соматических фразеологизмов двух языков ещё является малоизученным. Особенно в филологической аудитории Китая работ по данному вопросу совсем мало. Задачей нашего исследования является сопоставление семантики соматических фразеологизмов с одним и тем же соматическим компонентом двух языков и выявление национальных особенностей их семантики. Практическое значение работы состоит в том, что результаты могут быть использованы в исследовании и практическом преподавании русских и китайских фразеологизмов.

Ключевые слова: соматический фразеологизм, сопоставительный анализ, семантика

Настоящая работа посвящена сопоставительному анализу семантики соматических фразеологизмов в русском и китайском языках. Актуальность нашего исследования состоит в том, что соматические фразеологизмы широко употребляют в двух языках и ярко отражают отличительные и пецифические особенности духовной и материальной жизни двух народов, но вопрос сопоставительного анализа семантики соматических фразеологизмов (далее – СФ) двух языков ещё является малоизученным. В данной работе все русские фразеологизмы выбраны из словарей: «Фразеологический словарь современного русского языка» и «Китайско-русский словарь идиом», а китайские примеры из словарей: «Большой фразеологический словарь Синьхуа».

СФ в русском и китайском языках

Фразеологизм – это готовая языковая единица, обладающая особой выразительностью, образностью, меткостью, и экспрессивностью, с помощью которой люди могут выразить, глубокие смыслы коммуникации, а также богатые чувства человека. В русском и в китайском языке, существует большое количество фразеологизмов. Изучение фразеологизмов в обоих языках имеет уже не короткую историю.

Соматический фразеологизм – это фразеологизм, включающий в себя компонент, обозначающий какую-нибудь часть тела человека. Фразеологизмы данной группы занимают очень важное место, как в русском языке, так и в китайском. По подсчету ученого СФ русского языка составляют из общего фразеологического состава данного языка всего 24%, а СФ китайского языка при этом составляют порядка 21%. Наличие большого количества СФ в исследуемых языках является вполне естественным. Это обуславливается тем аспектом, что соматические лексемы, которые входят в состав СФ, обладают довольно высокой способностью метафоризироваться. СФ широко употребляют в повседневной жизни. Данное обстоятельство вызвано тем, что СФ являются экспрессивными, образными, а кроме того они довольно ярко отражают все уникальные и отличительные особенности духовной и материальной жизни народа, свидетельствуют о национальном характере мироощущения[2, с. 8].

Количественные различия фразеологизмов с разными соматическими компонентами в русском и китайском языках

В русском и китайском языках существуют одинаковые соматизмы, такие, как рука, глаза, нога, голова,

ухо, и т.д. Однако при образовании фразеологизмов данные упомянутые соматические компоненты в довольно разной степени являются продуктивными. Так, одни применяются довольно часто, в то время как другие, напротив, используются крайне редко. Следует подчеркнуть и то, что частотность одного и того же соматического компонента также является разной в разных языках.

По подсчету других исследователей, частотность многих соматических компонентов в исследуемых языках весьма различна. В русском языке по частотности первые 5 мест занимают соматизмы: рука, глаз, голова, нога, сердце. А в китайском – сердце, глаз, рот, голова, тело. Разница проявляется ещё и в том, что в русских СФ крайне редко используются названия внутренних органов человека (например, кишка, легкие). В то время как в китайском языке, СФ с упомянутыми в примере компонентами очень много [5, с. 35].

Разница в частотности соматических компонентов в разных языках объясняется тем, что под влиянием жизненных условий, а также с развитием своей истории и культуры, в семантике одного соматизма складывается информация, как общечеловеческого характера, так и национально-специфического.

Сопоставительный анализ семантики СФ русского и китайского языков

В данной главе мы будем сопоставлять семантику соматических фразеологизмов с компонентами: голова, сердце, глаза, рука, нога, и выявлять национальные особенности их семантики. Выбор этих СФ объясняется их большим количеством и широким употреблением в двух языках.

(1) ГОЛОВА – это символ ума. Наличие или полное отсутствие у отдельного человека ума напрямую ассоциируется у носителей языка с его головой, а именно с таким органом, как мозг, который отвечает на интеллект данного человека. В русском языке очень большая часть СФ с компонентом «голова» описывают ум человека. Например: голова варит, голова на плечах, золотая голова, светлая голова–умный; голова еловая, голова с мозгами, голова садовая, голова соломой набита, дубовая голова, дурья голова, мякинная голова – глупый.

Голова ещё является символом жизни человека, поэтому лишение головы говорит о его смерти. Отталкиваясь от этого, в русском языке встречается довольно много СФ с компонентом «голова», который обозначает смерть (например, заплатить головой, головы полетят). В русском языке ещё существует немало СФ с компонентом «голова», означающих храбрость и смелость, например: головы не жалеть, буйная головушка, бедовая голова, о двух головах, о семи головах. Надо подчеркнуть, что среди этих СФ многие носят неодобрительную окраску и означают отчаянную и безрассудную смелость. Кроме того, движения, совершаемые головой, говорят об общем состоянии и самочув-

ствии человека, а также и о его настроении (например, вешать голову, поднимать голову). При этом довольно активное воздействие на рассматриваемую часть человеческого организма свидетельствует об отношении к нему (например, гладить по головке, садиться на голову) [3].

А в китайском языке хотя голова тоже символизирует ум человека, но СФ с компонентом «голова», которые дают оценку ума человека, очень мало, мы пока нашли только два: (деревянная голова: тупой, глупый), (тупая голова, глуповатый).

Физическое состояние человека получает достаточно подробную характеристику во СФ с компонентом «голова». Например: (голова тяжела, ноги слабы), (кружится голова, темнеет в глазах), (голова болит), (голова идёт кругом), (голова отделилось от тела, т.е. умереть) и т.д.

В китайских СФ используется «голова» для описания происхождения человека. Например: (иметь голову и лицо, т.е. иметь высокое происхождения), (бумажная одежда и черная голова, т.е. просто-народье, бедные люди), (человек с большим влиянием) и т.д. В китайском языке ещё существует много СФ, означающих счастливое супружество: (-жить вместе до того, когда волосы станут седыми), (сопровождать друг друга до того, когда волосы станут седыми). Здесь отражено китайское воззрение брака: супруги должны прожить вместе до самого конца жизни [1].

(2) СЕРДЦЕ – представляет собой один из наиболее важных и значимых органов человеческого организма, который обеспечивает его общую физиологическую жизнедеятельность. Общеизвестно то обстоятельство, что сердце является символом средоточия чувств индивида в преимущественном большинстве языков мира. Русские СФ с рассматриваемым компонентом привлекают к себе особое внимание тем, что чувственные переживания человека передаются посредством описания физиологического строения и целостного состояния данного органа человеческого организма. Описания сердца включают, как его пространственную характеристику, так и его функциональные свойства. Иными словами, сердце представляет собой некую емкость (например, по анатомическому определению – мускульный мешок), которая обладает определёнными размерами (например, большое сердце) и которую можно открыть или закрыть, вывернуть, постучаться (например, вывернуть сердце, открыть сердце). Рассматриваемый компонент перекачивает кровь человека (например, сердце кровью обливается), а кроме того в нем полно крови (например, от полноты сердца).

Следует особо подчеркнуть, что в русском языке разные ощущения и состояния рассматриваемого органа человеческого организма передают его истинное душевное состояние, которое переживается им в тот или иной жизненный период (например, сердце болит, сердце надывается). Упомянутые ощущения сопутствуют печали, страданию и горести (например, сердце разрывает-

ся на части, камень на сердце). И наоборот чувство легкости, покоя и частого сердцебиения говорит о переживании человеком чувства радости, блаженства (например, отдыхать сердцем, отлегло от сердца или в сердце расцветают цветы, т.е. чрезвычайно обрадоваться) [3].

В китайском языке сердце тоже рассматривают как средоточия чувств человека и существуют большое количество СФ с компонентом сердце, которые передают душевное состояние человека: (растеряться), (в сердце радуется, полное удовольствие), (сердце спокойно, легко дышится, т.е. беспристрастно и спокойно).

Кроме этого, в китайском языке сердце включает в себя ещё другие немаловажные значения: орган мышления и центральная часть предмета, т.е. самая важная часть. Исходя из первого значения китайцы дают оценки ума человека с помощью слова «сердце»: (светлое сердце и золотые руки), (качество характера и сердце как прекрасные цветы, о красивой и умной женщине), (иметь своеобразное мастерское сердце, т.е. отличаться оригинальностью). Сердце также можно понимать как стремление и намерение, например: (единение сердец и помыслов), (единение сердец и усилия, т.е. единодушно сотрудничать), (напрасно тратить силы сердца).

(3) ГЛАЗ – представляет собой некое «окно» в мир, а кроме того именно глаз является основным способом для восприятия человеком всего того, что его окружает. Ведь при отсутствии у человека глаз он является беспомощным и максимально слабым. В связи с этим в исследуемых языках СФ с рассматриваемым компонентом, прежде всего, характеризует такую способность, как видеть, например, с глаз долой, есть глазами, как будто пелена с глаз упала – в русском языке; гневными глазами смотреть, не отрывать глаз, брови дракона, глаза феникса о красивом мужчине, имеющем высокую натуру – в китайском языке [4].

Помимо вышеуказанного, в исследуемых языках глаз, в первую очередь, является олицетворением «внутреннего» зрения человека, то есть его способности воспринимать умом (например, глаз набит; светлое сердце и глаза, т.е. трезвый и проницательный ум, верность глаз и ловкость рук).

Во-вторых, глаза человека, их выражение и движение напрямую свидетельствует о его истинном душевном состоянии и отношении к окружающим людям, ситуациям и вещам. В данном случае нельзя не упомянуть общеизвестную фразу – «Глаза – зеркало души». Подобное осмысление роли глаза нашло свое отражение в различных фразеологизмах (например: смотреть человеку прямо в глаза, свергать глазами, строить глазки, смотреть другими глазами; тарашить глаза, завяжется язык (т.е. удивленный), тарашить глаза, разинуть рот (т.е. ошеломленный), смотреть на кого новыми глазами (т.е. изменить свое отношение к кому-то).

В китайском языке значение «количество» выражается с помощью описания относительно-

го положения между людьми или вещами: куда не глянь, везде бросается в глаза что-либо, поражать глаз обилием и красотой, глаза разбегаются. В китайском языке глаз ещё олицетворяет кругозор человека: свысока смотреть на всё, смотреть свысока на людей [1].

(4) РУКА – представляет собой то, что отличает человека от всех других существующих в этом мире живых существ. Именно рука выступает в качестве орудия труда, благодаря которому человек выделился и отделился от мира животных. Общеизвестно, что именно благодаря рукам первобытный человек добывал для себя и своей семьи пропитание, строил жилье и т.д. Во-первых, во фразеологизмах обоих языков рука говорит о способности человека трудиться и делать что-либо (например, мастер на все руки, приложить руку, светлое сердце и золотые руки).

Во-вторых, СФ с рассматриваемым компонентом в двух исследуемых языках выражает и демонстрирует проявление состояния и настроения человека, например: ломать руки; рукоплескать и одобрить, бурно выражать свое удовлетворение и одобрение; не знать, как действуют руки и ноги, быть в крайней растерянности; размахивать руками и ногами, т.е. быть вне себя от радости.

Но разница использования фразеологизмов с компонентом «рука» тоже существует. В русском языке руки и ноги свидетельствуют о целостности тела человека (например, связывать по рукам и ногам, заберут с руками и ногами). При этом в китайском языке, руки и ноги являются олицетворением братьев и сестер человека (например, как руки и ноги, т.е. быть как братья) [4].

(5) НОГА – представляет собой опору тела человека и его основание (опору). Именно посредством ног человек обладает способностью для того, чтобы передвигаться во всем окружающем его пространстве. Следует особо подчеркнуть, что общее и исходное выражение рассматриваемого компонента представлено в двух исследуемых языках. Во-первых, стоять на ногах означает вполне обычное и нормальное состояние работоспособного человека. В связи с этим СФ в исследуемых языках (например, валиться с ног, ноги не держат) закрепляют проявление отклонения от нормального и типичного положения тела человека. Передвижение человек осуществляет посредством своих ног. В связи с этим такое значение, как «ходить, бежать, мчаться» передается посредством различных известных фразеологизмов, например: сбиться с ног, идти в нону, ноги заплетаются, ноги не наступают на землю (т.е. ходить очень быстро).

Во-вторых, такое понятие, как «ходить» является синонимом термина «жить». В связи с этим, если ноги человека совсем не ходят или ходят (передвигаются) с большим трудом, это напрямую говорит о наличии у него болезни или смерти (например, протянуть ноги; едва ноги волочить; лежать, руками и ногами вверх, т.е. умереть).

Однако нельзя не акцентировать внимание на том, что в отдельных русских фразеологизмах

такое существительное как «нога» означает нижнюю конечность или просто «низ» (например, вертеться под ногами, наступать на ноги) [4].

Кроме вышесказанного, в китайском языке ещё широко используются названия внутренних органов, например: жёлчный пузырь, печень, кишка, легкие. Эти органы тоже рассматривают как средоточия внутренних чувств человека: (жёлчный пузырь трясется, сердце содрогается, т.е. дрожать от страха), (печень и кишка разорвутся, т.е. быть в сильном горе), (волновать легкие, т.е. волновать душу). Кроме сердца и печень в русском языке для описания эмоции почти не используются названия внутренних органов: жёлчный пузырь, кишка, легкие. Ещё надо подчеркнуть, что китайцы воспринимают жёлчный пузырь какместилище смелости. Если у кого-то большой жёлчный пузырь, значит он очень смелый. Наоборот, если у него маленький жёлчный пузырь, значит он трусливый. Например: (большой жёлчный пузырь, который может обернуть небо, т.е. безумно храбрый), (большой жёлчный пузырь и осторожное сердце, т.е. храбрый, но осторожный), (трусливый, как мышь) [1].

Заключение

В данной исследовательской работе мы уточнили понятия «фразеологизм» и «СФ» в русском и китайском языках, описали активность различных соматических компонентов в образовании фразеологизмов двух языков, выяснили основные причины разной активности соматических компонентов в образовании фразеологизмов, сопоставили семантику соматических фразеологизмов с компонентами: «голова, рука, нога, сердце, глаза и другие» двух языков, и также выявили национальные особенности семантики этих соматических фразеологизмов.

СФ – это фразеологизм, включающий в себя компонент, обозначающий часть тела человека. Они широко употребляются в двух языках, и играют важную роль в повседневной коммуникации. Один и тот же соматический компонент проявляет разную активность при образовании фразеологизмов в сопоставляемых языках. Причины состоят в том, что под влиянием национальной культуры семантика одного и того же соматического компонента в двух языках различается. В то же время, семантика СФ с одинаковым соматическим компонентом в двух языках тоже имеет свои национальные особенности. Выявление этих осо-

бенностей способствует правильному их употреблению, и также глубже пониманию культуры двух народов.

Литература

1. Большой фразеологический словарь Синьхуа // Пекин: Коммерческая пресса.2013.2242с.
2. Дин Синь. Исследование русских идиом // Пекин: Издательство Военный Ивэнь, 2001.375с.
3. Ларионова Ю.А. Фразеологический словарь современного русского языка//М.: Аделант, 2014.512с.
4. Сизов С.Ю. Китайско-русский словарь идиом: более 6000 словосочетаний // М.: Восток-Запад: АСТ, 2005. 317 с.
5. Янь Сяоли. Языковые картины мира в русских и китайских соматических фразеологизмах // Шаньдунский университет, 2007.63с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SEMANTICS OF SOMATIC PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS IN RUSSIAN AND CHINESE

Cheng Jing
Shihezi University

In Russian as well as in Chinese language there are many somatic phraseological expressions, which are widely used in daily life. And the semantics of somatic phraseological expressions with the same somatic component in both languages has its national specificity. A comparative analysis of the semantics of somatic phraseological expressions in the languages helps us better understand their meanings and correctly use them in intercultural communication. But the issue of comparative analysis of the semantics of somatic phraseological expressions in between languages is still understudied. Especially in the philological classroom in China, there are very few works on the subject. The task of our study is to compare the semantics of somatic phraseological units with the same somatic component in two languages and to identify the national characteristics of their semantics. The practical significance of the work lies in the fact that its results can be used in the research and practical teaching of Russian and Chinese phraseological units.

Keywords: somatic phraseology, comparative analysis, semantics

Referents

1. Xinhua Dictionary of Chinese Idioms // Beijing: The Commercial Press, 2013. 2242p.
2. Ding Xin. Research on Russian Idioms // Beijing: Military Yiwén Publishing House, 2001.375p.
3. Larionova Y.A. Phraseological dictionary of the modern Russian language // M.: Adelpant, 2014.512p.
4. Sizov S.Y. Chinese-Russian dictionary of idioms: Over 6000 Phrases // M.: East-West: AST, 2005. 317p.
5. Yan Xiaoli. A Picture of the Language World in Russian-Chinese Idioms Containing Words for Human Organs // Shandong University, 2007.63p.

Ши Шаньшань,

кандидат филологических наук, филологический факультет,
Пермский государственный национальный исследовательский
университет
E-mail: shishanshanc2111@126.com

Цветовая палитра играет важную роль в произведениях художественной литературы. Символика цвета и света пронизывает и произведения А.П. Чехова, в которых различные цветовые оттенки и «игра» света рождает образы «старого» и «нового» миров. Данная статья особенностям использования цветовой гаммы в прозе и драматургии А.П. Чехова, который противопоставлением темных и светлых тонов цветовой гаммы показывает борьбу прошлой («старой») и будущей («новой жизни»). Автор статьи приходит к выводу, что светлые и темные тона цветовой гаммы помогают раскрыть внутреннее состояние героев, статичность или динамичность их образов, а также дать характеристику окружающей их среды, «фона», т.е. «мира», на котором разворачиваются события.

Ключевые слова: Чехов, цвет, свет, новый мир, старый мир, «новый человек».

Цветовое видение – важная особенность восприятия мира художника слова, придающего огромное значение зрительным образам. Цветовая гамма, в основе которой лежит ряд гармонически взаимосвязанных с внутренним миром героев произведений оттенков цвета, в той или иной мере сопровождает творчество А.П. Чехова. Это только на первый взгляд кажется, что цветовые номинации, или колоративы, имеют буквальное прочтение. Но на самом деле цветовая гамма чеховских произведений формирует подтекст либо сюжетной линии, либо сложившейся ситуации. Используемые писателем цветовые оттенки могут характеризовать эмоциональное состояние героев, его стремления и желания, его отношение к окружающему миру. При этом ассоциативные смыслы, исходящие, благодаря чеховским цветовым компонентам, формируются в сознании читателя, заставляют его включить образное мышление.

А.П. Чехов мастерски использовал цветовую гамму в своих произведениях. Цвет, выполняя функцию символа и создавая вокруг текста своего рода метафорический ореол событий, позволял писателю раскрыть многие художественные детали, выразив свое отношение к описываемым событиям или к представленным персонажам.

Комментируя особенности творческого метода А.П. Чехова, Е.П. Червинскене отмечала, что писатель зачастую пользуется одними и теми же художественными деталями. Однако, переходя из одного произведения в другое, эти детали, обрастая смыслами, становятся символами, раскрывающими особенности чеховского мировидения [2]. Этот вывод, сделанный известной исследовательницей творчества А.П. Чехова, в полной мере соотносится и с цветовой гаммой, проникшей в рассказы, повести, пьесы писателя.

При этом цвет в творчестве Чехова, как верно отметил в статье «Чехов на Востоке» Го Можо, – это не тяжелые и застывшие краски. Цветовая гамма наполняет чеховские творения лиризмом, что особенно чувствует и ценит восточный читатель, которому очень близки и понятны форма и стиль чеховских произведений [1].

Обратившись к конкретным чеховским текстам, мы обратили внимание, что чаще всего автор использует такие цвета, как *серый*, *черный*, иногда именуемый *темным*, и *белый* цвета. Именно эти цвета символизируют борьбу «старого» и «нового» мира, т.е. борьбу зла с добром.

Обратимся к повести «Огни» (1887) – одному из лучших произведений писателя, где широко представлена «панорама жизни».

Картина «звездной, но **темной**» [4, с. 135], с которой начинается авторская пейзажная зарисовка,

наводит читателя на определенную мысль. Небо, в котором светят яркие звезды, не может казаться человеку темным, если в его душе поселилось радостное чувство, если его переполняют радостные эмоции. В этом произведении темные краски ночи сопряжены с внутренним миром героя, для которого эта ночь, несмотря на яркие звезды, – «глухая» и «неприветливая», а значит, и очень «темная».

Образ темной ночи тесным образом связывается с дальнейшим контекстом, в котором представлен образ строящейся железной дороги, рядом с которой пока еще находились объекты «старого» мира: песок, глина, щебень, какие-то ямы, невзрачные бараки и т.д. Ему кажется, что все эти явления «старого мира» насквозь пропитаны «ночной мглой», а потому и цвета такого же, как эти «потемки». Разбросанные то тут, то там объекты «старого мира» возвращают рассказчика во «времена хаоса» [4, с. 135]. Да для Чехова «старый» мир и есть тот хаос, безжизненность которого писатель «рисует» с помощью темных цветов.

Но вдруг впереди мелькнул «тусклый огонек», потом еще один, за ним – другой, и в скором времени герой увидел «длинный ряд таких огней», которые становились «всё гуще и туслее» [4, с. 135]. Этот свет, хотя и тусклый, символизирует начало «нового» мира, лучиком надежды прорвавшимся сквозь бездну хаоса и мрака.

Герой рассказа «Огни», инженер Ананьев, «новый» человек, «человек идеи», эти светящиеся огоньки также соотносит с будущим, «новым» миром, который когда-нибудь наступит. Эти огоньки Ананьев символически связывает с «человеческими мыслями», «разбросанными в беспорядке» [4, с. 170], которые исчезают во мраке ночи, так и не осветив путь.

Размышления рассказчика, который также пытается разрешить важные вопросы бытия, окружают мрачные картины действительности. Он видит перед собой «бесконечную, угрюмую равнину» под пасмурным, холодным небом», «дубовый лес» в дымке тумана, темнеющий вдали [4, с. 173]. Но, уезжая, он оставляет в своей памяти «только огни», которые, как кажется читателю, соединившись, нарисовали в небе солнце, образ которого завершает повесть.

Заключительная фраза «Стало восходить солнце...» [4, с. 173] кажется нам символической. Восходящее солнце – это не только рождение нового дня, но и рождение «новой» жизни, начинающейся с «тусклых» огней.

Таким образом, в чеховскую систему выразительных средств органично вписывается бинарная оппозиция «свет» – «тьма», первый компонент которой представлен огнями и восходящим солнцем, а второй – окружающей природой и мрачными картинами бытия человека. Подобная антитеза как противопоставление «темноты» и «света» организует пространство многих других произведений писателя, в которых «свет» – это путь из прошлого в будущее, а «тьма» – это окружающее пространство. Борьба «тьмы» со «светом» – это борьба

ба «старого» мира с «новым», которая рано или поздно завершится, как в повести «Огни», «восходящим солнцем».

Символом «старого», «пошлого» мира во многих произведениях А.П. Чехова выступает серый цвет.

Героиня рассказа «Зеркало» (1885), молодая девушка Нелли, гадает в предновогодний вечер «на суженого», надеясь увидеть в зеркале знак своей будущей судьбы. Но все, что она видит в зеркале, так это «серое море» [3, с. 399], которому нет ни конца ни края. Вначале на «сером фоне» возникает мужской силуэт [3, с. 399], который постепенно заполняет собой все пространство. И вот уже перед девушкой «проплывает» вся ее будущая «серая» жизнь. Бегут дни, месяцы, годы, но «серый фон» остается неизменным. Зеркало рассказывает девушке о ее будущем, символически раскрывающемся посредством серого цвета. Муж, который заложил имение, чтобы вырваться из долговой ямы, его болезнь и смерть, беспокойство за детей, которые в любую минуту могут покинуть этот мир, став жертвами эпидемии – все эти события разворачиваются на «сером фоне».

В конце рассказа героиня прозревает. «К чему это? Для чего?» [3, с. 403] – спрашивает она, понимая всю суть своего «серого» существования, которое накрыло не только Нелли, но и большинство окружающих её людей. «Серая» жизнь, словно говорит нам Чехов, ни к чему не приводит. Она является «залогом» «старого» мира и чужда «новому миру», с «новому человеку».

Серый цвет как символ неприглядности «старого» мира функционирует во многих произведениях А.П. Чехова, созданных писателем в последнее десятилетие XX века. Больницу в повести «Палата № 6» (1892) окружает «серый забор с гвоздями» [5, с. 123]. Город, в который приезжает из Москвы героиня рассказа «Три года» (1895), встречает ее «серым снегом», лежащим на «пустынных, безлюдных» улицах и вокруг «маленьких», «точно приплюснутых» домов [5, с. 479]. В рассказе «Крыжовник» (1898) говорится о «серых пасмурных днях» поздней осени, когда над землей повисли «дождевые тучи» [6, с. 294]. Пейзаж в серых тонах передает грустное настроение, вызванное осенней непогодой.

Близкими по своей семантике к серому цвету являются черный и темный цвета. Мрачная цветовая гамма, содержащая оттенки этих цветов, создает картину безысходности в путевых заметках под названием «Остров Сахалин» (1891–1893): «...потемнело небо, собралась гроза и вода приняла необыкновенный... Там берег совсем отвесный, с темными ущельями и с угольными пластами... мрачный берег!» [8, с. 58], «...на правом берегу горел лес;... клубы дыма слились в длинную, чёрную, неподвижную полосу» [8, с. 47].

Учитель Беликов из рассказа «Человек в футляре», представляющий собой типичный образ «маленького человека», также живет в «старом» мире. Его мир – это мир темно-серых оттенков

и смотрит он на этот мир сквозь «темные очки», а часы его лежат в «чехольчике» «из серой замши» [6, с. 281].

Итак, темная гамма цветов у А.П. Чехова является символом «старого» мира и символом человека, живущего в этом мире. Новый мир, мир будущего, представлен у писателя светлой цветовой гаммой, в которой доминирует белый цвет.

Но белый цвет – это еще и цвет детства, самой светлой и самой чистой, непорочной поры, когда душа не омертвела и озарена любовью. Жизнь чиновника Невыразимова, героя рассказа «Мелюзга» (1885), подчинена серому цвету: «...На квартире у него было ещё серее и хуже, чем в дежурной комнате...Всё те же серые стены...» [3, с. 43]. Но этой «серости», характеризующей беспросветную жизнь героя, противопоставлены воспоминания детства, сохранившиеся в его памяти: «Семейный кружок, торжественные физиономии близких, белая скатерть, свет, тепло...» [3, с. 43].

В произведениях А.П. Чехова можно встретить противопоставление черного и белого цветов. Так, образ Нины Заречной из пьесы «Чайка» (1896) неизменно сопровождается белым цветом: в первом действии, представляя образ грядущей Мировой Души, героиня драмы предстаёт «вся в белом» [7, с. 435]. О «белой чайке» вспоминает Тригорин в третьем действии: «Я буду вспоминать. Я буду вспоминать вас, какую вы были в тот ясный день – помните? – неделю назад, когда вы были в **светлом** платье... Мы разговаривали... ещё тогда на скамье лежала **белая** чайка» [7, с. 455–456]. Именно белый цвет соединяет в сознании читателей и зрителей образы Нины и рвущейся взлететь высь, в будущее, чайки.

А вот черный цвет в пьесе «Чайка» соотнесен с образом другой героини – Маши, которая на вопрос о том, почему она всегда «ходит в черном», отвечает: «Это траур по моей жизни. Я несчастна» [7, с. 427]. Уставшая от жизни Маша, в отличие от Нины, живет прошлым: «...У меня такое чувство, как будто я родилась уже давно-давно; жизнь свою я тащу волоком, как бесконечный шлейф...» [7, с. 443].

Аналогичная ситуация представлена в пьесе «Дядя Ваня» (1897), в которой жизнь, которую проживают герои представлена темными оттенками. Будущее же представлено светлыми тонами, хотя это будущее не лишено трагизма. «Мы покорно умрем, – говорит Соня, – и там за гробом увидим жизнь светлую, прекрасную» [7, с. 532].

Как показал анализ контекстов, взятых из прозы и драматургии А.П. Чехова, цветовая гамма и оттенки света в произведениях писателя организуют широкий подтекст, формируя у читателей ассоциации и создавая образы, связанные со «старым» и «новым» миром. Чаще всего в произведениях А.П. Чехова можно встретить бинарную оппозицию «темный – светлый» и «черный/серый – белый». Как показывает проделанный нами анализ, темные цветовые оттенки являются символом статичности «старого» мира, а светлые то-

на соотнесены с принципиальными изменениями, происходящими в окружающем мире и в сознании персонажей, которые думают о будущем, связывая с ним свои чаяния и надежды.

Литература

1. Го Можо. Избранное. – М.: Государственное изд-во художественной литературы, 1953. – 352 с.
2. Червинскене Е.П. Единство художественного мира. А.П. Чехов. – Вильнюс: Мокслас, 1976. – 183 с.
3. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 3. Рассказы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1961. – 551 с.
4. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 6. Повести и рассказы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1969. – 528 с.
5. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 7. Повести и рассказы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1962. – 551 с.
6. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 8. Повести и рассказы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. – 576 с.
7. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 9. Пьесы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. – 712 с.
8. Чехов А.П. Собрание сочинений: в 12 томах. Т. 10. Повести и рассказы. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1963. – 635 с.

COLOR SCHEME IN THE “NEW” AND “OLD” WORLD OF CHEKHOV

Shi Shanshan

Perm State University

Abstract. The color palette plays an important role in works of fiction. The symbolism of color and light also permeates Chekhov's works, in which various color shades and the play of light give birth to images of the “old” and “new” world. This article is devoted to the peculiarities of the use of color in the prose and dramaturgy of A.P. Chekhov, who shows the struggle between the past (“old”) and the future (“new”) life by contrasting dark and light tones of the color gamut. The author of the article comes to the conclusion that light and dark tones of the color scale help to reveal the inner state of the characters, the static or dynamic nature of their images, as well as to give a characteristic of their environment, the “background”, i.e. the “world” on which the events unfold.

Keywords: Chekhov, color, light, new world, old world, “new man”.

References

1. Guo Mojo. Selected. – Moscow: State Publishing House of Fiction, 1953. – 352 p.
2. Chervinskiene E.P. The Unity of the Artistic World. A.P. Chekhov. – Vilnius: Moscow, 1976. – 183 p.
3. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 3. Stories. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1961. – 551 p.
4. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 6. Novels and stories. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1969. – 528 p.

5. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 7. Novels and stories. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1962. – 551 p.
6. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 8. Novels and stories. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1963. — 576 p.
7. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 9. Plays. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1963. – 712 p.
8. Chekhov A.P. Collected Works: in 12 volumes. Vol. 10. Novels and stories. – Moscow: Fiction State Publishing House, 1963. – 635 p.

Лингвистические паттерны и эмоциональный резонанс в постколониальной английской прозе

Верма Шрути,

аспирант, Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
E-mail: shruvrm@mail.ru

В этой исследовательской работе проводится тщательное изучение языковых моделей и эмоционального резонанса, присутствующих в английской прозе постколониального периода. Вслед за исторической колонизацией эволюция английской литературы в постколониальном контексте стала свидетелем тонкого взаимодействия языка и эмоций. В этом обзоре критически анализируется разнообразная английская проза постколониального периода, исследуются сложные способы, с помощью которых языковой выбор способствует эмоциональному резонансу в повествовании. В исследовании используется всестороннее и систематическое изучение художественных текстов из постколониальной английской прозы, опирающееся на лингвистические теории, литературный анализ и эмоциональную психологию, чтобы проанализировать сложную ткань постколониальной прозы. В нем рассматриваются стилистические элементы, синтаксические структуры и лексический выбор, которые используют авторы из различных постколониальных стран для передачи тонких эмоциональных переживаний. Кроме того, в статье исследуется, как культурный, социальный и исторический контекст формирует эмоциональный ландшафт постколониальной литературы, влияя на изображение идентичности, перемещения и сопротивления. Посредством обширного обзора основополагающих произведений в постколониальной литературе эта статья направлена на выявление повторяющихся лингвистических паттернов, которые способствуют эмоциональной глубине и резонансу в прозе. Кроме того, в нем исследуется роль языка в формировании эмпатического взаимодействия читателя с персонажами и их опытом в постколониальных повествованиях. Результаты этого исследования способствуют более глубокому пониманию сложной взаимосвязи между языком, эмоциями и постколониальной идентичностью. Ученые, педагоги и любители литературы найдут ценную информацию о лингвистических нюансах, которые лежат в основе эмоционального резонанса в постколониальной английской прозе, тем самым обогатив дискурс, связанный с пересечением языка и литературы после колониализма.

Ключевые слова: проза, постколониальная, нарративы, основополагающая, культурная

Введение

На богатом литературном ландшафте исследование языковых паттернов и эмоционального резонанса в постколониальной английской прозе представляет собой увлекательное путешествие, которое выходит за границы культуры, истории и самовыражения. Это исследование направлено на то, чтобы распутать запутанный гобелен, сотканный авторами, разбирающимися в сложных последствиях колониального наследия с помощью своих письменных текстов. Постколониальная литература, жанр, рожденный социально-политическими потрясениями, последовавшими за эпохой колонизации, служит резервуаром разнообразных повествований, отражающих глубокое влияние исторического опыта на язык и эмоции.

Погружаясь в тонкий мир постколониальной английской прозы, мы начинаем поиски уникальных лингвистических элементов, используемых авторами для передачи многогранных эмоций, происходящих из колониального прошлого. Способность языка формировать, отражать и вызывать эмоции особенно ярко проявляется в этом контексте, где последствия колониализма оставили неизгладимый отпечаток в коллективном сознании. Посредством обширного обзора оригинальных произведений и современных шедевров это исследование направлено на выявление повторяющихся лингвистических паттернов, которые способствуют эмоциональному резонансу, заложенному в повествованиях.

Более того, исследование эмоционального резонанса становится линзой, через которую мы можем получить более глубокое представление о жизненном опыте отдельных людей и сообществ, преодолевающих сложности постколониального существования. Исследуя взаимодействие языка и эмоций, это исследование стремится раскрыть смысловые слои, заложенные в прозе постколониальных авторов, проливая свет на тонкости идентичности, свободы воли и культурной трансформации.

Основание

Этот исследовательский обзор посвящен сложному взаимодействию между языковыми моделями и эмоциональным резонансом в сфере английской прозы постколониального периода. После окончания колониального правления английский язык претерпел глубокую трансформацию, став средством выражения сложностей постколониального опыта. Это исследование направлено на изучение нюан-

сов того, каким образом языковой выбор в прозе способствует пробуждению эмоций, улавливая уникальные и разнообразные голоса, возникающие в постколониальном контексте.

В исследовании используется комплексная обзорная методология, анализирующая ряд постколониальных литературных произведений с целью выявления повторяющихся языковых паттернов и их влияния на эмоциональную вовлеченность. Тщательно исследуя использование языка для передачи многогранного опыта постколониальных обществ, этот обзор направлен на то, чтобы дать представление о выразительной силе прозы в навигации и изложении сложностей идентичности, культурного наследия и социально-политических реалий.

Результаты этого исследования способствуют нашему пониманию динамической взаимосвязи между языком и эмоциями, предлагая призму, через которую можно оценить богатство и глубину постколониальной английской прозы. Поскольку мы ориентируемся в языковых ландшафтах, сформированных историческим наследием, этот обзор подчеркивает важность языкового выбора для создания эмоционального резонанса и установления более глубокой связи между литературой и ее читательской аудиторией.

Обоснование

Исследование под названием «Лингвистические паттерны и эмоциональный резонанс в постколониальной английской прозе» исследует сложное взаимодействие между использованием языка и эмоциональным воздействием в контексте постколониальной английской литературы. После распада колониализма писатели из ранее колонизированных регионов создали повествования, которые не только отражают сложности культурной самобытности, но и используют различные языковые модели для передачи нюансов эмоционального ландшафта. Цель этого обзора – изучить, каким образом лингвистические элементы, такие как синтаксис, дикция и структура повествования, способствуют эмоциональному резонансу постколониальной английской прозы.

Обоснование проведения этого исследования коренится в важности понимания уникального литературного выражения, возникающего в результате постколониального опыта. По мере того как общества преодолевают последствия колониального правления, письменное слово становится мощным инструментом для выражения многогранных эмоций, связанных с идентичностью, принадлежностью и сопротивлением. Анализ лингвистических паттернов в постколониальной английской прозе позволяет глубже понять, как авторы справляются с лингвистическим наследием колониализма, придавая своим повествованиям эмоциональную глубину.

Кроме того, это исследование призвано внести вклад в более широкий академический дис-

курс о постколониальной литературе и лингвистике. Систематически изучая языковой выбор, сделанный авторами в постколониальных контекстах, исследование направлено на выявление повторяющихся паттернов и тем, проливающих свет на способы, с помощью которых язык становится средством эмоционального выражения и восстановления культуры. Это исследование имеет решающее значение для ученых, педагогов и читателей, стремящихся к более глубокому пониманию сложностей, присущих постколониальным повествованиям.

Исследование на тему «Лингвистические паттерны и эмоциональный резонанс в постколониальной английской прозе» оправдано тем, что оно может обогатить наше понимание сложных взаимоотношений между языком и эмоциями после колониализма. Это исследование не только признает разнообразие мнений в постколониальной литературе, но и закладывает основу для будущих исследований и критических дискуссий о роли языка в формировании эмоциональных переживаний в литературном ландшафте.

Цель исследования

1. «Изучить лингвистические паттерны, используемые в постколониальной английской прозе, чтобы выявить повторяющиеся синтаксические и лексические элементы, которые способствуют уникальным стилистическим особенностям этого литературного жанра».
2. «Исследуйте эмоциональный резонанс, заложенный в постколониальной английской прозе, стремясь выявить нюансы того, как авторы вызывают и передают эмоции с помощью выбора языка, повествовательных структур и риторических приемов».
3. «Исследуйте культурные и исторические влияния, формирующие лингвистические характеристики постколониальной английской прозы, с акцентом на то, как эти элементы способствуют изображению идентичности, перемещения и трансформации общества».
4. «Проанализируйте восприятие и влияние языкового выбора на эмоциональную вовлеченность в постколониальную английскую прозу, рассматривая, как культурное происхождение и опыт читателей влияют на их интерпретацию и связь с текстом».
5. «Предложить рекомендации для писателей, педагогов и литературоведов, направленные на углубление понимания и оценки лингвистических и эмоциональных аспектов постколониальной английской прозы, способствуя более глубокому пониманию культурного и литературного значения этих произведений».

Литературный обзор

В области постколониальной литературы исследование языковых паттернов и эмоционального резонанса

нанса служит убедительным способом понимания многогранных аспектов культурной самобытности, самовыражения и длительного воздействия колониальной истории. Этот обзор литературы посвящен существующим научным работам, которые способствуют пониманию того, как лингвистические элементы пересекаются с эмоциональными оттенками в постколониальной английской прозе.

1. **Постколониальная литература и языковая идентичность.** Постколониальная литература характеризуется сложным взаимодействием языков, часто отражающим колониальную историю региона. Такие ученые, как Хоми К. Бхабха и Эдвард Саид подробно исследовали взаимосвязь между языком и идентичностью в постколониальных контекстах. Концепция «гибридности» Бхабхи подчеркивает смешение языковых элементов, предполагая динамичную и развивающуюся форму выражения.
2. **Лингвистические паттерны в постколониальной прозе.** Лингвистический ландшафт постколониальной английской прозы богат и разнообразен. Писатели из регионов с колониальной историей сталкиваются с проблемой включения языков коренных народов, диалектов или креольского языка в свою прозу. Использование Ачебе языка игбо в «Things Fall Apart» или смешение Рушди хинди и английского в «Детях полуночи» иллюстрируют способы использования лингвистических паттернов для передачи культурных нюансов и противодействия гомогенизирующему воздействию колониального языка.
3. **Эмоциональный резонанс в постколониальных повествованиях.** Эмоциональный резонанс в постколониальной литературе часто проистекает из коллективной травмы, перемещения и культурного диссонанса, с которыми сталкиваются сообщества, подвергшиеся колониальному правлению. Исследование Францем Фаномом психологического воздействия колонизации в романе «Несчастливые земли» дает фундаментальное понимание эмоциональных аспектов, присущих постколониальным повествованиям. Такие писатели, как Нганг ва Тхионго, подчеркивают роль языка в формировании эмоциональных реакций на историческую несправедливость.
4. **Взаимосвязь языковых моделей и эмоциональный резонанс.** Изучение взаимосвязи языкового выбора и эмоционального резонанса в постколониальной прозе имеет решающее значение. Работы современных ученых, таких как Гаятри Чакраворти Спивак, которая исследует голос подчиненного и его лингвистическую репрезентацию, дают представление о динамике власти, заложенной в использовании языка. Эмоциональное воздействие восстановления языков коренных народов или ниспровержения колониальных лингвистиче-

ских норм является повторяющейся темой при анализе постколониальных текстов.

5. **Проблемы и инновации в постколониальном использовании языка.** Наконец, в этом обзоре литературы исследуются проблемы, с которыми сталкиваются постколониальные писатели в их попытках выразить сложные эмоциональные ландшафты с помощью языка. В нем также освещаются инновационные стратегии, используемые авторами для нарушения традиционных языковых норм и придания своей прозе эмоциональной глубины.
6. **Глобальные взгляды на постколониальный язык и эмоции.** Рассматривая глобальную перспективу, такие ученые, как Кваме Энтони Аппиа, исследовали влияние языкового выбора на эмоциональный настрой постколониальной литературы. Исследование космополитизма Аппией в книге «В доме моего отца» дает возможность проанализировать, как языковые паттерны отражают как местные, так и глобальные настроения. Эта глобальная перспектива способствует более широкому пониманию постколониальной литературы, учитывая не только непосредственный социокультурный контекст, но и ее резонанс в глобальном масштабе.
7. **Феминистская критика и лингвистическая репрезентация.** Ученые-феминистки, такие как Чандра Талпаде Моханти и Гаятри Чакраворти Спивак, подчеркивали пересечение гендера, языка и эмоций в постколониальном контексте. Их критические замечания дают ценную информацию о том, как языковой выбор может увековечить гендерную динамику власти или бросить вызов ей. Эмоциональный резонанс женских голосов, часто маргинализированных или замалчиваемых в колониальных историях, является ключевым аспектом понимания всего эмоционального спектра, присутствующего в постколониальной английской прозе.
8. **Цифровые пространства и новые формы самовыражения.** В современную эпоху цифровой ландшафт привносит новые измерения в языковые модели и эмоциональный резонанс. Писатели и активисты из постколониальных стран используют платформы социальных сетей, блоги и онлайн-форумы для выражения своих эмоций в ответ на текущие проблемы. Изучение того, как цифровые пространства влияют на языковой выбор и эмоциональную вовлеченность, становится актуальным для понимания эволюционирующей природы постколониального самовыражения.
9. **Психолингвистика и когнитивные реакции на постколониальные тексты.** Интеграция психолингвистических перспектив в анализ обогащает наше понимание того, как читатели когнитивно реагируют на лингвистические паттерны, наполненные эмоциональным содержанием. Работы таких ученых, как Лиза Заншайн, которая исследует когнитивные подходы к ли-

тературе, обеспечивают основу для изучения того, как эмоциональный резонанс в постколониальной прозе влияет на читателей на когнитивном и эмоциональном уровнях.

10. **Сравнительный анализ постколониальных литературных традиций.** Сравнительные исследования, которые сопоставляют постколониальные литературные традиции из разных регионов, предлагают тонкое понимание языкового выбора и эмоционального резонанса. Например, сопоставление работ африканских, южноазиатских, карибских и тихоокеанских авторов позволяет провести всесторонний анализ того, как различные исторические и культурные контексты влияют на языковые модели и эмоциональное выражение.
11. **Образовательные последствия использования постколониального языка.** Важно учитывать образовательные последствия использования постколониального языка. Анализ того, как преподается и воспринимается постколониальная литература в академических учреждениях, проливает свет на то, как языковые паттерны и эмоциональный резонанс влияют на результаты образования. Это исследование помогает понять более широкое социальное воздействие постколониальных нарративов.

Материал и методология

План исследования

Исследовательский замысел, использованный в этом исследовании, озаглавленном «Лингвистические паттерны и эмоциональный резонанс в постколониальной английской прозе», представляет собой всестороннее и систематическое исследование художественных текстов из жанра постколониальной английской прозы. Главная цель состоит в том, чтобы проанализировать лингвистические паттерны, используемые в этих произведениях, и исследовать эмоциональный резонанс, который они вызывают у читателей. Этот исследовательский проект по своей сути является качественным, в нем используются методы, которые углубляются в нюансы языка и эмоций в рамках выбранного литературного корпуса.

Методы сбора данных

Основной метод сбора данных для этого исследования включает тщательный отбор и анализ текстов английской прозы постколониального периода. Будет использована целенаправленная стратегия выборки для выбора широкого спектра текстов из разных регионов и авторов в постколониальном контексте. Отобранные тексты будут подвергнуты тщательному лингвистическому анализу для выявления закономерностей, таких как языковые структуры, идиоматические выражения и повествовательные техники. Кроме того, эмоциональный резонанс будет оцениваться с помощью качественного кодирования, выявления тем и эмоциональных триггеров в текстах.

Критерии включения и исключения

Чтобы сохранить направленность и актуальность исследования, были установлены конкретные критерии включения и исключения. Включаемые тексты должны быть репрезентативными для жанра постколониальной английской прозы, авторами которых являются писатели из регионов, исторически пострадавших от колониализма. Отобранные тексты должны быть написаны на английском языке и оказывать заметное эмоциональное воздействие на читателей. Критерии исключения охватывают произведения, не относящиеся к определенному постколониальному контексту, или те, которым не хватает лингвистической глубины для содержательного анализа.

Этические соображения

Этические соображения играют решающую роль в этом исследовании, учитывая природу литературного анализа и потенциальное влияние на авторов и их культурное происхождение. Исследование придерживается этических стандартов, обеспечивая уважительное и непредвзятое отношение к отобранным текстам и авторам. Надлежащее цитирование и признание интеллектуальной собственности являются неотъемлемой частью поддержания академической целостности. Кроме того, будут предприняты усилия, чтобы свести к минимуму любое потенциальное неправильное толкование или искажение культурных элементов в анализируемых текстах. Исследование строго придерживается этических норм, способствуя ответственному и учитывающему культурные особенности подходу к литературному анализу.

Результаты и обсуждение

Изучение лингвистических паттернов

Наше исследование лингвистических паттернов, используемых в постколониальной английской прозе, выявило богатую палитру повторяющихся синтаксических и лексических элементов, которые вносят свой вклад в отличительные стилистические особенности этого литературного жанра. Анализ выявил преобладание гибридизованных языковых структур, включающих элементы языков коренных народов и колониального наследия. Наблюдаемые синтаксические нюансы не только отражают сложность постколониальной идентичности, но и служат свидетельством динамичной эволюции языка после колониализма.

В лексическом плане исследование выявило намеренную интеграцию культурно специфичных терминов и метафор, способствующих созданию семантического ландшафта, который перекликается с многогранными слоями постколониального опыта. Авторы стратегически используют лингвистические приемы, чтобы найти сложный баланс между сохранением культурной аутентичности и привлечением глобальной читательской аудитории.

Исследование эмоционального резонанса

Наше исследование эмоционального резонанса в постколониальной английской прозе выявило тонкое взаимодействие языковых вариантов, повествовательных структур и риторических приемов. Авторы умело используют вызывающие воспоминания образы и сенсорные детали, чтобы погрузить читателей в эмоциональные пейзажи персонажей, обеспечивая более глубокое понимание психологического воздействия постколониального опыта. Кроме того, повествовательные структуры часто отражают сложность эмоций, связанных с идентичностью, перемещением и трансформацией общества, способствуя более глубокой связи между читателем и текстом.

Риторические приемы, такие как символика, аллегория и метафора, стали мощными инструментами передачи эмоциональной глубины. Продуманный выбор этих устройств усиливает эмпатическую вовлеченность читателя, способствуя усилению эмоционального резонанса, который выходит за рамки культурных и географических границ.

Изучение культурных и исторических влияний

Исследование культурных и исторических влияний на языковые характеристики выявило симбиотическую связь между языком и социально-политическим контекстом постколониальных обществ. Язык становится средством, с помощью которого авторы разбираются в сложностях идентичности, отражая продолжающиеся переговоры между культурами коренных народов и колониальным наследием. Исторические события и культурные сдвиги накладывают отпечаток на языковую ткань прозы, внося свой вклад в повествование, которое не только отражает прошлое, но и информирует о настоящем.

Анализ восприятия и воздействия

Анализ восприятия и воздействия подчеркнул роль культурного происхождения и опыта читателей в формировании интерпретации и связи с постколониальной английской прозой. Читатели из разных слоев общества открывают уникальные перспективы, которые влияют на восприятие языкового выбора и эмоциональную вовлеченность. Исследование подчеркнуло важность признания этих разнообразных интерпретаций как неотъемлемой части более широкого дискурса, окружающего постколониальную литературу.

Предложение рекомендаций

В свете наших выводов мы предлагаем рекомендации для писателей, педагогов и литературоведов, чтобы обогатить понимание и оценку лингвистических и эмоциональных аспектов в постколониальной английской прозе. Акцент на включении различных культурных точек зрения в литературное образование, содействие межкультурному диалогу и поощрение критического осознания языкового выбора являются одними из ключевых предложений по по-

вышению культурной и литературной значимости этих произведений.

Оценка интертекстуальности

Более глубокое изучение языковых моделей выявило примеры интертекстуальности, когда постколониальная английская проза опирается на литературные традиции, фольклор и устные истории. Взаимодействие между этими текстовыми ссылками обогащает повествование, создавая смысловые слои, которые вносят вклад в общую структуру прозы. Понимание и анализ этих интертекстуальных элементов дают представление о взаимосвязи различных культурных нарративов.

Изучение гендерного языка

Наше исследование также углубилось в гендерные аспекты языка в постколониальной английской прозе. Анализ показал, как авторы ориентируются и бросают вызов традиционным гендерным ролям посредством языкового выбора, представляя тонкое исследование динамики власти, свободы воли и идентичности. Это измерение добавляет критический слой к эмоциональному резонансу прозы, приглашая читателей поразмыслить о взаимосвязи постколониального опыта.

Исследуя постколониальную языковую эволюцию

Помимо статичных лингвистических моделей, в нашем исследовании изучалась динамическая эволюция постколониальной английской прозы. Анализ современных работ выявил изменения в использовании языка, синтаксисе и лексике, что указывает на постоянный диалог между авторами и постоянно меняющимися культурными и социальными ландшафтами. Признание этой текучести важно для всестороннего понимания того, как язык адаптируется и трансформируется в ответ на меняющиеся постколониальные реалии.

Разгадка голосов подчиненных

Наше исследование выявило преднамеренное усиление голосов подчиненных в постколониальной английской прозе. Авторы стратегически используют лингвистический выбор, чтобы поднять маргинализованные точки зрения, предоставляя платформу для выражения повествований, которые бросают вызов доминирующим дискурсам. Это исследование способствует более широкому пониманию того, как язык служит инструментом расширения прав и возможностей и сопротивления в постколониальных литературных ландшафтах.

Влияние на глобальный литературный дискурс

Анализ влияния языкового выбора в постколониальной английской прозе на глобальный литературный дискурс показал, как эти произведения способствуют формированию разговоров об идентичности, власти и культурной репрезентации. Транскультурная привлекательность этих повествований подчеркивает универсальные темы, заложенные в языковую ткань, способствуя глобальному диалогу, ко-

торый выходит за пределы географических и культурных границ. Признание глобального значения постколониальной английской прозы укрепляет ее позиции в рамках более широкого литературного канона.

Заключение

В заключение, исследование лингвистических паттернов и эмоционального резонанса в постколониальной английской прозе дало ценную информацию о сложном взаимодействии между языком и эмоциями после колониального наследия. Благодаря тщательному изучению различных литературных произведений это исследование выявило тонкие способы, с помощью которых авторы справляются со сложностями постколониальной идентичности и культурного самовыражения. Исследование подчеркнуло важность языка как мощного инструмента как для сопротивления, так и для ведения переговоров, проливающего свет на то, каким образом языковой выбор отражает и формирует эмоциональные ландшафты в постколониальных контекстах.

Одним из ключевых выводов этого исследования является многогранная природа эмоционального резонанса в постколониальной английской прозе. Авторы используют различные лингвистические стратегии, чтобы вызвать и передать спектр эмоций, от ностальгии и страстного желания до сопротивления и расширения прав и возможностей. Изучение этих закономерностей углубило наше понимание того, как язык служит проводником эмоциональных переживаний, позволяя читателям соприкоснуться с повествованиями на глубоком уровне.

Кроме того, это исследование высветило роль лингвистических инноваций в постколониальной литературе, проиллюстрировав, как авторы используют уникальные стилистические элементы, чтобы бросить вызов устоявшимся нормам и создать особый голос. Исследование лингвистических паттернов не только обогатило наше понимание эмоционального резонанса, но и внесло вклад в более широкий дискурс об эволюции постколониальной литературы как динамичной и преобразующей силы.

По мере того как мы размышляем над результатами этого исследования, становится очевидным, что пересечение лингвистических паттернов и эмоционального резонанса – богатая и развивающаяся область, требующая дальнейшего изучения. Ньюансы, раскрытые в этом исследовании, подчеркивают необходимость более полного понимания сложностей, присущих постколониальной литературе, побуждая как ученых, так и читателей глубже вникать в лингвистический и эмоциональный гобелен, сотканный авторами в их стремлении к культурному самовыражению и восстановлению идентичности.

Подводя итог, можно сказать, что это исследование предложило тонкое и всестороннее изучение сложной взаимосвязи между лингвистиче-

скими паттернами и эмоциональным резонансом в постколониальной английской прозе. Полученные результаты подчеркивают важность языка как средства культурного самовыражения и эмоциональной вовлеченности, приглашая к дальнейшему научному исследованию меняющегося ландшафта постколониальной литературы. Продолжая разгадывать смысловые слои, заложенные в этих повествованиях, мы открываем новые возможности для оценки, понимания и диалога в постоянно меняющемся гобелене постколониального литературного самовыражения.

Литература

1. Тина, Гробин. (2011). Развитие индийской английской постколониальной женской прозы. *Acta Neophilologica*, doi: 10.4312/AN.44.1–2.93–101
2. Сара, Лавиоза. (1998). Основные модели лексического употребления в сопоставимом корпусе английской повествовательной прозы. *Мета: Журнал переводчиков*, doi: 10.7202/003425AR
3. Габриэлла, Мацзон. (2012). Английский язык и развитие постколониальной литературы. doi: 10.1017/CHOL9781107007031.003
4. Джеймс, Рансим, Сазерленд. (1957). Об английской прозе.
5. Дэвид, Амигони. (2000). Английский роман и повествование в прозе.
6. Джон, Гросс. (1999). Новая оксфордская книга английской прозы.
7. Рейчел, Штайндель, Бурдин. (2020). Обзор: Просодические паттерны в английской беседе. *Журнал английской лингвистики*, doi: 10.1177/0075424220913611
8. 郭健生. (1983). Стиль в художественной литературе: лингвистическое введение в английскую художественную прозу.
9. Андреас, Ланглотц., Агнешка, Солтысик, Монне. (2014). Эмоция, аффект, Сентиментальность:
10. Исмаил, С., Талиб. (2002). Язык постколониальной литературы: Введение.
11. Стути, Ханна. (2011). Язык и постколониальный город: дело Салмана Рушди. *Журнал литературы Содружества*, doi: 10.1177/0021989411409815
12. Деннис, Уолдер. (1998). Постколониальная литература на английском языке: история, язык, теория.
13. Билл, Эшкрофт., Гарет, Гриффитс., Хелен, Тиффин. (2002). Империя отвечает: теория и практика в постколониальной литературе.
14. Тео, Д.Хаэн. (2005). Вступление. Что значит для нас постколониализм: европейская литература (ы) и постколониализм. *Европейское обозрение*, doi: 10.1017/S1062798705000074

LINGUISTIC PATTERNS AND EMOTIONAL RESONANCE IN POST COLONIAL ENGLISH PROSE

Verma Shruti

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

This research paper undertakes a meticulous examination of linguistic patterns and emotional resonance embedded in post-colonial English prose. In the wake of historical colonization, the evolution of English literature in post-colonial contexts has witnessed a nuanced interplay of language and emotions. This review critically analyzes a diverse range of post-colonial English prose, exploring the intricate ways in which linguistic choices contribute to emotional resonances within the narrative. The study employs a comprehensive and systematic exploration of literary texts from the post-colonial English prose, drawing on linguistic theories, literary analysis, and emotional psychology to dissect the intricate fabric of post-colonial prose. It delves into the stylistic elements, syntactic structures, and lexical choices that authors from various post-colonial backgrounds employ to convey nuanced emotional experiences. Furthermore, the paper investigates how cultural, social, and historical contexts shape the emotional landscape of post-colonial literature, influencing the portrayal of identity, displacement, and resistance. Through an extensive review of seminal works in post-colonial literature, this paper aims to identify recurring linguistic patterns that contribute to the emotional depth and resonance in the prose. Additionally, it explores the role of language in shaping the reader's empathetic engagement with the characters and their experiences in post-colonial narratives. The findings of this research contribute to a deeper understanding of the intricate relationship between language, emotion, and post-colonial identity. Scholars, educators, and literary enthusiasts will find valuable insights into the linguistic nuances that underpin the emotional resonance in post-colonial English prose, thereby enriching the discourse surrounding the intersection of language and literature in the aftermath of colonialism.

Keywords: prose, post-colonial, narratives, seminal, cultural.

References

1. Tina, Grobin. (2011). The development of Indian English post-colonial women's prose. *Acta Neophilologica*, doi: 10.4312/AN.44.1-2.93-101
2. Sara, Laviosa. (1998). Core Patterns of Lexical Use in a Comparable Corpus of English Narrative Prose. *Meta: Translators' Journal*, doi: 10.7202/003425AR
3. Gabriella, Mazzon. (2012). English and the development of postcolonial literature. doi: 10.1017/CHOL9781107007031.003
4. James, Runcieman, Sutherland. (1957). On English prose.
5. David, Amigoni. (2000). The English Novel and Prose Narrative.
6. John, Gross. (1999). The new Oxford book of English prose.
7. Rachel, Steindel, Burdin. (2020). Review: Prosodic Patterns in English Conversation. *Journal of English Linguistics*, doi: 10.1177/0075424220913611
8. 郭健生. (1983). *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*.
9. Andreas, Langlotz., Agnieszka, Soltysik, Monnet. (2014). *Emotion, Affect, Sentiment*
10. Ismail, S., Talib. (2002). *The Language of Postcolonial Literatures: An Introduction*.
11. Stuti, Khanna. (2011). Language and the postcolonial city: The case of Salman Rushdie. *The Journal of Commonwealth Literature*, doi: 10.1177/0021989411409815
12. Dennis, Walder. (1998). *Post-Colonial Literatures in English: History, Language, Theory*.
13. Bill, Ashcroft., Gareth, Griffiths., Helen, Tiffin. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*.
14. Theo, D'haen. (2005). Introduction. What the postcolonial means to us: European literature(s) and postcolonialism. *European Review*, doi: 10.1017/S1062798705000074

Воздействие русской и советской литературы на творчество китайских писателей

Шэнь Синь,

магистр, кафедра русского языка, Сюйчжоуский технологический институт
E-mail: 291888735@qq.com

Предметом работы данной статьи является степень воздействия русской и советской литературы на литературный процесс в Китае. Цель работы заключается в выявлении особенностей функционирования произведений русских и советских писателей в китайской словесности. Для решения поставленных задач охватывается широкий контекст и является масштаб влияния русской и советской литературы на китайскую. В качестве методов работы были применены следующие: историко-культурный, биографический, историко-типологический метод. Результаты исследования могут быть применены в дальнейших изысканиях на данную тему, в литературоведческих исследованиях, в педагогической практике, студенческих проектах. Новизна работы состоит в выявлении внешних и внутренних причин литературного взаимодействия между Россией и Китаем, в определении степени и характера влияния.

Проведённое исследование позволяет сделать выводы о дальнейших перспективах в изучении данной темы в связи с её масштабностью и охватом большого количества персоналий, относящихся как к русской, так и китайской литературе.

Ключевые слова: русская литература, советская литература, китайская литература, литературные связи, Лу Сюнь, Ба Цзинь, Гоголь, Тургенев, интертекстуальность.

На протяжении более чем столетия русская литература взаимодействовала с современной китайской литературой, и это взаимодействие носит действительно уникальный характер. Русская литература начала активно проникать в Китай с момента образования Китайской Республики и до «Четвёртого мая» и оказала далеко идущее влияние [1]. Пример восприятия русской словесности китайским сообществом демонстрирует феноменальную способность литературы укореняться и распространять большое влияние в другой гуманитарной среде, что обычно бывает обусловлено общностью интересов и мировоззрения, а также социокультурными, а зачастую и политическими причинами.

Раньше считалось, что русская литература впервые появилась в Китае в начале XX века, т.е. в 1903 году, когда в одном из шанхайских издательств вышла переведенная с японского «Капитанская дочка» А.С. Пушкина [2, с. 75]. Однако позже выяснилось, что на самом деле русская литература попала в Китай в середине XIX века, когда несколько басен И.А. Крылова были переведены на китайский язык американским миссионером и опубликованы в шанхайской газете в 1850–1860-х годах под названием «Русские басни» [3]. Таким образом, русская литература функционирует в социокультурном пространстве Китая уже практически 160 лет.

Этот процесс начался с переводов, и начальные их образцы отличаются несколькими особенностями: во-первых, большинство из них – это пересказы, т.е. с английского, японского или немецкого языков; во-вторых, большинство переводов выполнено хорошим литературным языком [4]. Но всё же эти тексты были далеки от оригиналов, поэтому их нельзя считать истинным знакомством китайского общества с русской литературой. Поэтому процесс вхождения русской словесности в социокультурное пространство Китая невозможно назвать простым.

Русская классическая литература, то есть литература от Пушкина до Толстого, уже во второй половине XIX века пользовалась большим влиянием не только в Китае, но и во всем мире. В то время Китай переживал не только период литературных, но и культурных преобразований [5]. В это время в страну стала завозиться русская литература, которая не только играла роль чистой литературы, но и была идеологическим вкладом, просвещением для современного китайского общества.

Как известно, в основе движения «Четвёртого мая» лежала прогрессивная литература и культур-

ные идеи Запада, и сегодня, говоря об этом этапе китайской культуре, в первую очередь упоминается немецкий марксизм, французские идеи Просвещения и русская литература [6]. В таком контексте русская литература в Китае воспринимается как некий идеологический ресурс, и в то время китайские интеллектуальные и литературные круги находили, что русская литература больше соответствует национальному вкусу.

В русской литературе XIX века китайских читателей и критиков привлекало многое, но особенно – особый тип «маленьких людей», с помощью которых авторы призывали к преобразованию действительности и созданию более идеального общества [7]. Литература, созданная русскими классиками, была отмечена очевидной социальной значимостью, что очень импонировало китайской интеллигенции: литераторы были настолько вдохновлены произведениями русских писателей, что не могли не переводить их и не подражать им.

Это привело и к появлению подобного межкультурного феномена, который отличается масштабностью, глобальностью и, самое главное, органичным вхождением в литературу Китая, в пространстве которой произошло глубокое восприятие поэтики, стилистики, идейно-художественной системы и своеобразно преломившихся в нём. В дальнейшем русская, а потом и советская литература оказывали всё большее влияние на литературный процесс Китая. Многие писатели ощутили глубокое влияние русской литературы и искусства, что отразилось в их творчестве.

Процесс воздействия русской литературы можно поделить на несколько этапов. Первым из них является период «Четвёртого мая», в который русская литература сыграла ключевую роль в формировании новой китайской литературы. Так, в «Дневнике сумасшедшего» Лу Синя очевидны отсылки к гоголевским «Запискам сумасшедшего», а в «Грозе» Цао Юя неоспоримо присутствие «Грозы» А.Н. Островского [8]. И это лишь мизерная часть примеров, поскольку в творчестве многих писателей того времени можно обнаружить явные следы русской литературы. Это влияние было положительным, так как новая китайская литература начального периода ориентировалась на русскую литературу, уже завоевавшую мировую известность, и тем самым поднимала собственный художественный уровень. Также важно отметить, что это не являлось слепым копированием или подражательством: китайские писатели творчески переосмысливали воспринятый материал и преломляли его в соответствии с социальными, нравственными и духовными потребностями общества.

Прежде всего, влияние в этом отношении отражается главным образом в создании ряда китайских литературных произведений, соответствующих концепции, выдвинутой русскими писателями, согласно которой литература и антропология взаимосвязаны и тесно интегрированы. Это концептуальное влияние отражается и преломляется в творчестве Ба Цзиня и Лу Сюня, двух круп-

нейших китайских писателей [9]. В произведениях Лу Сюня не только название «Дневник сумасшедшего» созвучно русскому писателю Н.В. Гоголю, но другие его сочинения (такие как «Крик», другие повести и рассказы) имеют легко узнаваемое сходство с поэтикой Н.В. Гоголя в плане сюжетов и стиля написания. Очевидно, что писатель испытал глубокое влияние гоголевского стиля и концепции критического реализма и умело применял эти художественные принципы своих произведениях, которые, несмотря на интертекстуальную переключку, отмечены ярким талантом и оригинальностью. Помимо Лу Сюня, глубокое влияние русской литературы в своём творчестве испытал и известный писатель Ба Цзинь, причем основная форма влияния проявилась в способе построения повествования.

Необходимо отметить влияние на русскую литературу и творчества И.С. Тургенева, которое наиболее плодотворно воспринял Ба Цзинь [10, 11, 12, 13]. Настолько, что его называют китайским Тургеневым и прежде всего потому, что в своём литературном творчестве он многое заимствовал у автора «Отцов и детей». Так, например, герои романов Ба Цзиня – интеллектуал У Жэньминь в «Дожде», Чжоу Жушуй в «Тумане», Ли Пэйчжу в «Электричестве» – все они имеют высокую степень сходства с героями соответствующих произведений Тургенева по характеру и психологическому складу, а также по фону времени, в котором они живут.

В произведениях Тургенева также присутствовали молодые интеллигенты – Рудин, Лаврецкий, Инсаров, а фоном их времени также был исторический переход российского общества в период бурных перемен. Сходство литературных произведений писателей двух стран в этих аспектах в полной мере отражает влияние русской литературы на современное литературное творчество в Китае в плане идеологических концепций и стилистике.

Второй период – время особенно близких отношений между Китаем и Советским Союзом. Ещё предстоит выяснить факты и цифры, касающиеся вопроса: на кого из китайских писателей оказали влияние те или иные советско-российские литераторы. Особенность этого периода состоит в том, что советское влияние на китайскую литературу было скорее идеологическим: если на первом этапе влияние было художественно-литературным, то на втором – в большей мере политическим. В то время советская русская литература и китайская литература развивались параллельно, и китайские писатели и читатели постоянно обращались к советской литературе.

В упоминаемый период наиболее влиятельными произведениями становятся такие произведения, роман Н.А. Островского «Как закалялась сталь» и автобиографическая трилогия М. Горького [14]. Это свидетельствует о том, что суть литературы того периода заключается в возвышенном чувстве социальной ответственности и мощном гуманистическом сознании. В этом контексте сле-

дует упомянуть и роман А.А. Фадеева «Молодая гвардия». В сознании многих современных людей произведения такого типа, безусловно, являются политической пропагандой, но в них можно увидеть и преданность и самоотверженность главных героев, которая соотносится с мужеством верующих людей, и если читать их с этой точки зрения, то можно обнаружить и определенную связь между ними и классической русской литературой. Иными словами, существует преемственность между произведениями советского периода и русской литературой [15].

Все обнаруженные факты объясняются логикой и особенностями исторического развития. В то время обе страны были близки по общественному строю, и это влияние не могло не быть более естественным. В первые годы становления нового Китая китайская литература полностью заимствовала и даже подражала советской литературе после Октябрьской революции. Даже методы создания, организация писателей, литературные премии, названия литературных журналов и т.д. были полностью скопированы с опыта СССР. И в этот период литература Нового Китая была фактически копией советской литературы [16, 17].

Если между классической русской литературой, которая в основном влияла на литературу периода «Четвёртого мая», и советской литературой, которая масштабно воздействовала на китайскую литературу после образования Нового Китая, существовало чёткое чередование, то рецепция советской и русской литературы китайской литературой в последующую эпоху вступила в новую стадию эклектики. Большое значение имела и военная литература в лице таких писателей, как М.А. Шолохов, К.М. Симонов, А.А. Фадеев, Б.Л. Горбатов, В.С. Гроссман и других. Китайскому обществу в годы борьбы с японской агрессией был воспринят героический дух этих произведений, который вдохновлял и укреплял китайское общество [18].

В 1950-е годы влияние советской литературы проявилось не только в широком чтении и изучении русской и советской литературы, но и в следующих аспектах её глобального воздействия: во-первых, она дала Китаю ориентиры по ряду вопросов, таких как литературные институты и творческие методы. Это создание Ассоциации писателей официального цвета, включение литературы в область государственной идеологии для управления и контроля, формулирование общего творческого метода революционного реализма и революционного романтизма, по сути, совпадавший с советским социалистическим реализмом. Писатели занимали высокий статус в обществе, но при этом находились под строгим контролем власти. Можно сказать, что организационно-управленческая модель китайского литературного мира была создана по советскому типу [19].

Третий период – 1970–1980-е годы, то есть время, когда проводилась политика реформ и открытости. Большое количество писателей и поэтов

сознательно или бессознательно подражали советским и российским писателям [20]. Например, роман Цзян Цзылуна «Директор Цяо вступает в должность» считается ярким примером советского и русского литературного влияния. Тем не менее, сегодня наблюдаются иные тенденции: влияние русской литературы в китайском обществе снизилось, сократилось и издание российских литературных произведений. Причины этого многообразны: во-первых, в период, когда люди в целом выступают за глобализацию и культурный плюрализм, возникла гегемония английского языка, американской и британской культур, по сравнению с которыми русская литература, как и другие неанглоязычные литературы, превратилась в малоязычную литературу.

Во-вторых, с распадом международное влияние России стало не таким, как в советское время. Наконец, современная русская литература стала беспрецедентно разнообразной и запутанной, что затрудняет её восприятие и систематический перевод как единого целого. Однако в то же время следует отметить три ситуации: во-первых, значимые писатели и их шедевры в русской литературе после распада СССР всегда были в поле зрения китайских переводчиков и исследователей, и даже в последнее десятилетие, когда издательская среда не столь благоприятна, как в прошлом, все равно ежегодно в печати появляются несколько, а то и десятки произведений современной русской литературы.

Итак, русская литература в широком смысле слова оказала большое влияние на Китай, и это влияние продолжается до сих пор. Китай и Россия – крупнейшие соседи друг друга, и культурные обмены между двумя странами, в том числе и литературные, являлись неизбежными и были обречены стать тесными. Однако взлёты и падения, напряжённый драматизм и яркие легендарные краски литературных обменов между двумя странами на протяжении более чем столетия – редкость в истории мировых литературных связей. Именно поэтому влияние русской литературы на китайскую следует назвать масштабным культурным феноменом, которая беспрецедентным образом проникла в структуру китайской словесности и воздействовала на неё не только в художественном и стилистическом отношении, но и в плане идеологии. Более того, она сыграла огромную роль в формировании мировоззрения целого поколения китайцев. Масштаб влияния русско-советской литературы на китайскую характеризуется глобальностью: так, советская литература трактовалась как учебник жизни, а писатели – как инженеры души. Она перекликалась с общим фоном китайского общества того времени, пропагандировавшего идеалы коммунизма и дух социализма, и оказала большое влияние на формирование личности и духовный рост китайской молодёжи. Таким образом, можно сделать вывод о том, что феноменальное влияние русско-советской классики на китайскую литературу отличается гло-

бальным масштабом в виду того, что в этом процессе участвовало огромное количество литераторов и произведений, и не все стороны и нюансы этого уникального взаимодействия исследованы.

Литература

1. Богданова А., Ма Чжичен. Русская литература в Китае [Электронный ресурс] // URL: <https://www.mosttorussia.ru/page36582242.html> (дата обращения 9.10.2023).
2. Лю Вэньфэй. Перевод и изучение русской литературы в Китае // Новое литературное обозрение. 2004. № 69. С. 75–80.
3. Ли Иннань. Русская литература и ценностные ориентации китайской интеллигенции // Русская литература XIX–XXI вв.: метаморфозы смысла: юбилейный сборник научных трудов, посвященный Н.И. Якушину и В.В. Агеносову. М.: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2017. С. 230–237.
4. Петухов С.В. Горковенко А.Е. Русская литература в информационном пространстве Китая: к вопросу межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 170–174.
5. Yingjin Zhang A World History of Chinese Literature. London: Routledge, 2023.
6. Shink A.-M. Les auteurs du 4-Mai en Chine: construction d'une configuration. Montréal: Université de Montréal, 2016.
7. Лю Инь, Никольский Е.В. Образ «Лишнего человека» в русской литературе XIX века и в творчестве китайского писателя Юй Дафу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 7. С. 43–49.
8. Аньци Ли. Образ сумасшедшего в творчестве Н.В. Гоголя и Лу Синя // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 3. С. 85–93.
9. Ли Аньци. История изучения повести «Записки сумасшедшего» Лу Синя в Китае в контексте влияния одноимённого произведения Н.В. Гоголя // Litera. 2019. № 4. С. 26–34.
10. Ван Лие. И.С. Тургенев в восприятии классиков китайской литературы XX века // Балтийский филологический курьер. 2004. № 4. С. 312–320.
11. Сай На. Романы И.С. Тургенева в переводах Ли Ни // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2–1 (68). С. 38–42.
12. Дин Нин. И.С. Тургенев в Китае: мастера китайской литературы о И.С. Тургеневе и о его влиянии на их творчество // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 481–483.
13. Ван Лие Ба Цзинь и Тургенев: идейный отклик и художественные параллели // Вестник СПбГУ. Востоковедение и африканистика. 2019. Т. 11. Вып. 1.С. 4–27.
14. Фэн Юйцзюнь. Влияние российской и советской культуры на Китай и «неправильное прочтение» китайцами // Знание мира. № 7.2021. С. 121–139.
15. Hockx M. The Literary Field of Twentieth Century China. London: Routledge, 2019.
16. Ван Вэй. Предложения по распространению современной китайской литературы в России // Академический обмен. 2019. № 6. С. 50–64.
17. Пчёлкина С.Ю. М.Е. Шнейдер и яовзньфэй: особенности китайского понимания русской классической литературы // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2019. № 3 (49). С. 85–91.
18. Фу Сюань. Новая русская литература в Китае. // Русский язык за рубежом. 2002. № 2. С. 87–97.
19. Яодэн Мэн. Советская литература в Китае после 1991 года» Вестник Удмуртского университета. 2019. Т. 29. № 6. С. 1063–1070.
20. Ян Янь. Распространение и влияние русской литературы в Китае (1900–1960 гг.) // Евразийский Союз Учёных. 2016. № 30–5. С. 49–53.

THE IMPACT OF RUSSIAN AND SOVIET LITERATURE ON THE WORK OF CHINESE WRITERS”

Shen Xin

Xuzhou Institute of Technology

The subject of this article is the degree of influence of Russian and Soviet literature on the literary process in China. The purpose of the work is to identify the features of the functioning of the works of Russian and Soviet writers in Chinese literature. To solve the tasks set, a wide context is covered and the scale of the influence of Russian and Soviet literature on Chinese literature is revealed. The following methods of work were used: historical-cultural, biographical, historical-typological method. The results of the research can be applied in further research on this topic, in literary studies, in pedagogical practice, and student projects. The novelty of the work consists in identifying the external and internal causes of literary interaction between Russia and China, in determining the degree and nature of influence.

The conducted research allows us to draw conclusions about further prospects in the study of this topic due to its scale and coverage of a large number of personalities related to both Russian and Chinese literature. This study allows us to draw conclusions about further prospects in the study of this topic due to its scope and the coverage of a large number of personalities from both Russian and Chinese literature.

Keywords: Russian literature, Soviet literature, Chinese literature, literary relations, Lu Xun, Ba Jin, Gogol, Turgenev, intertextuality.

References

1. Bogdanova, A., Ma, Zhicheng (2023). Russian Literature in China [DX Reader version] Retrieved from <https://www.mosttorussia.ru/page36582242.html> (access date 9.10.2023)
2. Liu, Wenfei (2004). Translation and Study of Russian Literature in China. New Literary Review, 69, 75–80.
3. Li, Yingnan (2017). Russian literature and value orientations of Chinese intelligentsia // Russian literature of XIX–XXI centuries: metamorphosis of meaning: anniversary collection of scientific papers dedicated to N.I. Yakushin and V.V. Agenosov. Moscow: A.S. Griboedov IMPE. A.S. Griboyedov, 230–237.
4. Petukhov, S.V. Gorkovenko, A. E. (2013). Russian literature in the information space of China: to the issue of intercultural interaction. Pedagogical Education in Russia, 4, 170–174.
5. Yingjin, Zhang (2023). A World History of Chinese Literature. London: Routledge,
6. Shink, A.-M. (2016) Les auteurs du 4-Mai en Chine: construction d'une configuration. Montréal: Université de Montréal.

7. Liu, Yin, Nikolsky, E. V. (2019). The image of "Lyshny Man" in Russian literature of the XIX century and in the work of the Chinese writer Yu Dafu. *Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika*, 12, 7, 43–49.
8. Anqi, Li. (2020). The image of a madman in the works of N.V. Gogol Yi Lu Xin. *Bulletin of Moscow State Regional University*, 3, 85–93.
9. Anqi, Li (2019). History of the study of the story «Notes of a Madman» by Lu Xin in China in the context of the influence of the eponymous work of N.V. Gogol. *Litera*, 4, 26–34.
10. Wang, Lie (2004). I.S. Turgenev in the perception of the classics of Chinese literature of the XX century. *Baltic Philological Courier*, 4, 312–320.
11. Sai, Na (2017). I.S. Turgenev's novels in translations by Li Ni. *Philological Sciences. Issues of theory and practice*, 2–1 (68), 38–42.
12. Ding, Ning (2018). I.S. Turgenev in China: masters of Chinese literature about I.S. Turgenev and his influence on their work. *World of Science, Culture, Education*, 6 (73), 481–483.
13. Wang, Lie (2019). Ba Jin and Turgenev: Ideological Response and Artistic Parallels. *Vestnik SPbSU. Oriental Studies and African Studies*, 11, 1, 4–27.
14. Feng, Yujun (2021). Influence of Russian and Soviet culture on China and «misreading» by the Chinese. *Knowledge of the World*, 7, 121–139.
15. Hockx, M. (2019). *The Literary Field of Twentieth Century China*. London: Routledge,
16. Wang, Wei (2019). Suggestions for the dissemination of contemporary Chinese literature in Russia. *Academic Exchange*, 6, 50–64.
17. Pchelkina, S.Y. (2019). M.E. Schneider and yayuvznjzii: peculiarities of the Chinese understanding of Russian classical literature. *Humanities Studies in Eastern Siberia and the Far East*, 3 (49), 85–91.
18. Fu, Xuan (2002). New Russian literature in China. *Russian language abroad*, 2, 87–97.
19. Yaodeng, Meng (2019). Soviet literature in China after 1991. *Bulletin of Udmurt University*, 29, 6, 1063–1070.
20. Yang, Yan (2016.). Spread and influence of Russian literature in China (1900–1960). *Eurasian Union of Scientists*, 30–5, 49–53.

О некоторых языковых особенностях романа Э. Бёрджесса «Заводной апельсин» и трудностях его перевода

Юдина Елена Вадимовна,

старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения
E-mail: anahata1@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности языка героев романа Э. Бёрджесса «Заводной апельсин». Указываются причины использования автором русизмов в речи персонажей, к которым можно отнести: впечатления автора от поездки в Советский Союз в шестидесятые годы двадцатого века и интерес Запада к Советскому Союзу в целом и русскому языку в частности; холодная война и противостояние Востока и Запада; необходимость создания нового молодёжного сленга.

Описывается ряд особенностей использования языка Надсат автором, в частности искажения, усечения и сокращения некоторых русских слов, образование грамматических форм по правилам английской грамматики, словообразование с использованием морфем английского языка, а также нулевая деривация и соединение русских и английских морфем. Приводятся примеры использования стилистических приёмов, таких как ономатопея, метафора и метонимия, игра слов.

Подчёркивается сложность перевода такого рода произведений. Анализируются два известных перевода романа на русский язык – В.Б. Бошняка и Е.Г. Синельщикова, в которых использованы разные подходы к работе с художественным материалом. Отмечается, что Владимир Борисович Бошняк оставил все слова Надсата в том же виде, в каком они встречаются у автора, за исключением замен там, где это органично влетает в повествование романа, т.е. использовал латиницу при транслитерации таких слов. Евгений Григорьевич Синельщиков заменил русизмы английскими эквивалентами, но написанными кириллицей. Приводятся примеры перевода романа и излагаются их сильные и слабые стороны.

Ключевые слова: русизмы, окказионализмы, молодёжный сленг, латиница, кириллица, речевая специфика, нестандартность языкового наполнения, эмоциональный фон изложения.

В культовом романе «Заводной апельсин» Энтони Бёрджесс описывает банду британских подростков – хулиганов, действующих с особой жестокостью и цинизмом. Особенностью англоязычного романа является использование подростками в своём лексиконе русских слов, передающихся в повествовании латиницей. Автор придумал язык Nadsat – надсат (русское «-надцать», т.е. «десятки» – прямое указание на возраст членов банды). Помимо русизмов, в романе присутствуют и слова из других языков – французского, немецкого, цыганского, а также авторские окказионализмы, но всё же большинство из них – это частично подвергнутое синтаксическому преобразованию или речевому искажению слова русского языка. Существует несколько объяснений этому литературному феномену.

Возможно, стимулом к выбору русского языка в качестве основы для надсата послужила поездка писателя в Ленинград в шестидесятые годы двадцатого века, которая произвела на него большое впечатление. Весь мир проявлял интерес к Советскому Союзу, и к тому же русский язык воспринимался иностранцами как довольно необычный и своеобразный.

Одна из версий имеет политическую подоплёку. Роман вышел в 1962 году, в период так называемой «холодной войны», когда отношения между Советским Союзом и Америкой и с Западом в целом значительно обострились. Спутниками холодной войны были не только идеологические разногласия и противостояние в различных областях политической и экономической жизни, но и гонка вооружений и даже угроза ядерной войны. В таких условиях использование слов из языка идеологического противника – это вызов, бунт подростков, желание выделиться, показать, насколько рискованно иметь с ними дело. С другой стороны, аналогично тому, как противопоставляются два мира (Запад и СССР), противопоставляются и два языка – английский и русский. Как сказал о надсате один из персонажей романа, доктор Брэнон – “... most of the roots are Slav. Propaganda” [1].

Ещё одна причина обусловлена замыслом самого автора. Поскольку молодёжный сленг является самым быстротечным и недолговременным пластом языка, что может вызвать иронию либо нерелевантное восприятие у следующих поколений читателей, автор счёл, что придуманный им молодёжный жаргон никогда не устареет, так как не имеет аналогов в реальном языковом континууме.

Русизмы в романе имеют ряд особенностей.

Все они образована от русских корней — существительные: *mozg, britva, maslo, minoota, eegra, kloodch, eemya*; прилагательные: *choodessny, oozhasny; nadmenny*, глаголы: — *brosat, slushat, sobirat, peet, zasnoot, oobivat*.

Некоторые из таких слов подвергаются искажению — *cherooka* (чепуха), *kleb* (хлеб), *sabog* (сапог), *brooko* (брюхо), *shiyah* (шея), *ookos* (уши).

Грамматические формы изменяются в соответствии с правилами английского языка — *zoobies, otchkies, lewdies, noshes, plechoes, two razzes* (plural of nouns), *skvatted, kupetted* (Past Simple), *we were pitting* (Past Continuous), *when h'd ookadeeted* (Past Perfect), *they had been govoreeting* (Past Perfect Continuous), *I was privodeeted back in the cell* (passive), *to be tolchoked* (Passive Infinitive), *started creeching* (gerund), *without being tolchoked* (passive gerund), *a piece of gloop* (неисчисляемое существительное) и т.д.

Словообразование также соответствует нормам английского языка — *zooby smile, droogy smile* (образование прилагательного с помощью суффикса «у»), *skoriness* (образование существительного с помощью суффикса “ness”).

Некоторые слова усекаются — *deng* — деньги, *roogly* — напуганный, пугливый, *zamechat* — замечательный, *creech* — кричать, *roni* — понимать, *smot* от «смотреть», *зд.* в значении «взгляд», или сокращаются — *kashka* вместо *starikashka* и *veck* вместо *tshelloveck*.

Ещё одна категория слов представляет собой соединение русских и английских морфем (*underveshches* — бельё; *malchickwicks* (у В. Бошняка «*hooligantshiki*» [2]), *underveck* (у В. Бошняка «*medbrat*» [2]), сложносоставные комбинированные слова (*cell-droogs* — сокамерники, *glazz-lids* — веки, *ex-droog*), сочетание русского и английского слов в устойчивом выражении (*for Bog's sake, a malenky bit too slow, make up our rassoodocks*) или фразеологическом обороте (*me having a sladky tooth* — сладкоежка), а транслитерированные глаголы зачастую сопровождаются английскими послелогам (*itty off, cheested up my litso and rookers, what was itting on, creeching away very gromky, smeck away*).

Автор также использует нулевую деривацию (конверсию) — *to vred, our brief govoreet, having a good...peet of chai*.

Русизмы в ряде случаев используются как приём ониматопеи (звукоподражания) — (“the auto was coughing — *kashle, kashle, kashle*”; “a nice heavy loud plesk” («буль» у В. Бошняка [2]), “hawhawhaw coming from the audience”, “my heart was going clomp, clomp, clomp”).

Помимо этого, в романе присутствует игра слов («*horrowshow*» — «хорошо», но в английском «шоу ужасов» — «...we had *horrowshow boots* for kicking», “*horrowshow tolchocks*”, “did doze off real *horrowshow*” — «выдыхся отменно» у В. Бошняка [2]; «*bugatty*» — «богатый», но также Бугатти-автомобиль класса «люкс»), слова с метонимическим и метафорическим значением (“*high-heeled nogas*”, “I heard *nogas* coming down the corridor”,

“*tolchock right on my cluve*”, «*ptitsa*» — «девушка», «женщина», «*kisy*» — «девчонки», «*starry soomka*» — «старая кошёлка», “*starry lighters*” — «старые шаланды») и другие стилистические приёмы.

Восприятие таких лингвистических атрибутов несколько затруднительно как для англоязычного, так и для русскоязычного читателя. Сам автор указывал, что «экзотичные слова постепенно прояснялись контекстом» [6], и не намеревался снабжать роман глоссарием. Кроме того, Бёрджес поясняет ряд слов в самом тексте романа — *a rooker* (a hand, that is), *litso* (face, that is), *nagoy* (bare, that is), *yahzick* (or tongue), *ryanitsa* (or drinkie), *shlem* (or helmet).

Однако уже же после смерти писателя архивариусами был случайно обнаружен словарь сленга в виде незаконченной рукописи, созданный Бёрджессом. В нём даётся толкование некоторых русских слов, например «*baboochka*» — «an old woman», «*krast*» — «steal», «*zheena*» — «wife», «*collocol*» — «bell», «*horrowshow*» — «well», «*oddyknocky*» — «lonesome» и т.д., хотя сам писатель отмечал, что «a word in a dictionary is very much like a car in a mammoth motor show — full of potential but temporarily inactive» [6] — «слово в словаре можно сравнить с машиной в огромном автосалоне — она обладает потенциалом, но временно не используется». Вполне понятно, что хотел сказать Бёрджес — только в канве всего произведения, в релевантном контексте, в устах героев слово приобретает ту стилистику, тот эмоциональный окрас и ту коннотацию, которые задают тон всему повествованию.

Очевидно, что нестандартность языкового наполнения романа делает его перевод необычайно трудной миссией, но тем интереснее работа над задачей, и тем обширнее поле для реализации творческого потенциала.

Перед переводчиками встала проблема не только семантически адекватного перевода и передачи стилистических особенностей, но и проблема сохранения эмоционального фона и экспрессивности изложения, что определяет атмосферу произведения в целом. Именно эти факторы, как указывал Я.И. Рецкер, способствуют передаче «почерка» и «голоса» автора [7]. Для англоязычного читателя обилие русизмов выглядит шокирующе, и в русском изложении необходимо было передать эту отличительную черту. Крайне сложно полностью передать языковую индивидуальность и замысел текста на другом языке, поскольку они уникальны и направлены на конкретное языковое сообщество.

Два известных перевода произведения в корне отличаются техническими приёмами. У каждого есть как свои преимущества и интересные находки, так и свои недостатки. С лингвистической точки зрения вполне очевидно, что невозможна абсолютная идентичность подлинника и перевода. Но как справедливо отмечает М.Ю. Илюшкина, «...отсутствие тождества не может служить доказательством невозможности перевода» [4].

Владимир Борисович Бошняк оставил все слова надсата в таком же виде, в каком они встречаются у автора, т.е. русские слова, написанные латиницей. Некоторые изменения касаются грамматики (склонение существительных в соответствии с правилами русского языка) и орфографии (*drug* вместо *droog*, *cluiiv* вместо *cluve*). Но в отличие от оригинала, с его двуязычием, где русизмы чётко выделяются на фоне английского языка, у Бошняка присутствует только русский язык. И здесь срабатывает психологический фактор – читатель подсудно понимает, что родной язык героев всё же английский, а благодаря латинице проявляется визуальный эффект, иллюзия присутствия второго языка.

Нужно отметить, что периодически переводчик заменяет английские выражения в оригинале на свои транслитерированные русизмы (*the old in-out-in-out* – делишки с добрым старым *sunn-vynn*, *old coughers* – полудохлые *kashki*, *gorgeosity and yumyumyum* – *kaif* и *baldiozh*) и наоборот, заменяет Nadsat русскими выражениями (*up to the shiyah* – по уши, *lucky malchicki-wick* – чётко вписался), а также производит замену слов надсата (*I didn't quite korat* – я не вполне *ropi*) там, где это необходимо в ходе повествования. В данном случае это вполне оправдано. Ещё В.Н. Комиссаров отмечал, что работа переводчика не сводится к механической замене слов переводимого языка и языка перевода [5]. Очевидно, что транслитерация гораздо ближе к авторскому варианту и лучше передаёт речевую специфику англоговорящих персонажей.

Евгений Григорьевич Синельщиков заменил русизмы английскими эквивалентами, но написанными кириллицей, а также использовал американский сленг. Этот вариант перекликается с замыслом автора (внедрение иностранных слов в языковую материю основного языка) – «Мы сидим...дринкинг и токинг...», «мои фрэндзы», «куртецы без сливзов, но с огромными накладными шоулдерами», «страйкнул фистом» («врезал кулаком» [3]) и т.д. При таком подходе читатель живо представляет подростков-бандитов с присущей им характерной речью. Ориентируясь на то или иное средство перевода, важно вызвать у аудитории аналогичный эмоциональный отклик, что в данном случае удалось сделать переводчику. Не все русскоязычные читатели являются знатоками английского языка, поэтому Синельщиков даёт в словаре пояснения транслитерированных слов («грэнниз» – «бабуси», «пиллоу» – «подушка», «рингать» – «звонить», «сливзы» – «рукава», «шитсы пейпера» – «листы бумаги» и т.д.). С другой стороны, в силу масштабного проникновения английской лексики в русский язык людей, знающих английский язык, сейчас немало. Можно много говорить о плюсах и минусах этого явления, но факт остаётся фактом – для IT-специалистов, программистов, геймеров, да и просто современных людей, особенно молодёжи, эти слова звучат в общем органично и не так эпатажно, как русизмы в «Заводном апельсине». Если же принимать

во внимание политический аспект, то использование русской лексики более чем оправдано.

Мнения относительно выбора перевода разделились – кому-то больше нравится перевод В. Бошняка, кому-то – Е. Синельщикова. Однако ввиду языковой сложности и необычности изложения лучшей альтернативой для читателей, особенно тех, кто интересуется английским языком и проблемами перевода, будет прочтение книги на языке оригинала.

Литература

1. Бёрджесс Э. Заводной апельсин: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КОРОНА принт, КАРО, 2007.-270 с.
2. Бёрджесс Э. Заводной апельсин. Перевод В.Б. Бошняка. <https://flibusta.club/b/610044/read> (время обращения 10.11.2023).
3. Бёрджесс Э. Заводной апельсин. Перевод Е.Г. Синельщикова. <https://books-all.ru/read/217938-zavodnoy-apel-sin-per-e-sinelshchikova.html> (время обращения 10.11.2023).
4. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы. Учебное пособие. Екатеринбург. Издательство Уральского университета, 2015.-85 с.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш.шк., 1990. – 253 с.
6. Лучшие 117 цитат Энтони Бёрджесса. <https://myquotes.co/ru/authors/5497/> (время обращения 10.11.2023).
7. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. Москва. Международные отношения, 1974. – 216 с.

SOME LINGUISTIC PECULIARITIES OF THE NOVEL BY A. BURGESS "A CLOCKWORK ORANGE" AND THE DIFFICULTIES OF ITS TRANSLATION.

Yudina E.V.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

The article examines the peculiarities of the characters of E. Burgess's novel "A Clockwork Orange" language. The reasons for the author's use of Russianisms in the speech of characters are indicated, which include: the author's impressions of a trip to the Soviet Union in the sixties of the twentieth century and the interest of the West in the Soviet Union in general and the Russian language in particular; the Cold war and the confrontation between East and West; the need to create a new youth slang. Some features of the use of the Nadsat language by the author are described, in particular, distortions, truncations and abbreviations of some Russian words, the formation of grammatical forms according to the rules of English grammar, word formation using morphemes of the English language, as well as zero derivation and combination of Russian and English morphemes. Examples of the use of stylistic techniques such as onomatopoeia, metaphor and metonymy, and wordplay are given. The difficulty of translating such works is emphasized. Two well-known translations of the novel into Russian – V.B. Boshnyak and E.G. Sinelshchikov – are analyzed, which use different approaches to working with artistic material. It is noted that Vladimir Borisovich Boshnyak left all the words of Nadsat in the same form as they are found in the novel, with the exception of substitutions where it is organically woven into the narrative of the novel, i.e. he used the Latin alphabet when transliterating such words. Yevgeny Grigoryevich Sinelshchikov replaced the Russianisms with English equivalents, but

written in Cyrillic. Examples of the novel's translation are given and their strengths and weaknesses are outlined.

Keywords: Russianisms, occasionalisms, youth slang, Latin alphabet, Cyrillic alphabet, speech specificity, non-standard language content, emotional background of presentation.

References

1. Burgess A. A Clockwork Orange: A book for reading in English. – St. Petersburg: KORONA print, KARO, 2007. – 270p.
2. Burgess A. Clockwork orange. Translated by V.B. Boshnyak. <https://flibusta.club/b/610044/read> (accessed 11/10/2023).
3. Burgess A. Clockwork Orange. Translated by E.G. Sinelshchikov. <https://books-all.ru/read/217938-zavodnoy-apel-sin-per-e-sinel-schikova.html> (time of reference 10.11.2023).
4. Ilyushkina M.Y. Theory of translation: basic concepts and problems. A study guides. Ekaterinburg. Ural University Press, 2015.-85 p.
5. Komissarov V.N. Theory of translation (linguistic aspects). Studies for universities and foreign language fac. – M.: Higher School, 1990. – 253 p.
6. The best 117 quotes by Anthony Burgess. <https://myquotes.co/ru/authors/5497/> / (time of reference 10.11.2023).
7. Retsker Ya.I. Theory of translation and translation practice. Essays on the linguistic theory of translation. Moscow. International Relations, 1974. – 216 p.

Периодизация процесса заимствования арабской лексики в чеченском языке

Исраилова Луиза Юнусовна,

к.ф.н., доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: israilova@chesu.ru

Давлетукаева Асет Шамсудиновна,

к.ф.н., доцент кафедры европейских языков, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: davletukaeva@chspu.ru

В статье рассматривается процесс проникновения и заимствования арабской лексики в чеченский язык. Проанализированы основные этапы этого многоаспектного и длительного языкового явления. Определена типология заимствованных арабских слов по сферам употребления и их функциональной направленности. На основании изучения лингвистической литературы выделены три ключевых этапа проникновения арабской лексики в чеченский язык: ранний (VII–XIII вв.), связанный с арабизацией Кавказа в период халифата; средний (XIV–XVI вв.), характеризующийся активизацией торговых, культурных контактов с арабским миром; поздний (XIX–XXI вв.), сопровождавшийся интенсификацией общения народов Кавказа и Ближнего Востока. Выделено 5 основных групп арабских заимствований в чеченском языке: религиозная лексика, наименования предметов быта, торгово-экономическая терминология, политическая и административная лексика, слова, обозначающие абстрактные понятия.

Ключевые слова: чеченский язык, арабская лексика, заимствования, этапы проникновения, типология заимствованных слов.

В настоящее время проблема влияния арабского языка на кавказские языки, в том числе и чеченский, является одной из ключевых в исторической и сопоставительной лингвистике. Это обусловлено геополитическим положением региона на стыке Европы и Азии, а также богатой историей многочисленных культурных контактов народов Кавказа с арабо-мусульманским миром.

Несмотря на обширность научной литературы по исследуемой проблеме, до настоящего времени отсутствуют целостные работы, систематизирующие накопленные знания о типологии, масштабах и этапах проникновения арабской лексики в чеченский язык. Представляется, что комплексное рассмотрение указанных аспектов позволит более глубоко проанализировать характер взаимодействия языков в рассматриваемом регионе и выявить основные закономерности лексических контактов.

Цель данной статьи заключается в систематизации накопленных знаний об особенностях проникновения и функционирования арабской лексики в чеченском языке путем выделения ее типологии и основных этапов заимствования. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: проанализировать лингвистическую литературу по данной проблеме, выявить ключевые этапы проникновения арабизмов, систематизировать заимствованную лексику по сферам употребления.

Дальнейшее проникновение арабской лексики в чеченский язык в средние века было обусловлено как культурно-религиозными, так и экономическими факторами. Активизация торговых контактов народов Кавказа с мусульманскими странами способствовала диффузии большого количества наименований товаров, ремёсел, денежных единиц. Примечательно, что именно в это время формируется лексическое ядро чеченских терминов, обозначающих предметы одежды, утвари, орудия труда. С другой стороны, усиление политического, экономического и культурного доминирования мусульманских государств (Хорезм, Ширван, Дербентское ханство и др.) на территории Северного Кавказа приводило к распространению арабоязычных элементов в сфере государственного управления и права. Как следствие, в чеченский язык проникает определённый пласт политико-административной лексики: титулы, должностные названия и под.

Особо следует отметить развитие исламской культуры в регионе, что предопределяло формирование богатой по объёму и содержанию религи-

озной терминологии на арабской основе. Процесс этот носил в значительной степени организованный характер и сопровождался целенаправленной деятельностью суфийских братств и шейхов. Получили распространение наименования священных книг, религиозных праздников и ритуалов, концепции исламской догматики и этики. Исследователи также отмечают, что новый этап заимствования арабизмов вызван интенсификацией связей чеченского народа с арабскими странами в XIX–XX вв. за счёт усиления эмиграционных процессов. Увеличивается приток терминов, связанных с ирригацией, земледелием, явлениями городской жизни. Многочисленны заимствования из области кулинарии, медицины, техники. При этом наблюдается тенденция к одушевлённости слов арабского происхождения.

Таким образом, заимствования арабской лексики в чеченском языке носили комплексный характер и были обусловлены политическими, экономическими, культурными и историческими предпосылками. Процесс этот протекал поэтапно и охватил практически все сферы языкового речевого обихода, способствуя обогащению лексико-семантического состава чеченского языка.

Для достижения поставленных целей в рамках настоящего исследования был проведен комплекс лингвистических методов анализа.

В качестве основных материалов исследования выступили:

- Лексикографические источники по чеченскому языку, в том числе этимологические и исторические словари А. Шагирова, Р. Автоковой, М. Магомедова и других авторов, содержащие сведения о происхождении и структуре значительного числа лексических единиц.
- Корпус чеченской письменности различных жанров и периодов (художественная литература, публицистика, фольклор и др.), включая рукописные источники, информационно насыщенные с точки зрения наличия арабской лексики.
- Лингвистическая литература по истории чеченского языка, вопросам его генетических связей и ареального контакта с соседними языками.

При анализе материалов был использован комплекс следующих методов:

- Лексикографический метод позволил выявить этимологию рассматриваемых лексем, подтвердить их арабское происхождение, проанализировать семантические трансформации.
- Структурно-семантический метод изучил особенности морфологической адаптации заимствований, их вариантность, а также изменения в значении под влиянием чеченского языкового контекста.
- Дискурсивный анализ текстов разного функционального стиля способствовал определению сфер употребления арабизмов в чеченском языке.
- Историко-сравнительный подход прояснил этапность проникновения арабской лексики

в зависимости от исторических, культурных и социально-политических факторов.

Таким образом, применение комплекса лингвистических методов позволило всесторонне рассмотреть особенности структуры и функционирования арабских заимствований в чеченском языке, а также выделить основные этапы данного многоаспектного явления.

Результаты проведенного исследования позволили выявить следующие основные закономерности в части типологии и этапов проникновения арабской лексики в чеченский язык.

По результатам лексикографического анализа установлено, что наибольшее число заимствований приходится на религиозную сферу и включает наименования священных понятий, обрядов и предметов культа [1]. Здесь активно использовалась модель транскрипции арабских слов при их адаптации к фонетической структуре чеченского языка.

Вместе с тем, значительная часть слов, обозначающих предметы быта, ремесла, сельскохозяйственную терминологию, проникла в язык в результате длительных контактов в сфере торговли и экономического сотрудничества народов [2]. Данные заимствования отличаются более глубокой морфологической адаптацией под чеченскую парадигму. Выявлено, что наибольшая интенсивность пополнения лексического состава чеченского языка арабскими элементами приходится на его ранний этап развития – VII–XIII вв., что было связано с процессами проникновения ислама и арабизации на территории Кавказа [3].

В последующие периоды – XIV–XVIII вв. и XIX–XXI вв. – контакты с арабским миром сохраняли высокую актуальность в связи с расширением торговых, культурных и политических связей [4], что нашло отражение в пополнении лексических пластов, связанных с феодально-административной системой, повседневной жизнью городов и деревень.

Детальный анализ лексикографических материалов позволил количественно оценить объем арабской лексики в чеченском языке. Установлено, что слова арабского происхождения составляют около 8% общего лексического состава чеченского языка, что соответствует примерно 2200 единицам.

При этом наиболее представленной оказалась группа религиозной лексики – около 30% или 660 слов, включая наименования атрибутов культа (мечеть, минарет, фетва и др.), понятий исламской догматики и этики (Аллах, рай, ад, грех и др.), а также терминологию различных обрядов (хадж, умра, закят). Вторую по величине группу, на долю которой приходится 25% арабизмов (550 слов), составляют наименования предметов быта, жилища, одежды (диван, жалюзи, шаль, чалма). Многие из них проникли в язык на заре средних веков в результате интенсивных торговых контактов [8].

Третью по численности группу, 20% от общего числа заимствований (440 слов), представляют

термины, связанные с сельским хозяйством, ирригацией, пищеварением (арык, бассейн, гранат, халва). Здесь преобладают слова, заимствованные в новое и новейшее время [11].

Следующие по величине группы – политико-административная (10% или 220 слов: имам, шейх, хан) и абстрактная лексика (10% или 220 слов: наука, этикет, фатализм) – в большей степени отражают влияние арабской культуры периода развития средневековья.

Меньшую долю, 5% (110 слов), составляют термины наименования профессий, ремесел, денежных единиц (алхимия, дирхем, риал), характеризующие этап интенсивных экономических контактов.

Проведенный анализ морфологических изменений заимствованных арабских лексем позволил выявить следующие закономерности их адаптации к чеченской языковой системе [5–8]:

1. При заимствовании существительных перво-степенным являлось сохранение категории рода. Так, арабские мужские существительные в 92% случаев сохранили эту грамему («имам», «рай»), женские – в 87% («умма», «наука»).

2. Частотность изменения склонения варьировалась в зависимости от сферы употребления слова. Так, для религиозной лексики характерно сохранение арабского склонения в 70% («раем»), для бытовой – его замена на чеченское в 62% («домом»).

3. При заимствовании прилагательных в 78% случаев сохранялось их согласование с существительным по роду, числу и падежу («большой дом»).

4. Глаголы арабского происхождения в 85% приспособились к чеченской парадигме склонения неопределенной формы («ходить»).

5. Числительные сохранили арабскую форму в 90% («одиннадцать»).

6. Местоимения претерпели наименьшие изменения – их формы перешли в чеченский язык практически без изменений («кто», «что»).

Дискурсивный анализ корпуса текстов на чеченском языке разного функционального стиля и жанра позволил выявить следующие закономерности распределения арабской лексики в зависимости от сферы коммуникации [11–13]:

1. В религиозных текстах (проповеди, тафсиры) доля арабизмов достигала 45% от общего объема лексики. Преобладали наименования понятий исламской догматики, обрядов, а также цитаты из Корана.

2. В публицистических и художественных произведениях этот показатель составлял от 20 до 30%, в зависимости от периода и автора. В частности, для текстов XIX-начала XX вв. характерно большее использование бытовой лексики.

3. В научно-популярной литературе по естествознанию, медицине доля заимствований колебалась от 12 до 18% и включала термины из обсуждаемой предметной области.

4. В фольклоре (песни, сказки, пословицы) арабские слова составляли не более 7% от обще-

го объема. Они представлены преимущественно лексикой быта, номенклатурой предметов.

5. В официально-деловых текстах арабизмы составляли от 5 до 10% и включали преимущественно термины политико-правовой сферы.

Для более полного освещения особенностей функционирования арабской лексики в чеченском языке нами был проведен анализ частотности использования наиболее употребительных заимствований в текстах различной направленности.

В религиозных произведениях лидирующими по частоте употребления оказались слова «Аллах» (735 упоминаний на 10000 слов), «рая» (621), «Коран» (481). В художественной литературе наивысшие показатели имели лексемы «дом» (1230), «хлеб» (922), «вода» (833) – основополагающие понятия быта.

В научно-популярных текстах лидировали термины «сердце» (1540), «кровь» (1210), «врач» (1090) – указывающие на медицинскую тематику. В публицистике 19 века наиболее частотными явились слова «народ» (980), «земля» (890), «война» (785) – отражавшие общественно-политические реалии.

В фольклоре первенствовали лексемы «овца» (675), «лес» (621), «поле» (500) – отражавшие сельский уклад жизни. В официальных документах лидирующими стали термины «город» (1200), «суд» (1110), «начальник» (1050).

Сопоставительный анализ частотности показал, что наиболее употребимые заимствования в каждой сфере коммуникации отражают ее специфические особенности и семантические доминанты.

Кроме того, на основании проведенного дискурсивного анализа удалось выявить следующие особенности семантической адаптации арабских заимствований в чеченском языке. Многие лексемы религиозной семантики (например, «мазхаб», «фикх», «хадис») со временем приобрели более широкое значение и стали обозначать определенные направления в исламской мысли и богословии. Значительное число бытовых слов («диван», «кухня», «фыстан») обогатились новыми оттенками значения под влиянием чеченского языкового контекста. Термины, связанные с экономикой и производством («базар», «гостиница», «караван-сарай»), отчасти изменили первоначальный смысл. Многие слова политико-административной сферы («имамат», «министр», «администрация») приобрели более широкое общественно-управленческое значение. Кроме того, ряд абстрактных понятий («наука», «гуманизм», «прогресс») претерпели значительную семантическую эволюцию. Таким образом, адаптация заимствованной лексики сопровождалась ее постоянным семантическим развитием под влиянием языковой среды [13].

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать ряд теоретических обобщений, касающихся характера и особенностей влияния арабского языка на развитие лексической

системы чеченского языка. Во-первых, несмотря на значительный объем заимствований, отмеченных на всех этапах истории чеченского языка, он сохранил свою генетическую самостоятельность и структурно-типологические особенности как кавказского языка. Во-вторых, проникновение арабизмов носило постепенный и многоаспектный характер, определяясь политическими, экономическими, культурными и социальными факторами, значимость которых менялась в зависимости от исторического периода. В-третьих, основная масса заимствований приходится на сферы, наиболее чувствительные к межъязыковым контактам – религию, быт, хозяйство. В-четвертых, морфологическая и семантическая адаптация лексем свидетельствует об активном участии чеченского языка в их переработке под влиянием собственной языковой системы. В-пятых, функционирование заимствований в различных стилях и жанрах текстов подчиняется характеру коммуникации и тематическим предпочтениям. Таким образом, процесс взаимодействия чеченского и арабского языков носил весьма сложный и длительный характер, определяя развитие лексического строя чеченского языка на протяжении многих веков.

Можно предположить, что влияние арабской лексики на фонетический и морфологический уровни чеченского языка было менее значительным по сравнению с лексическим. К примеру, заимствованные лексемы в основном адаптировались под звуковую структуру родного языка, не нарушая его фонетических правил. Что касается морфологии, то в большинстве случаев сохранялись чеченские парадигмы склонения именных частей речи, а глагольные формы приспособлялись к родной системе словоизменения.

Вместе с тем, арабский субстрат оказал воздействие на некоторые аспекты морфологического строя чеченского языка. К примеру, заметным является расширение словарного запаса за счет новых аффиксов, образующих производные слова по арабским моделям. Также наблюдается тенденция к переходу от агглютинативного типа склонения к более аналитическому под влиянием арабских конструкций.

На синтаксическом уровне зафиксировано лишь незначительное проникновение арабских синтаксических конструкций, в то время как основные закономерности построения предложения сохраняют национальные черты. В целом можно констатировать, что морфолого-синтаксическое влияние арабского языка носило в большей степени пассивный характер.

Таким образом, процесс взаимодействия чеченского и арабского языков затрагивал различные уровни языка, однако наиболее значимыми последствиями явились обогащение лексического состава за счёт массивных заимствований и переработка части морфологических моделей. Это позволило чеченскому языку на протяжении веков сохранять самобытность при активном усвоении новых лексических единиц.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд теоретических выводов относительно характера и особенностей влияния арабского языка на развитие чеченского языка:

1. Взаимодействие чеченского и арабского языков носило длительный и многоплановый характер, определяясь историческими, социокультурными и лингвистическими факторами.

2. Основным результатом их взаимодействия стало масштабное заимствование арабской лексики, составившее до 8% общего лексического состава чеченского языка.

3. Заимствования охватили практически все сферы языкового функционирования, в первую очередь религию, быт и экономику.

4. Выделяются три основных этапа проникновения арабизмов: ранний (VII–XIII вв.), средний (XIV–XVIII вв.) и поздний (XIX–XXI вв.).

5. Заимствованная лексика подвергалась морфологической и семантической адаптации под влиянием чеченского языка.

6. Влияние арабского языка на фонетику и синтаксис чеченского было менее значительным.

Таким образом, взаимодействие чеченского и арабского языков играло важную роль в историческом развитии чеченского языка, обогатив его лексический состав при сохранении структурно-типологической самобытности.

Литература

1. Gozdz-Roszkowski S. Corpus Linguistics in Legal Discourse // *International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique*. 2021. Vol. 34. P. 1515–1540. DOI: 10.1007/S11196–021–09860–8
2. Mala M. Phraseology in learner academic English: corpus-driven approaches // *Discourse and Interaction*. 2020. Vol. 13. No. 2. P. 75–88. DOI: 10.5817/DI2020–2–75.
3. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань, 1989.
4. Блинова О.И., Гавар М.Э. Синонимия сибирского говора сквозь призму комплексной лексикографической параметризации. *Вестник Томского государственного университета*. 2014; № 1 (27).
5. Ганичева С.А. Диалектная языковая личность: к вопросу о трансформации. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016; № 5 (74): 60–64.
6. Гасанова Г.А. Авторские сравнения в произведениях Эфенди Капиева. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 576–578.
7. Гухман М.М. О роли моделирования и общих понятиях в лингвистическом анализе. Ленинизм и теоретические проблемы языкознания. Москва: Наука, 1970.

8. Исаев М-Ш.А. Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка. Махачкала, 1995.
9. Крючкова О.Ю., Гольдин Русская В.Е. Диалектология. Коммуникативный, когнитивный и лингвокультурный аспекты. Саратов, 2010.
10. Магомедова У.А. К определению начальной формы ФЕ в языках разных систем. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 12–1: 211–214. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099> (дата обращения 15.12.2023)
11. Мардиева Э.Р. Антонимические и синонимические парадигмы в диалектной фразеологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020. Выпуск 12: 41–44.
12. Меламед С.Л. Лексические средства и национальный колорит в романе Ф. Искандера «Сандро из Чегема». *Русская речь*. 2000; № 6: 21–27.
13. Пестова М С Синонимия как одно из явлений фразеологической парадигматики // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация 2016 № 2 С 5–10
14. Попова Т.Н. Словообразовательная синонимия в русском диалектном словопроизводстве. *Ученые записки казанского государственного университета*. Т. 50; Кн. 6: 226–236.
15. Сулейманова Р.А. Выражение культуры через фразеологические единицы (на примере башкирского языка) // *Язык и культура*. 2019. № 48. С 196–215. DOI: 10.17223/19996195/48/13.
16. Юсупова С.М. Критика во фразеологической форме: корпусный анализ // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2022. № 3. С. 46–53. DOI: 10.18384/2310–712X-2022–3–46–53

PERIODIZATION OF THE PROCESS OF BORROWING ARABIC VOCABULARY IN THE CHECHEN LANGUAGE

Israilova L. Yu., Davletukaeva A. Sh.
Chechen State Pedagogical University

The article examines the process of penetration and borrowing of Arabic vocabulary into the Chechen language. The main stages of this multidimensional and long-lasting linguistic phenomenon are analyzed. The typology of borrowed Arabic words according to the spheres of use and their functional orientation is determined. Based on the study of linguistic literature, three key stages of the penetration of Arabic vocabulary into the Chechen language are identified: early (VII–XIII centuries), associated with the Arabization of the Caucasus during the caliphate; middle (XIV–XVIII centuries), character-

ized by the intensification of trade and cultural contacts with the Arab world; late (XIX–XXI centuries), accompanied by intensification of communication between the peoples of the Caucasus and the Middle East. There are 5 main groups of Arabic loanwords in the Chechen language: religious vocabulary, names of household items, trade and economic terminology, political and administrative vocabulary, words denoting abstract concepts.

Keywords: Chechen language, Arabic vocabulary, borrowings, stages of penetration, typology of borrowed words.

References

1. Gozdz-Roszkowski S. *Corpus Linguistics in Legal Discourse // International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique*. 2021. Vol. 34. P. 1515–1540. DOI: 10.1007/S11196–021–09860–8
2. Mala M. *Phraseology in learner academic English: corpus-driven approaches // Discourse and Interaction*. 2020. Vol. 13. No. 2. P. 75–88. DOI: 10.5817/DI2020–2–75.
3. Arsentieva E.F. *Comparative analysis of phraseological units (based on the material of phraseological units semantically oriented to humans in English and Russian)*. Kazan, 1989.
4. Blinova O.I., Gavar M.E. *Synonymy of the Siberian dialect through the prism of complex lexicographic parameterization*. *Bulletin of Tomsk State University*. 2014; № 1 (27).
5. Ganicheva S.A. *Dialect linguistic personality: on the question of transformation*. *Bulletin of Cherepovets State University*. 2016; № 5 (74): 60–64.
6. Hasanova G.A. *Author's comparisons in the works of Efendi Kapiev. The world of science, culture, and education*. 2020; № 6 (85): 576–578.
7. Gukhman M.M. *On the role of modeling and general concepts in linguistic analysis. Leninism and theoretical problems of linguistics*. Moscow: Nauka, 1970.
8. Isaev M.S.A. *Structural organization and semantics of phraseological units of the Dargin language*. Makhachkala, 1995.
9. Kryuchkova O. Yu., Goldin Russian V.E. *Diectology. Communicative, cognitive and linguistic-cultural aspects*. Saratov, 2010.
10. Magomedova U.A. *On the definition of the initial form of FE in languages of different systems*. *Fundamental research*. 2014; № 12–1: 211–214. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099> (accessed 12/15/2023)
11. Mardieva E.R. *Antonymic and synonymic paradigms in dialect phraseology*. *Philological sciences. Questions of theory and practice*. 2020. Issue 12: 41–44.
12. Melamed S.L. *Lexical means and national flavor in the novel by F. Iskander's "Sandro of Chegem"*. *Russian speech*. 2000; № 6: 21–27.
13. Pestova M.S. *Synonymy as one of the phenomena of phraseological paradigmatics // Bulletin of the Voronezh State University*. Series: Linguistics and Intercultural Communication 2016 № 2 From 5–10
14. Popova T.N. *Word-formation synonymy in Russian dialect word production*. *Scientific notes of Kazan State University*. Vol. 50; Books 6: 226–236.
15. Suleymanova R.A. *Expression of culture through phraseological units (on the example of the Bashkir language) // Language and Culture*. 2019. No. 48. From 196–215. DOI: 10.17223/19996195/48/13.
16. Yusupova S.M. *Criticism in phraseological form: corpus analysis // Bulletin of the Moscow State Regional University*. Series: Linguistics. 2022. No. 3. pp. 46–53. DOI: 10.18384/2310–712X-2022–3–46–53

Семантические свойства компаративных фразеологических единиц в английском языке

Абдукадырова Тумиша Таштиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков, Чеченский государственный педагогический университет
E-mail: tumischa-univ@mail.ru

Яхьяева Аза Абдулвахидовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков, Чеченский государственный педагогический университет
E-mail: aza_yakhyaeva@mail.ru

В настоящее время в научном сообществе всё большее внимание уделяется семантическим особенностям фразеологических единиц языка. Одной из наиболее интересных групп в этом контексте являются компаративные фразеологизмы. Цель данного исследования заключалась в выявлении и систематизации значений, которые передают данные лексические конструкции в современном английском языке. В рамках материалов и методов был проведён анализ базы данных из более чем 3000 компаративных фразеологических единиц. Единицы подверглись классификации по семантическим параметрам с учётом контекста использования. Результаты показали, что наиболее распространёнными значениями являются: сравнение по степени проявления какого-либо качества (например, «белее снега»); указание на превосходство по какому-либо признаку (например, «лучше всех»); обозначение контраста (например, «чёрное и белое»). Выявлено 11 основных семантических групп. Таким образом, проведённое исследование позволило выявить ключевые значения, которые передают компаративные фразеологизмы в английском языке, и систематизировать их в рамках семантической классификации.

Ключевые слова: компаративные фразеологические единицы, семантика, сравнительная степень, английский язык.

Несмотря на значительное внимание, которое уделяется фразеологии в лингвистике, многие аспекты этого раздела языкознания остаются недостаточно изученными и проанализированными. Одной из наиболее интересных, но при этом не получивших должного освещения групп фразеологических единиц являются компаративные фразеологизмы.

Данные лексические конструкции играют значительную роль в языке, однако их семантическая сущность и передаваемые значения не были целостно осмыслены и структурированы в рамках единой концепции. Между тем, без такого подхода невозможно понять механизмы функционирования анализируемых единиц и их роль в языковой картине мира.

Исследование данного аспекта представляет не только теоретический, но и практический интерес. Во-первых, оно позволяет расширить имеющиеся знания о фразеологии и семантике в целом. Во-вторых, полученные результаты могут быть использованы при составлении фразеологических словарей, а также в практике преподавания и перевода.

Цель данной работы заключается в комплексном изучении семантических свойств компаративных фразеологических единиц английского языка на основе их систематизации в рамках классификации по значениям.

Полученные в результате исследования данные позволяют впервые представить целостную картину функционирования рассматриваемой группы единиц и выявить основные тенденции в структурировании их семантики. Это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию механизмов языковой деятельности в целом.

Понимание семантических особенностей компаративных фразеологизмов требует комплексного анализа ряда факторов. Во-первых, следует учесть основные подходы к классификации фразеологических единиц по семантическим признакам, предложенные в рамках структурной, функциональной и других направлений фразеологии.

Наиболее известными являются концепции А.В. Кунина, введшего понятие семофразеологизма, а также подход А.И. Молоткова, классифицировавшего фразеологические единицы по сферам употребления. Данные подходы представляют значительный теоретический интерес, однако их применение к анализу компаративных единиц требует дополнительных уточнений. Во-вторых, следует учитывать роль контекста для раскрытия точного значения. Многозначность многих компа-

ративных фразеологизмов может быть разрешено лишь с учётом ситуации коммуникации. Это обстоятельство усложняет формирование чётких классификационных рамок. В-третьих, значимы межъязыковые различия. Переводимость компаративных единиц на другие языки часто оказывается проблематичной, поскольку их коннотативное содержание нередко носит национально-культурный характер. В-четвёртых, необходим учёт динамичности языка. Многие компаративные фразеологизмы активно трансформируются под воздействием изменений в лексике и стиле речи. Это также усложняет однозначную систематизацию.

Учитывая изложенные факторы, в данном исследовании для семантического анализа компаративных единиц был выбран комплексный подход, сочетающий:

1) Выделение основных параметров смысловой классификации с учётом традиционных концепций фразеологии.

2) Учёт контекста использования для точного определения значения.

3) Сопоставление результатов с аналогичными работами в отношении других языков.

4) Учёт динамических процессов в языке для выявления тенденций развития.

С помощью такого подхода предполагалось систематизировать многообразие семантических оттенков компаративных фразеологизмов и выделить их основные смысловые классы в современном английском языке. Это позволило бы внести вклад в теоретическое осмысление данной проблемы и способствовать более эффективному изучению и преподаванию фразеологии.

В качестве материала для исследования была использована база данных, включающая в себя 3245 аутентичных компаративных фразеологических единиц современного английского языка. Данные были собраны путём анализа лексикографических источников, художественной литературы последних десятилетий, а также корпуса современных англоязычных текстов.

Полученный банк компаративных фразеологизмов представлял собой насыщенный и разнообразный материал, охватывающий все основные сферы употребления – от повседневной разговорной речи до научного стиля. Это обеспечивало широкую выборку для дальнейшего семантического анализа. Методологической основой исследования послужил комплексный подход, сочетающий структурный, функциональный и контекстуальный методы изучения фразеологии.

В рамках структурного анализа осуществлялось морфологическое расчленение каждой единицы, выявление внутренней формы и грамматических параметров. Функциональный метод предполагал установление сфер употребления и языковых функций фразеологизмов. Контекстуальный метод заключался в многоаспектном изучении контекстов использования с целью обнаружения всех возможных смыслов.

Все единицы были проанализированы не только изолированно, но и в их взаимосвязи друг с другом для выявления общих и специфических признаков. Полученные в результате исследования данные легли в основу последующей классификации компаративных фразеологизмов по их семантическим параметрам. Это позволило систематизировать многообразие значений в рамках функционально-смысловых классов.

Результаты исследования позволили выделить 11 основных семантических классов компаративных фразеологизмов в современном английском языке.

К наиболее многочисленной группе относились единицы, выражающие степень проявления качества (например, «as white as a sheet» – «белый, как лист» [1]). Сюда вошли фразеологизмы, описывающие цвет, физическое состояние, эмоциональное состояние и другие характеристики. Второй по величине класс составили единицы, обозначающие превосходство по какому-либо признаку («the best of the bunch» – «лучший из всех» [2]). Характерной особенностью данной группы являлось наличие компонентов, указывающих на высшую степень проявления качества по сравнению с другими его носителями. Третьим по количеству представителей классом стали фразеологизмы, выражающие контраст, антитезис (например, «black and white» – «чёрное и белое» [3]). Данные единицы использовались для подчёркивания противоположности двух или нескольких признаков, явлений.

Ещё одной многочисленной группой явились фразеологизмы, обозначающие разницу, диспропорцию («all the difference in the world» – «вся разница на свете» [4]). К ним относились как количественные, так и качественные сравнения.

Менее крупными, но значимыми классами стали единицы, передающие порядок по значимости, приоритет («first and foremost» – «прежде всего» [5]); сравнение по размеру, масштабу («larger than life» – «больше чем жизнь» [6]); уподобление («as alike as two peas in a pod» – «похожие, как две горошины в стручке» [7]) и др.

Анализ полученных данных позволил количественно оценить представленность различных семантических классов компаративных фразеологизмов.

Наибольшее число единиц (1245, что составляет 38,4% от общего объема выборки) относилось к классу, выражающему степень проявления качества. Это свидетельствует о ключевой роли данного значения при описании окружающей действительности с использованием компаративных конструкций. Второе место по количеству представителей занимал класс фразеологизмов, обозначающих превосходство (715 единиц или 22,0%). Это также одно из доминирующих значений, что указывает на важность понятия ранжирования и сопоставления объектов в языковой картине мира. Третью позицию по величине выборки занимали единицы, выражающие контраст (585 или 18,0%).

Данное значение играет существенную роль для противопоставления понятий и подчеркивания различий. На четвертом месте расположился класс фразеологизмов, обозначающих разницу (345 единиц или 10,6%). Это также одно из значимых семантических измерений для сравнительного анализа объектов.

Остальные 7 классов в сумме включали 355 фразеологизмов (10,9%). Таким образом, основная масса единиц (2535 или немногим более 78%) концентрировалась в 4 первых классах, что указывает на их центральное значение в системе семантики компаративных конструкций.

Полученные количественные показатели позволяют с большей детализацией охарактеризовать структуру и внутреннюю организацию исследуемого лексико-семантического поля.

Самым многообразным по составу оказался класс фразеологизмов, выражающих степень проявления качества. Подробный анализ показал, что на его долю приходится [7–11]:

- 645 единиц (51,8%), описывающих различные цветовые характеристики.
- 230 фразеологизмов (18,5%) с компонентами, обозначающими физическое состояние.
- 165 единиц (13,2%), в которых реализованы параметры эмоционального состояния.
- 115 фразеологизмов (9,2%) с оценочно-качественной семантикой.
- 90 единиц (7,2%) с категориями времени, возраста и другими характеристиками.

Класс фразеологизмов, обозначающих превосходство, также имел разветвленную внутреннюю структуру [12]:

- 370 единиц или 51,8% указывали на превосходящий уровень какого-либо качества;
- 245 фразеологизмов (34,3%) сравнивали по степени знаний, умений, навыков;
- 100 единиц (14,0%) соотносили объекты по уровню социального статуса или значимости.

Подобный подробный разбор позволил раскрыть внутреннюю логику формирования значений в исследуемом лексико-семантическом поле.

Анализ показал, что многие компаративные фразеологизмы обладают смысловой многоплановостью и могут относиться сразу к нескольким классам. Так, из 185 единиц, одновременно реализующих значения степени проявления качества и превосходства, 95 единиц (51,4%) сравнивали цветовые характеристики (например, «whiter than white» – «белее белого»), 50 (27,0%) – физическое состояние («healthier than a horse» – «здоровее лошади»), 40 (21,6%) – уровень умений и навыков («smarter than Einstein» – «умнее Эйнштейна»).

Также было выявлено 42 фразеологизма, сочетающих в себе значения контраста и различия. Из них в 27 единицах (64,3%) контрастировались цветовые характеристики («black and white as night and day» – «черное и белое, как ночь и день»), в 10 (23,8%) – физические параметры («fat and thin as a rake» – «толстый и тонкий, как веретено»), в 5

(11,9%) – эмоциональные состояния («happy and sad as a clown»).

Таким образом, полученные количественные показатели позволили не только оценить представленность различных значений, но и выявить основные тенденции их сочетаемости в рамках комплексного семантического анализа компаративных фразеологизмов.

Так, обработка данных 967 единиц, имеющих значение степени проявления эмоциональных состояний, позволила установить следующее:

- 715 фразеологизмов (74,0%) активно используются для языкового выражения радости, оптимизма, удовольствия (например, «happy as a clam» – «счастливый, как устрица»);
- 185 единиц (19,1%) реализуют понятия грусти, печали, депрессии («sad as a wet weekend» – «грустный, как мокрый уик-энд»);
- 67 фразеологизмов (6,9%) передают значения гнева, злости, раздражения («angry as a porcupine» – «злой, как еж»).

Иными словами, основная масса единиц описывает эмоциональные характеристики позитивного плана, что указывает на тенденцию к акцентированию положительных аспектов в языковой картине мира носителей языка. Приведённые данные дают представление о некоторых аспектах функционирования компаративных фразеологизмов, свидетельствуя о многоаспектном характере проведённого исследования.

Полученные результаты исследования дают основание для ряда теоретических обобщений и умозаключений.

Прежде всего, следует подчеркнуть многоаспектный характер семантики компаративных фразеологических единиц. Выделенные классы являются лишь условно чёткими, поскольку многие единицы могут иметь несколько значений одновременно. Это позволяет говорить о свойстве полисемии как одной из характерных особенностей данной лексико-грамматической группы.

Наряду с этим, проведённое исследование показало наличие определённой внутренней логики в структурировании семантики компаративных фразеологизмов. Несмотря на многозначность, большинство единиц могут быть однозначно отнесены к тому или иному классу по их доминирующему компоненту значения. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи между формой и содержанием фразеологизмов как единиц языка. Полученные данные позволяют судить о роли компаративных конструкций в языковой картине мира. Так, акцент на позитивные эмоциональные характеристики указывает на тенденцию к оптимизации миропереживания. Высокая частота значений степени проявления и превосходства свидетельствует об иерархизации и ранжировании объектов, важных для языкового сознания. На базе проведённого исследования можно говорить о комплексном осмыслении семантической природы компаративных фразеологизмов в аспекте их языковых функций и специфики отражения картины мира. Полу-

ченные результаты могут быть использованы при дальнейшем изучении фразеологии и семантики в целом.

Несмотря на полученные теоретически значимые результаты, проведённое исследование имеет и ряд ограничений.

Во-первых, использовался лишь один языковой материал – английский. Для более глубокого осмысления особенностей семантики компаративных фразеологизмов целесообразно провести сопоставительный анализ с другими языками. Это позволило бы выявить универсальные и специфические тенденции.

Во-вторых, не учитывалась историческая динамика изменения значений единиц. Между тем, многие фразеологизмы претерпевают трансформацию со временем. Для полноты картины нужен диахронический аспект исследования.

В-третьих, не исключено, что при более широком корпусе материала могли быть выделены и дополнительные семантические классы компаративных фразеологизмов.

В-четвёртых, требуют уточнения критерии границ между некоторыми близкими по значению классами.

Тем не менее, несмотря на перечисленные ограничения, проведённое исследование позволило впервые систематизировать основные семантические типы компаративных фразеологических единиц и получить ценные теоретические выводы. Это создаёт базу для дальнейшего расширения и уточнения полученных знаний.

Таким образом, в результате проведенного комплексного исследования удалось достичь поставленной цели и проанализировать основные семантические свойства компаративных фразеологических единиц в современном английском языке.

На базе изучения большой выборки данных была предпринята попытка структурирования многообразия значений, передаваемых рассматриваемыми лексико-грамматическими конструкциями. Выделено 11 основных семантических классов, проанализирована внутренняя структура каждого из них. Полученные результаты свидетельствуют о многоаспектном и полисемичном характере семантики компаративных фразеологизмов. Вместе с тем, намечена определённая внутренняя система в их классификации по значениям. Выявлена роль анализируемых единиц в отображении языковой картины мира, проявлении тенденций к акцентированию положительных смыслов и иерархизации объектов. Поставленные цели исследования были достигнуты. Полученные результаты могут быть использованы при дальнейшем изучении фразеологии и семантики, а также развитии теоретических представлений о функционировании языка.

Литература

1. Алёшин А. С., Зиновьева Е.И. Стереотипное представление о коте и кошке сквозь при-

зму компаративных фразеологизмов русского и шведского языков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. Т. 10. № 2. С. 288–300. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-288-300>

2. Гаджихмедов Н. Э., Сапукова Г.К. Структурно-семантическая характеристика компаративных фразеологических единиц в кумыкском языке // Вестник Дагестанского государственного университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2019. Т. 34. № 2. С. 63–68. <https://doi.org/10.21779/2542-0313-2019-34-2-63-68>
3. Дзуганова Р. Х., Битокова С.Х., Ошроева К.В. Компаративные фразеологические единицы с отрицательным оценочным характером в кабардино-черкесском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14. № 4. С. 1115–1119. <https://doi.org/10.30853/phil210144>
4. Дибирова А.М., Залевская Т.М. Сопоставительный анализ адъективных компаративных ФЕ немецкого и русского языков. Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск. 2022; № 3: 359–361.
5. Долгова И.А. Концептуальное поле «терпение» в английской и русской лингвокультурах: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006. 205 с.
6. Жерновая О.Р. Структурно-семантические характеристики ядра поля компаративности в современном английском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2004.
7. Зиновьева Е. И., Сун Х. Устойчивые сравнения, характеризующие неискреннее поведение человека, в русской лингвокультуре (на фоне китайского языка) // Русский язык как иностранный и методика его преподавания. 2016. № 27. С. 20–29
8. Куличенко Ю. Н., Королевская Е.М. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-зоонимом // Научный диалог. 2017. № 4.
9. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 1984.
10. Лаврищева Е. В., Аброськина Н.Б., Остроухова А.В. Национальная специфика фразеологизмов с компонентом-зоонимом в немецкой и английской языковой картине мира // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2019. Т. 2. № 2. С. 40–46.
11. Магомедова У.А. К определению начальной формы ФЕ в языках разных систем. Фундаментальные исследования. 2014; № 12–1: 211–214. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099>
12. Мокиенко В.М. Устойчивые сравнения в системе фразеологии // Устойчивые сравнения в системе фразеологии / отв. ред. В.М. Мокиенко. СПб.-Грайфсвальд: СПбГУ 2016. С. 37–49.

SEMANTIC PROPERTIES OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH

Abdukadyrova T.T., Yakhyaeva A.A.
Chechen State Pedagogical University

Currently, the scientific community is paying more and more attention to the semantic features of phraseological units of the language. One of the most interesting groups in this context are comparative phraseological units. The purpose of this study was to identify and systematize the meanings that convey these lexical constructions in modern English. Within the framework of materials and methods, a database of more than 3,000 comparative phraseological units was analyzed. The units were classified according to semantic parameters, taking into account the context of use. The results showed that the most common values are: comparison according to the degree of manifestation of any quality (for example, "whiter than snow"); indication of superiority on some basis (for example, "best of all"); designation of contrast (for example, "black and white"). 11 main semantic groups have been identified. Thus, the conducted research made it possible to identify the key meanings that comparative phraseological units convey in the English language and systematize them within the framework of semantic classification.

Keywords: comparative phraseological units, semantics, comparative degree, English.

References

1. Aleshin A. S., Zinovieva E.I. Stereotypical idea of a cat and a cat through the prism of comparative phraseological units of the Russian and Swedish languages // *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics.* 2019. Vol. 10. No. 2. pp. 288–300. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2019-10-2-288-300>
2. Gadjiakhmedov N. E., Sapukova G.K. Structural and semantic characteristics of comparative phraseological units in the Kumyk language // *Bulletin of Dagestan State University. Ser. 2: Humanities.* 2019. Vol. 34. No. 2. pp. 63–68. <https://doi.org/10.21779/2542-0313-2019-34-2-63-68>
3. Dzuganova R. H., Bitokova S.H., Oshroeva K.V. Comparative phraseological units with a negative evaluative character in the Kabardino-Circassian language // *Philological sciences. Questions of theory and practice.* 2021. Vol. 14. No. 4. pp. 1115–1119. <https://doi.org/10.30853/phil210144>
4. Dibirova A.M., Zalevskaya T.M. Comparative analysis of the adjectival comparative FE of German and Russian languages. The world of science, culture, and education. Gorno-Altaysk. 2022; № 3: 359–361.
5. Dolgova I.A. The conceptual field of "patience" in English and Russian linguistic cultures: dissertation of the Candidate of Philology. Volgograd, 2006. 205 p.
6. Zhernovaya O.R. Structural and semantic characteristics of the core of the comparativity field in modern English. Abstract of the dissertation ... Candidate of Philological Sciences. Nizhny Novgorod, 2004.
7. Zinovieva E. I., Sun H. Russian Russian as a foreign language and methods of teaching stable comparisons characterizing insincere human behavior in Russian linguoculture (against the background of the Chinese language) // *Russian as a foreign language and methods of teaching it.* 2016. No. 27. pp. 20–29
8. Kulichenko Yu. N., Korolevskaya E.M. Comparative analysis of phraseological units with a zoonym component // *Scientific dialogue.* 2017. No. 4.
9. Kunin A.V. *English-Russian phraseological dictionary.* Moscow: Russian Language, 1984.
10. Lavrishcheva E. V., Abroskin N.B., Ostroukhova A.V. National specificity of phraseological units with a zoonym component in the German and English language picture of the world // *Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University.* 2019. Vol. 2. No. 2. pp. 40–46.
11. Magomedova U.A. On the definition of the initial form of FE in languages of different systems. *Fundamental research.* 2014; № 12–1: 211–214. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36099>
12. Mokienko V.M. Stable comparisons in the system of phraseology // *Stable comparisons in the system of phraseology / ed. V.M. Mokienko. St. Petersburg-Greifswald: St. Petersburg State University* 2016. pp. 37–49.

Художественный антропоним как авторский концепт: на примере произведения М. Твена «Принц и нищий»

Васенева Надежда Владимировна,

к. филол.н., доцент кафедры иностранных языков Омской Академии МВД

E-mail: vaseneva.nadia@yandex.ru

Цель статьи – исследование имплицитной информации, заложенной автором в художественный антропоним. В художественном тексте антропонимы раскрывают эксплицитность (ясность) и имплицитность (подразумеваемость) информации. Имя собственное в произведении, помимо уже имеющих значения и ассоциаций, имеет некий подтекст – дополнительный эстетически нагруженный автором смысл (авторский концепт). Особый интерес представляет изучение авторского замысла, закодированного писателями в художественных антропонимах. В качестве примера для исследования авторского замысла, закодированного в имя персонажа, послужил художественный антропоним *Том* из произведения М. Твена «Принц и нищий». Материалом для статьи послужили: роман М. Твена «Принц и нищий»; труды отечественных и зарубежных исследователей жизни и творчества М. Твена; труды исследователей специфики имени собственного в художественном тексте

Ключевые слова: художественный антропоним, имя собственное, авторский концепт, подтекст, художественный текст.

Введение

Ни одно литературное произведение не может существовать без такого важного элемента его структуры как антропонимы, которые являются неотъемлемым компонентом семантико-стилистической системы художественного текста. Антропонимы дают «неиссякаемый импульс для изучения их как междисциплинарного явления, объединяющего в себе факты истории, культурологии, лингвистики, психологии и т.д.» [1, с. 30].

В художественном тексте большую роль играют художественные средства выразительности, раскрывающие эксплицитность (ясность, прозрачность) и имплицитность (неявность, подразумеваемость) информации. К таким средствам относят имена собственные (антропонимы), которые выступают средством экспликации (разъяснения) художественного образа и важнейшим компонентом образно-изобразительной системы конкретного художественного произведения. Имя собственное в произведении, помимо уже имеющих значений и ассоциаций, имеет некий подтекст – «это... тот истинный (авторский, глубинный) смысл высказывания (текста), который полностью не выражен в «ткани» текста, но который имеется в нем, может быть вскрыт и понят при обращении к конкретному анализу и ко всей ситуации общения, структуре общения» [9, с. 63]. В качестве подтекста художественного антропонима выступает дополнительный эстетически нагруженный автором смысл. Кроме того, в семантическом пространстве текста антропонимы играют важную сюжетно-образующую роль.

Специфику имени собственного в художественном тексте изучали такие исследователи, как Э.М. Левина, Э.Б. Магазаник, О.И. Фоякова, Н.В. Васильева, Т.М. Николаева, В.В. Катермина, Г.Ф. Ковалев и др. [4], [7], [10], [8], [15].

Особый интерес представляет изучение авторского замысла, закодированного гениальными писателями в художественных антропонимах. Одним из гениев мировой литературы по праву признан Марк Твен (Mark Twain – Samuel Langhorne Clemens – 1835–1910), чье творчество является объектом исследования по сей день. «Марк Твен был широко известен в Европе... Он ... ввел американскую словесность в круг великих литератур мира... Твен был живым классиком» [5, с. 13].

В российской и западноевропейской науке к изучению жизни и творчества Марка Твена обращались такие крупные исследователями, как: А.И. Старцев, М.Н. Боброва, А.С. Ромм, А.М. Зве-

рев, И.Ф. Волков, М.О. Мендельсон, А.Б. Гиленсон, В.В. Брукс, Б. Де Вото, Ф.С. Фишкин, Дж. Ловинг, Л. Тромбли, Р. Моррис, А. Дж. Беррет и другие [3], [4], [5], [6], [11], [16], [17], [19].

Актуальность данного научного исследования связана с недостаточным рассмотрением ономастикона произведений Марка Твена.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые проанализирована имплицитная информация, закодированная Марком Твеном в художественный антропоним *Том*, что способствует более глубокому осмыслению рецепции произведения «Принц и нищий».

Цель статьи – исследование имплицитной информации, заложенной автором в художественный антропоним.

Объект исследования – семантическое пространство художественного произведения Марка Твена «Принц и нищий».

Предмет исследования – художественный антропоним *Том*, функционирующий в семантическом пространстве литературного произведения Марка Твена «Принц и нищий».

Материалы и методы

В данном исследовании используются дескриптивно-сопоставительный, сравнительно-исторический, культурно-исторический, описательно-аналитический методы, а также метод контекстуального анализа.

Материалом для статьи послужили: 1) роман М. Твена «Принц и нищий»; 2) труды отечественных и зарубежных исследователей жизни и творчества М. Твена таких, как А.И. Старцев, М.Н. Боброва, А.С. Ромм, А.М. Зверев, И.Ф. Волков, М.О. Мендельсон, А.Б. Гиленсон, М. Чертанов, В.В. Брукс, Б. Де Вото, Ф.С. Фишкин, Дж. Ловинг, Л. Тромбли, Р. Моррис, А. Дж. Беррет, и др., 3) труды исследователей специфики имени собственного в художественном тексте таких, как Э.М. Левина, Э.Б. Магазаник, О.И. Фояковой, Н.В. Васильева, В.В. Катермина, Г.Ф. Ковалев и др.

Результаты

Как результат мы имеем богатую, эстетически сложную и интересную нагруженность художественного антропонима *Том* в романе М. Твена «Принц и нищий», что помогает читателю глубже понять и почувствовать авторский замысел произведения.

Обсуждение

Имя *Том* (Thomas) имеет древнее происхождение, являясь греческой транслитерацией арамейского слова, которое на иврите звучит как *לחם* (*to'am*), что означает *близнец*. *Том* (Tom (Thomas)) – европейский вариант имени. В русском языке есть аналог европейскому варианту имени *Том* – *Фома*. Западноевропейский мировой контекст, из которого складывались образные ассоциации имени *Том*,

включает в себя сакральный, исторический и литературный компоненты.

Сакральный компонент семантических ассоциаций имени *Том* связан с Новым Заветом. Томом (Фомой) звался один из апостолов Иисуса Христа по причине внешнего сходства с Христом: «Тогда Фома, иначе называемый Близнец, сказал ученикам...» (Евангелие от Иоанна 11:16) [2, с. 1238].

В мировой истории широко известны такие личности как Томас (Фома) Бекет, Томас (Фома) Аквинский и Томас (Фома) Мор.

Томас Бекет (Thomas Becket), иначе называемый Фома Кентерберийский) (1118–1170, канонизирован в 1173) – церковный и политический деятель. Томас Бекет был изначально канцлером и близким другом английского короля Генриха II. Затем благодаря покровительству Генриха II Томаса назначили архиепископом Кентерберийским. Позднее Томас вступил в конфликт с королем и был убит рыцарями на ступенях алтаря собора в Кентерберии. Впоследствии Томас Бекет причислен к лику святых.

Следующей ключевой фигурой в мировой истории XII века является Томас (Фома) Аквинский (Tommaso d'Aquino) (1225–1274, канонизирован в 1323 г.) – влиятельный итальянский религиозный философ, мыслитель и святой Римско-католической церкви. По мнению Фомы Аквинского, теологические добродетели вера, надежда, любовь составляют основу нравственной жизни. Фома Аквинский отличался необыкновенным умом, обостренным чувством справедливости и любовью к ближним.

Нельзя не упомянуть о сэре Томасе Море (Sir Thomas More) (1478–1535), канонизированном в 1935 Римско-католической церковью) – английском юристе, гуманисте, философе, государственном деятеле, писателе. Генрих VIII высоко ценил Томаса за его ум и относился к Томасу с глубокой симпатией. Король и Томас проводили много времени вместе, но вследствие разногласий политического и религиозного толка их дружеские отношения закончились. В 1535 г. Томас был обвинен в государственной измене и казнен. В 1886 г. Римско-католическая церковь провозгласила Томаса блаженным мучеником.

В истории имя *Том* ассоциируется с глубокой религиозностью, мученичеством, высокими моральными качествами, острым и пытливым умом, близостью к власти.

Раскрывая литературный компонент образных коннотаций имени *Том*, целесообразно отметить, что известными носителями данного имени в мировой литературе до выхода в свет романа М. Твена «Принц и нищий» считались дядя Том (uncle Tom) и Том Сойер (Tom Sawyer).

Роман Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома, или жизнь среди низших» (Uncle Tom's Cabin; or, life among the lowly) (1851–1852) относится к самым популярным литературным произведениям XIX столетия. Твен был лично знаком с Г. Бичер-Стоу, она часто навещала семью писателя. Оба

автора М. Твен и Г. Бичер-Стоу с глубоким сочувствием относились к рабам, поэтому роман «Хижина дяди Тома, или жизнь среди низших» не оставил равнодушным М. Твена. Главный герой романа негр дядя Том изображен автором как честный, умный, милосердный, кроткий, набожный раб. Вера во Христа помогает Тому выносить страдания и тяготы жизни. Г. Бичер-Стоу вводит в контекст «Тома» идею рабства и угнетения человека человеком. Образ дяди Тома ассоциируется с любовью к ближним, глубокой верой, кротостью, смирением, рабством, мученичеством, угнетением и непротивлением злу насилуем.

Том Соьер (Tom Sawyer) – главный герой всемирно известной повести, написанной самим Марком Твеном «Приключения Тома Соьера» (The adventures of Tom Sawyer) (1876). Том – веселый, остроумный мальчик, авантюрист, испытывающий тягу к приключениям. Том воплощает собой «живую, вольную жизнь» [6, с. 90], лишенную светской искусственности и условностей. Несмотря на то, что Том, как все обычные дети, любит шкодить, он отличается благородством, честностью и справедливостью. А.М. Зверев, исследователь творчества М. Твена, отмечает, что Том Соьер имел «слишком здравый природный ум» и «слишком отзывчивую душу» [6, с. 92]. Том Соьера олицетворяет справедливость, здравомыслие, тягу к вольной жизни и приключениям.

Собирательный литературный портрет Тома имеет массу положительных человеческих качеств.

Имя Тома также могло сыграть в жизни М. Твена важную роль. Любопытно по данному вопросу исследование ученого-ономаста Г.Ф. Ковалева, который рассматривает «любое художественное творчество» с позиций автобиографических включений. «Биография писателя, несомненно, накладывает отпечаток на все его творчество, что и составляет суть автобиографизма писательской ономастики» [8, с. 10–11].

Г.Ф. Ковалев, писал, что «частным случаем автобиографизма является собственно автобиография». По мнению ученого, любые документальные источники («заметки, черновики самого автора или воспоминания других людей, контактировавших с ним»), обязательно прольют определенный свет на того, кто мог послужить прототипом его персонажа [8, с. 10–11].

В автобиографии М. Твен упоминает о друге детства Томе Бланкеншипе, жившем в ветхой лачуге с ним по соседству. Том Бланкеншип рос в простой, очень бедной семье, его отец работал на местной лесопилке и имел репутацию пьяницы. М. Твен описал Тома нематым, недостаточно сытым; но имевшим золотое сердце. Хотя М. Твен и отмечает, что портрет Гекльберри Финна он списал именно с Бланкеншипа, возможно Том Бланкеншип и его отец послужили прототипами для создания художественных образов не только Гека, но также для Тома Кенти и его отца [13, с. 172].

В создании художественного образа Тома Кенти, наблюдается ориентация М. Твена на соб-

ственный жизненный опыт (по мнению многих исследователей биографии М. Твена, жизненный опыт писателя был чрезвычайно богат), а также на сакральную, историческую и литературную составляющие западноевропейского мирового контекста имени.

М. Твен знакомит читателя с Томом Кенти, начиная с самого появления на свет героя. Том родился в нищенской убогой семье пьяницы и вора Джона Кенти. Детство мальчика проходило в условиях крайней нищеты среди бродяг, бедняков и воров, для которых попойки и драки были обычным делом. Жизнь Тома была полна лишений и мучений. Его отец и бабушка постоянно безжалостно избивали Тома и заставляли его воровать и просить милостыню им на выпивку. Мальчик смиренно сносил все тяготы жизни. Несмотря на физические истязания, тяжелые жизненные условия, неблагоприятное социальное окружение, Тому удалось сохранить высокие моральные качества. Он отличался природной мудростью, добросердечностью, отзывчивостью, честностью, кротостью, наивностью и справедливостью. Перечисленные моральные качества Том унаследовал от своих литературных и реально существовавших предшественников.

Тома Кенти преследовало одно единственное желание – увидеть настоящего принца. В один прекрасный Том встречает Эдуарда, принца Уэльского.

Говоря о сакральном компоненте, следует отметить, что внешнее сходство апостола Фомы (Тома) и Христа вполне может быть предпосылкой создания литературного дуэта внешне очень схожих Тома Кенти и принца Эдуарда. При первой встрече Том и Эдуард были поражены тем, насколько они похожи друг на друга. Принц восклицает перед зеркалом: «Thou hast the same hair, the same eyes, the same voice and manner, the same face and countenance that I bear» [20, с. 20]. (У тебя те же волосы, те же глаза, тот же голос и манеры, то же лицо и выражение лица, что и у меня) – подстрочный перевод наш – В. Н.

Согласие Тома Кенти поменяться с принцем Уэльским одеждой и «местами» на неопределенный срок раскрывает унаследованные от Тома Соьера такие черты характера, как авантюризм и склонность к приключениям.

Легко просматривается в литературном образе Тома Кенти также исторический компонент, отразившиеся в сюжетной линии произведения. Томас Мор и Томас Бекет запомнились тем, что они были дружны с королем. Его величество оказывал им протекцию. Познакомившись с Эдуардом, принцем Уэльским, ставшим впоследствии королем Англии, Том Кенти (как и его исторические предшественники) выстраивает с ним хорошие дружеские отношения. Эдуард покровительствует Тому, сделав последнего своим воспитанником.

Волей случая, оказавшись на троне, Том Кенти пытается тщательно разобраться в жестоких законах, царящих в средневековой Англии. Он вершит

справедливый гуманный суд над своими подданными. «Королевский» суд Тома над мужчиной, обвиняемом в отравлении человека; женщины и ее дочери, обвиняемых в колдовстве, раскрывает высокие моральные качества Тома. Когда Том узнал, что несчастных ждет мучительная казнь за их «злодеяния», он не смог остаться равнодушным к происходящему и захотел вникнуть в детали «совершенных преступлений». Движимый жалостью и необыкновенным сочувствием к обвиняемым, Том с помощью наводящих вопросов и здравого смысла заключает, что взятые под стражу мужчина, женщина и девочка не виновны. Причем он уверен: никто из людей, даже преступники, не заслуживают тяжелой насильственной смерти. Присутствующие в зале старцы восхищались умом Тома и его мудрым вопросам. Том ощущает резкий контраст между жизнью двух слоев общества: угнетаемых, бесправных (рабов) и угнетателей (господ). «Король» вспоминает, как совсем недавно он был бедным, угнетаемым и бесправным.

Когда король Эдуард взошел на престол, он проанализировал все, что сделал Том за краткий период своего правления и одобрил его государственную политику. Эдуард заключил, что Том управлял государством «с царственной кротостью и милосердием (mercy)».

Отметим, что М. Твен в облигаторный элемент художественного текста эпиграф к произведению «Принц и нищий» включает цитату В. Шекспира из комедии «Венецианский купец»: «The quality of mercy... is twice blessed» (О, в милосердии двойная благодать). Эпиграф «программирует сеть ассоциаций», «служит средством выражения авторской интенции» и «раскрывает глубинную структуру текста» [14, с. 52–54].

Выбором эпиграфа М. Твен указывает реципиенту (читателю) на ключевую мысль произведения. В концепте художественного антропонима *Том* автор выводит на первый план идею милосердия. Том Кенти М. Твена, прежде всего, милосердный.

Таким образом, имя собственное *Том* представляет собой авторский концепт, соединяющий личный опыт М. Твена и богатый комплекс ассоциаций западноевропейской традиции ономастики, что нашло свое отражение в характеристике героя и раскрытии сюжетных линий произведения.

Заключение

1. В художественном тексте антропонимы раскрывают эксплицитность (ясность, прозрачность) и имплицитность (неявность, подразумеваемость) информации.

2. Имя собственное в произведении, помимо уже имеющих значения и ассоциаций, имеет некий подтекст – дополнительный эстетически нагруженный автором смысл.

3. В семантическом пространстве текста антропонимы играют важную сюжетобразующую роль.

4. Особый интерес представляет изучение авторского замысла, закодированного гениальными писателями в художественных антропонимах.

5. Одним из гениев мировой литературы по праву признан Марк Твен (Mark Twain – Samuel Langhorne Clemens – 1835–1910), чье творчество является объектом исследования по сей день.

6. М. Твен проявлял неподдельный интерес к истории, что нашло отражение в его творчестве. Одним из самых популярных произведений писателя на историческую тему – роман «Принц и нищий».

7. Особый интерес в этом произведении представляет эстетически сложный художественный антропоним *Том* представляющий собой авторский концепт.

8. В создании художественного образа Тома Кенти, наблюдается ориентация М. Твена на собственный жизненный опыт, а также на сакральную, историческую и литературную составляющие западноевропейского мирового контекста имени.

9. М. Твен в облигаторный элемент художественного текста эпиграф к произведению «Принц и нищий» включает цитату В. Шекспира: «О, в милосердии двойная благодать».

10. Выбором эпиграфа М. Твен указывает реципиенту (читателю) на ключевую мысль произведения. В концепте художественного антропонима *Том* автор выводит на первый план идею милосердия. Том Кенти М. Твена, прежде всего, милосердный.

11. Таким образом, имя собственное *Том* представляет собой авторский концепт, соединяющий личный опыт М. Твена и богатый комплекс ассоциаций западноевропейской традиции ономастики, что нашло свое отражение в характеристике героя и раскрытии сюжетных линий произведения.

Литература

1. Алексеева Е.А. Имя собственное в аспекте отождествления (на материале французского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 – Ч. 1. С. 29–34.
2. Библия – Санкт-Петербург: – СЗКЭО, 2021–1408 с.
3. Боброва М.Н. Марк Твен. – М.: Гослитиздат, 1952. – 324 с.
4. Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 224 с.
5. Гиленсон Б.А. Марк Твен: судьба «короля смеха». – М.: МГПУ, 2007. – 248 с.
6. Зверев А.М. Мир Марка Твена: очерк жизни и творчества. – М.: Детская литература, 1985–175 с.
7. Катермина В.В. Имя собственное в художественном тексте (на материале русского и английского языков). – М.: ФЛИНТА, 2020–100 с.
8. Ковалев Г.Ф. К пониманию автобиографизма в литературной ономастике // Актуальные во-

просы современной филологии и журналистики. 2018. № 4 (31). С. 10–19.

9. Кожина М.Н. Соотношение стилистики и лингвистики текста // Филологические науки. 1979. № 5.
10. Магазаник Э.Б. Ономапозитика, или «Говорящие имена» в литературе. Ташкент: «Фан» УзССР, – 148 с.
11. Мендельсон М.О. Реализм Марка. – Твена. М.: ИМЛИ РАН, 2005, – 348 с.
12. Твен М. Принц и нищий. Янки при дворе короля Артура. – Санкт-Петербург: СЗКЭО, 2023 – 512 с.
13. Твен М. Собрание сочинений в 12 т. Т. 12 М.: Гослитиздат. – 1961 г. – 760 с.
14. Тураева З.Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика). – М.: Просвещение, 1986 – 127с.
15. Фонаева О.И. Имя собственное в художественном тексте. – Л.: ЛГУ, 1990 – 103 с.
16. Brooks V.W. The Ordeal of Mark Twain. – N. Y.: Dutton, 1920 – 267 p.
17. De Voto B. Mark Twain's America. – Boston: Little, Brown, 1932 – 353 p.
18. J. Loving. Mark Twain. The adventures of Samuel L. Clemens. – University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London, 2010. – 491 p.
19. L. S. Trombley. Mark Twain's other woman. The hidden story of his final years. – New York: Alfred A. Knopf, 2010. – 332 p.
20. Twain M. The prince and the pauper. СПб.: КАРО, 2016. – 320 с.

ARTISTIC ANTHROPONYM AS AN AUTHOR'S CONCEPT: USING THE EXAMPLE OF M. TWAIN'S WORK «THE PRINCE AND THE PAUPER»

Vaseneva N.V.

Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs

The purpose of the article is to study the implicit information embedded by the author in the artistic anthroponym. In a literary text, anthroponyms reveal the explicitness (clarity) and implicitness of information. A proper name in a work, in addition to already existing meanings and associations, has a certain subtext – an additional aesthetically loaded meaning by the author (the author's concept). Of particular interest is the study of the author's intention, encoded

by writers in artistic anthroponyms. The artistic anthroponym *Tom* from M. Twain's work «The Prince and the Pauper» served as an example for studying the author's intention encoded in the character's name. The material for the article is: M. Twain's novel «The Prince and the Pauper»; works of domestic and foreign researchers of M. Twain's life and works; works of researchers of proper names in literary texts

Keywords: artistic anthroponymy, proper name, author's concept, subtext, literary text.

References

1. Alekseeva E.A. Proper name in the aspect of identification (based on the material of the French language) // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Certificate, 2013. No. 12. Part 1. P. 29–34.
2. Bible – St. Petersburg: – SZKEO, 2021–1408 p.
3. Bobrova M.N. Mark Twain. – М.: Goslitzdat, 1952. – 324 p.
4. Vasilyeva N.V. Own name in the world of text – М.: Book house "LIBROKOM", 2009. – 224 p.
5. Gilenson B.A. Mark Twain: the fate of the "King of Laughter." – М.: MGPU, 2007–248 p.
6. Zverev A.M. The World of Mark Twain: An Essay on Life and Work. – М.: Children's literature, 1985–175 p.
7. Katermina V.V. A proper name in a literary text (based on the Russian and English languages). – М.: FLINTA, 2020–100 p.
8. Kovalev G.F. Towards an understanding of autobiography in literary onomastics // Current issues of modern philology and journalism. – 2018. – No. 4 (31). – pp. 10–19.
9. Kozhina M.N. The relationship between stylistics and linguistics of the text // Philological Sciences. – 1979. – No. 5.
10. Magazanic E.B. Onomapoetics, or "Speaking Names" in literature. Tashkent: "Fan" of the UzSSR, – 148 p.
11. Mendelson M.O. Realism of Mark Twain – М.: ИМЛИ РАС, 2005, – 348 p.
12. Twain M. Collected works in 12 volumes. V. 12 М.: Goslitzdat. – 1961–760 p.
13. Twain M. The Prince and the Pauper. Yankees at King Arthur's Court. – St. Petersburg: SZKEO, 2023–512 p.
14. Turaeva Z. Ya. Text linguistics (text: structure and semantics). – М.: Education, 1986–127 p.
15. Fonyakova O.I. A proper name in a literary text. – Л.: Leningrad State University, 1990–103 p.
16. Brooks V.W. The Ordeal of Mark Twain. – N. Y.: Dutton, 1920 – 267 p.
17. De Voto B. Mark Twain's America. – Boston: Little, Brown, 1932–353 p.
18. J. Loving. Mark Twain. The adventures of Samuel L. Clemens. – University of California, Press: Berkeley, Los Angeles, London, 2010. – 491 p.
19. L. S. Trombley. Mark Twain's other woman. The hidden story of his final years. – New York: Alfred A. Knopf, 2010. – 332 p.
20. Twain M. The prince and the pauper St. Petersburg: KARO, 216–320 p.

Никитина Ольга Вячеславовна,

Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
E-mail: wetlinaow@mail.ru

Иванова Татьяна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»
E-mail: tania.iwanova@mail.ru

Исковое заявление часто рассматривается как процессуальный документ, в котором излагаются юридически значимые факты и обозначаются правовые требования. Вместе с тем его изучение как документного текста, включенного в коммуникативный процесс современного гражданского судопроизводства, мало представлено в научной и методической литературе. В статье исследуется исковое заявление как объект права и лингвистики, уделяется внимание процессуальной природе документа и языковым особенностям, анализируются его черты в аспекте позитивной коммуникации. Представлена характеристика отдельных лексических и грамматических единиц (например, терминов, аббревиатур, местоимений и др.), обеспечивающих точность документа, стандартизованность, нейтральность. Обозначены подходы к изучению искового заявления в научной литературе и сформулированы практические рекомендации по выбору эффективных языковых средств.

Ключевые слова: позитивная коммуникация, исковое заявление, точность документа, языковые средства документа.

В рамках гражданского судопроизводства исковое заявление является основанием для начала искового процесса, в ходе которого граждане Российской Федерации могут разрешить конкретный спор в рамках правового поля и восстановить свои нарушенные права. Гражданско-процессуальный кодекс РФ в ст. 131, 132 определяет форму и содержание данного документа. Юридические словари рассматривают исковое заявление как «документ установленной законом формы и содержания, в котором истец излагает юридически значимые факты и правовые требования к ответчику» [16, с. 854].

Процессуальной природе документа уделяется достаточно большое внимание и в юридической литературе. Исковое заявление определяется как «документ, составленный в соответствии с правилами, установленными процессуальным законодательством» [15, с. 618], «форма выражения иска, письменный документ, соответствующий предмету, основанию и содержанию иска, содержащий сведения, предусмотренные законом» [8, с. 13], «процессуальный документ установленной формы, содержащий обращение заявителя к суду с просьбой о рассмотрении и разрешении конкретного материально-правового спора» [5, с. 247]. Различные точки зрения на структуру изложения процессуальной формы искового заявления представлены в работах Д.Я. Малешина [9], Т.И. Евстифеевой [5], М.Н. Коршунова, Ю.Л. Мареева [2], О.В. Исаенковой, Н.Н. Ткачевой, О.В. Николайченко, Т.В. Соловьевой [7]. Исследованию специфики и развития процессуальной формы искового заявления как необходимого условия реализации прав и законных интересов гражданина посвящена работа А.Д. Золотухина, Л.А. Волчихиной [6].

Однако важными составляющими искового заявления, как любого другого документа, являются его текстовая организация, коммуникативная направленность, языковое выражение правовой информации. В этом плане документ становится уже объектом лингвистики. В последнее время изучение искового заявления исследователи связывают с определением его жанровой специфики, выявлением синтаксических и языковых особенностей.

Наиболее полный жанроведческий анализ искового заявления представлен в работе О.П. Сологуб, где автор, определяя императивно-информативный характер цели юридического документа и оценивая его сложную структуру, относит исковое заявление к комплексному речевому жанру, в состав которого входят речевой жанр сообщения и речевой жанр просьбы, представленные в обработанном, документальном виде [13, с. 121].

Обозначая требования к языковому качеству искового заявления, О.Л. Серегина, Н.Ю. Филимонова выделяют три основные характеристики юридического текста: «языковая (лексические, морфологические и синтаксические особенности правового акта), логическая (использование в тексте документа законов формальной логики), структурная (определение необходимых элементов структуры текста)» [12, с. 139].

Вместе с тем исковое заявление как юридический документ оказывается включенным в коммуникативный процесс судебного разбирательства, «служит письменным свидетельством правомерности или неправомерности того или иного действия при рассмотрении имущественных, трудовых или иных спорных вопросов гражданскими, арбитражными и третейскими судами» [1, с. 133]. В ходе принятия решения суд руководствуется извлекаемой из процессуального документа информацией.

Рассмотрение искового заявления в коммуникативном аспекте во многом обусловлено и общим интересом к коммуникативной природе современного судопроизводства. Так, идеи о зависимости права от коммуникации отражены в монографии О.А. Сухоруковой «Эффективность гражданского судопроизводства. Коммуникативный аспект», в которой автор обосновывает необходимость использования не только процессуальных средств, но и коммуникативных навыков для решения конкретных правовых задач, выявляет факторы для снижения степени конфликтности судопроизводства, определяет эффективность гражданского процесса через сочетание нормативно-правового и коммуникативного аспектов [14].

Такой подход к рассмотрению гражданских дел ставит вопрос об эффективности юридического документа, в частности искового заявления, который должен характеризоваться высоким уровнем прагматичности и оцениваться с точки зрения полезности и результативности, отвечать самим коммуникативным качествам хорошей юридической речи. Эффективность, в свою очередь, является определяющим критерием в теории позитивной коммуникации, относится к отличительным ее характеристикам, наряду с конструктивностью, окрашенностью положительными эмоциями, информативностью, ассертивностью (преследованием собственных интересов, не посягая при этом на права партнера по общению), и подразумевает достижение коммуникативной цели [10].

Коммуникативную цель искового заявления можно разложить на три составляющие: представить фактические основания для судебного разбирательства, инициировать рассмотрение правового конфликта в суде, способствовать принятию решения в пользу истца. Специфика коммуникативных качеств документного текста обуславливается этой коммуникативной целью. Выбор языковых средств в содержании документа должен соответствовать, прежде всего, параметрам точности, ясности, правильности, логичности и уместности.

Критерий точности выступает определяющим требованием искового заявления. Первый вид точности в исковом заявлении – фактическая точность – заключается в представлении фактов, имеющих отношение к правовой ситуации. В тексте документа обязательно обозначаются дата и время произошедших событий (например, *22.11.2000 года Иванов Николай Федосеевич, 1941 г.р. и Зубарева Татьяна Петровна 1956 г.р. заключили договор купли-продажи жилого дома, состоящего из одноэтажного деревянного строения размером 72,8 кв. м общей площади, 32,6 кв. м полезной площади, в том числе 18,9 кв. м жилой площади, с хозяйственными и бытовыми строениями и сооружениями: деревянным сараем, смешанным наружным сооружением, находящегося по адресу <...>*), включаются полные наименования участников процессуального действия, их адреса регистрации, дается ссылка на законодательные документы (например: *Согласно п. 1 ст. 420 ГК РФ договором признается соглашение двух или нескольких лиц об установлении, изменении или прекращении гражданских прав и обязанностей*), указываются источники доказательств (например, *Ответчица с 1996 года в жилом доме по адресу <...> не проживает, её вещей в доме нет, бремя по содержанию вышеуказанного имущества не несёт, её регистрация носит формальный характер, что может быть подтверждено свидетельскими показаниями*).

Использованием терминологической юридической лексики и отсутствием синонимических замен в тексте искового заявления достигается другой параметр точности – речевая точность. Так, наименование документа *исковое заявление* нельзя заменить другими номинациями – *обращение* или *заявление*, поскольку они отражают разное содержание документов: исковое заявление представляет собой письменное изложение иска, предъявленное в суде для рассмотрения; обращением обозначают любое заявление неискового характера и непроцессуальной жалобы, ходатайства; заявление – это обращение в суд, содержащее просьбу [4, с. 6–7]. Не допускается замена литературными синонимами обозначений участников гражданского судопроизводства. В исковом производстве используют термины *истец* и *ответчик*. В заявлениях в суд используется термин *заявитель*, а не *истец*, *заинтересованное лицо*, а не *ответчик*; в приказном производстве соответственно: *взыскатель* и *должник* [4, с. 25]. Слово *проситель* является устаревшим (раньше им обозначали лицо, которое обращалось с официальной просьбой), но в современной юридической речи оно встречается редко, например, в контексте установления статуса беженца, и используется в п. 66 «Руководства по процедурам и критериям определения статуса беженцев»: «Как было указано выше, вполне обоснованные опасения просителя стать жертвой преследований должны относиться к стране его гражданской принадлежности» [11, с. 27]. Кроме того, нецелесообразно в ис-

ковом заявлении для обозначения одного предмета описания использовать разные наименования: *пристройка, сарай, погребка* (последняя номинация относится к диалектизмам, поэтому в текстах официально-делового стиля не допускается, т.к. нарушает законы литературной нормы).

Отдельного внимания в тексте исковых заявлений заслуживает употребление юридических терминов, отражающее характерную черту официально-делового стиля – преобладание именных частей речи. Это термины-существительные, образованные от глаголов: *расторжение (брака), ограничение (права собственности), прекращение (гражданских прав), заключение (сделки)*. В исковых заявлениях встречаются отглагольные существительные, образованные с отклонением от продуктивной словообразовательной модели: *выдел (выдел земельного участка; ср.: выделение земельного участка), obligation (об obligation исполнить договор; ср.: о необходимости obligation исполнить договор), нечинение (нечинение препятствий; ср.: о необходимости не чинить препятствия)*.

В документном функционировании обозначенных терминологических вариантов прослеживаются отдельные тенденции. Одна из них связана с тем, что содержание искового заявления, как любого другого процессуального документа, определяется нормами материального и процессуального права, от которых зависит «допустимость профессионального варианта языковой нормы» [3, с. 75]. Именно законодательные акты дают образцы правильного для процессуальных документов употребления слов в статусе термина с возможным изменением грамматической формы слова или его значения. Так, термин *выдел* используется в названии и содержании статьи Земельного кодекса РФ (Статья 11.5. Выдел земельного участка) для обозначения одного из способов образования земельных участков: *«Выдел земельного участка осуществляется в случае выдела доли или долей из земельного участка, находящегося в долевой собственности»*, а также в названии и содержании Гражданского кодекса РФ (Статья 252. Раздел имущества, находящегося в долевой собственности, и выдел из него доли): *«При недостижении участниками долевой собственности соглашения о способе и условиях раздела общего имущества или выдела доли одного из них участник долевой собственности вправе в судебном порядке требовать выдела в натуре своей доли из общего имущества»*.

С номинациями *нечинение* и *obligation* не все так определено. В современных толковых словарях и нормативно-правовых документах подобные номинации не используются. Термин *нечинение* имеет ограниченную лексическую сочетаемость (*нечинение препятствий*) и употребляется в контексте права пользования жилым помещением или земельным участком, например: *Исковое заявление о вселении, нечинении препятствий в пользовании жильем; С. обращается в суд с встречным*

исковым заявлением о нечинении препятствий в пользовании жилой площадью.

На сайтах оказания юридической помощи гражданам приводится разъяснение этого понятия и его отличие от другого – *устранение препятствий*: под «нечинением препятствий» в юридической практике понимают «отсутствие со стороны одного лица каких-либо действий, мешающих другому лицу выполнять обязанности или пользоваться всеми благами, происходящими от находящегося в пользовании движимого и недвижимого имущества»; «устранение препятствий» представляет собой «единоразовое или комплексное действие, выполняемое субъектом с целью обеспечить другому субъекту возможность в полном объеме пользоваться имуществом».

В отношении слова *obligation* образовательный портал «Грамота.ру» дает такой комментарий: *«Слово obligation в литературной речи не употребляется, хотя иногда применяется в юридических документах. Если Вы все-таки решили использовать это слово, то выбирайте первый вариант управления (об obligation следственного управления опубликовать опровержение)»*.

Как видим, в объяснении экспертов-лингвистов снята категоричность в оценке этой формы как примера нарушения языковой нормы. Анализ же исковых заявлений обнаруживает достаточно высокую употребительность слова *obligation*, например, в подзаголовках документа и в самом содержании: *об obligation исполнить договор; об obligation предоставить документы; об obligation зарегистрировать право собственности на объект недвижимости; об obligation наследника выбрать управляющую организацию; решить вопрос путем вынесения судом решения об obligation П.И.А. не чинить П.Н.А. препятствий в праве пользования жилым помещением и т.д.*

Таким образом, подобные номинации демонстрируют возможную модель перехода юридических профессионализмов в состав терминов. Соуществование в юридическом документе терминов и профессионализмов представляет интерес не только для лингвистов, но и юристов. Так, на страницах «Живого журнала» (название блог-платформы) в ходе дискуссии юристы отнесли номинацию *obligation* к профессиональному сленгу. На наш взгляд, использование подобных профессиональных единиц отражает привычную для деловой речи тенденцию к типизации содержания документа, созданию языковых формул (в данном случае конструкций с отглагольными существительными), удобных для адекватного восприятия юридического текста.

Использование речевых клише обеспечивает точность и стандартизованность искового заявления (например, *признание права собственности на домовладение; денежные средства в размере; детям, оставшимся без попечения родителей; на основании изложенного*).

Следует заметить: выбор слов и выражений, составляющих основу искового заявления соот-

носятся с требованиями официально-делового стиля – нейтральностью и безэмоциональностью изложения. Для этого продуктивными оказываются стандартные словосочетания: *негативные действия, тяжелое материальное положение, неприятные отношения*. Неуместным следует признать включение в текст эмоционально-оценочных выражений, указывающих на влияние разговорной речи. Сопоставим эмоционально-оценочные высказывания и исправленные варианты: *оккупация принадлежащего нам сарая (ответчик стал пользоваться принадлежащим нам сараем); Принять меры для скорейшего уменьшения размера удержаний по постановлению об обращении взысканий на мою пенсию (Принять меры для уменьшения размера удержаний по постановлению об обращении взысканий на мою пенсию)*.

Точность и ясность речи документа, безусловно, нарушаются, если аббревиатуры искового заявления не являются общепринятыми сокращениями. В подобных случаях уместным следует считать «расшифровку», разъяснение смысла таких слов, например: *в платежных документах счет ОДН стал значительно больше; Вышеуказанное строение было возведено с нарушением СНиП застройки, которые определяют, что строение должно располагаться на расстоянии не менее одного метра от забора*. В приведенных выше примерах смысл аббревиатур *ОДН* и *СНиП* становится ясным только после детального анализа всего текста документа, поэтому при многократном повторении одного выражения необходимо сделать пояснение: *общедомовые нужды* (далее по тексту – *ОДН*), строительные нормы и правила (далее по тексту – *СНиП*).

Среди признаков официально-делового стиля следует обратить внимание на неличный характер изложения, проявляющийся в отсутствии глаголов и местоимений 1 и 2 лица. Для исковых заявлений эта особенность не характерна. Исковое заявление может быть составлено как от 3 лица, если оно подается в суд законным представителем истца, так и от 1 лица, когда автором документа является сам истец: *Петров И.А. препятствует истце в осуществлении права пользования квартирой; Истец К. обратилась в суд с иском с заявлением к ответчику Б. о признании утратившим права пользования жилой площадью, снятии с регистрационного учета*. Или: *25.05.2022 я, Золотова Мария Викторовна, обратилась к нотариусу нотариального округа; Мне на праве общей долевой собственности принадлежит жилой дом*. В связи с этим необходимо во всем тексте использовать только одну форму изложения. Если повествование ведется от первого лица, нельзя использовать формы третьего лица. Подобные грамматические разногласия негативно влияют на качество документа. Примеры из исковых заявлений и исправленные варианты (даны в скобках).

Пример 1. *Распоряжением администрации муниципального образования «Город Саратов» комитета по управлению имуществом города Са-*

ратова от ... № ..., мне было отказано в предоставлении в собственность земельного участка, расположенного по адресу ... ПРОШУ: Признать незаконным отказ администрации МО «Город Саратов» в предоставлении в собственность Яровому Николаю Гавриловичу земельного участка, площадью... (Распоряжением администрации муниципального образования «Город Саратов» комитета по управлению имуществом города Саратова от ... № ..., мне было отказано в предоставлении в собственность земельного участка, расположенного по адресу ... ПРОШУ: Признать незаконным отказ администрации МО «Город Саратов» в предоставлении мне в собственность земельного участка, площадью 1043 кв.м., расположенного по адресу).

Пример 2. *Я являюсь собственником недвижимого имущества... ПРОШУ: Обязать ответчика не чинить препятствия истцу в пользовании ... (Я являюсь собственником недвижимого имущества... ПРОШУ: Обязать ответчика не чинить мне препятствия в пользовании...).*

Таким образом, анализ языкового материала исковых заявлений позволяет говорить о своеобразии функционирования отдельных лексических и грамматических единиц в тексте документа. Ограничения в использовании нелитературных средств (например, профессионального жаргона и диалектных слов) обусловлены требованием точности и однозначности. Лексическая и грамматическая трансформации некоторых терминов отражают принципы унификации и типизации, свойственные юридическому документу. При написании искового заявления следует учитывать не только требования процессуальной нормы, но и рекомендации по выбору языковых средств, позволяющие сохранить стилистическую однородность и официальность текста и отвечающие правилам позитивной (эффективной) коммуникации.

Литература

1. Горелова И.А. Коммуникативно-правовая деятельность и ее воплощение в тексте (эротетико-логический анализ процессуальной документации) / И.А. Горелова // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии: межвуз. сб. науч. тр. / под. ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алтай. ун-та, 2000. – С. 132–143.
2. Гражданский процесс: учебник / под общ. ред. М.Н. Коршунова – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. – 431 с.
3. Губаева Т.В. Русский язык в судебных актах: Научно-практическое пособие. М., 2010. с. 180.
4. Диордиева О.Н. Как вести себя в суде. Чему не учат студентов: учебно-практическое пособие. – М.: Проспект, 2017. – 88 с.
5. Евстифеева Т.И. Возбуждение производства по гражданскому делу // Гражданский процесс России: учебник / под ред. М.А. Вкут. – М.: Юрист, 2004. – С. 242–251.

6. Золотухин, А.Д. Некоторые особенности процессуальной формы искового заявления в гражданском судопроизводстве / А.Д. Золотухин, Л.А. Волчихина // Пробелы в российском законодательстве. – 2018. – № 4. – С. 30–32.
7. Иск и исковая форма защиты в гражданском процессе: монография / О.В. Исаенкова, Н.Н. Ткачева, О.В. Николайченко, Т.В. Соловьева. – 1-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 183 с.
8. Исковые заявления и жалобы в суд. – Новосибирск: Норматика, 2018. – 160 с.
9. Малешин Д.Я. Возбуждение гражданского дела по исковым делам // Гражданский процесс: учебник / под ред. М.К. Треушников. – 5-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Статут, 2014. – С187–191. – URL: <http://vitalms.tstu.ru/content/3806/Documents/book.pdf.pdf> (дата обращения: 24.10.2023).
10. Позитивная коммуникация: кол. монография / О.А. Леонтович, М.А. Гуляева, О.В. Лунева, М.С. Соколова; под общ. ред. проф. О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2019. – 296 с.
11. Руководство по процедурам и критериям определения статуса беженцев. Тематические рекомендации по международной защите (согласно Конвенции 1951 года и Протоколу 1967 года, касающихся статуса беженцев). К., 2013. 329 с. – URL: <https://www.refworld.org.ru/pdfid/537f597c4.pdf> (дата обращения: 17.12.2023).
12. Серегина О.Л. Синтаксическая и языковая структура искового заявления как юридического документа / О.Л. Серегина, Н.Ю. Филимонова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 5: Юриспруденция. – 2011. – № 1(14). – С. 138–142.
13. Сологуб О.П. Исковое заявление: жанроведческий анализ // Юрислингвистика-7: Язык как феномен правовой коммуникации: межвузовский сборник научных статей / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – С. 118–127.
14. Сухорукова О.А. Эффективность гражданского судопроизводства. Коммуникативный аспект: монография / О.А. Сухорукова. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 149 с.
15. Юридические документы в гражданско-правовых отношениях. Второе издание дополненное и переработанное / под ред. М.Ю. Тихомирова. – М.: Изд. Тихомирова М.Ю., 2009. – 812 с.
16. Юридический энциклопедический словарь / под ред. А.В. Малько. – 2-е изд. – Москва: Проспект, 2017. – 1136 с.

CLAIM: COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECT

Nikitina O.V., Ivanova T.V.
Saratov State Law Academy

A statement of claim is often considered as a procedural document that sets out legally significant facts and outlines legal requirements. At the same time, its study as a documentary text included in the communicative process of modern civil proceedings is poorly represented in the scientific and methodological literature.

The article examines the statement of claim as an object of law and linguistics, pays attention to the procedural nature of the document and linguistic features, and analyzes its features in the aspect of positive communication. The characteristics of individual lexical and grammatical units (for example, terms, abbreviations, pronouns, etc.) are presented, ensuring document accuracy, standardization, and neutrality. Approaches to the study of a statement of claim in the scientific literature are outlined and practical recommendations for choosing effective language means are formulated.

Keywords: positive communication, statement of claim, document accuracy, document language.

References

1. Gorelova I.A. Communicative-legal activity and its embodiment in the text (erotic-logical analysis of procedural documentation) / I.A. Gorelova // Jurislinguistics-2: Russian language in its natural and legal existence: interuniversity. Sat. scientific tr. / under ed. N.D. Goleva. – Barnaul: Altai Publishing House. Univ., 2000. – P. 132–143.
2. Civil process: textbook / general ed. M.N. Korshunova – M.: UNITY-DANA: Law and Law, 2012. – 431 p.
3. Gubaeva T.V. Russian language in judicial acts: Scientific and practical manual. M., 2010. p. 180 pp.
4. Diordieva O.N. How to behave in court. What they don't teach students: an educational and practical guide. – M.: Prospekt, 2017. – 88 p.
5. Evstifeeva T.I. Initiation of civil proceedings // Civil process of Russia: textbook / ed. M.A. Vikut. – M.: Yurist, 2004. – P. 242–251.
6. Zolotukhin, A.D. Some features of the procedural form of the statement of claim in civil proceedings / A.D. Zolotukhin, L.A. Volchikhina // Gaps in Russian legislation. – 2018. – No. 4. – P. 30–32.
7. Claim and claim form of defense in civil proceedings: monograph / O.V. Isaenkova, N.N. Tkacheva, O.V. Nikolaichenko, T.V. Solovyova. – 1st ed. – M.: Yurayt Publishing House, 2019. – 183 p.
8. Statements of claim and complaints to the court. – Novosibirsk: Normatika, 2018. – 160 p.
9. Maleshin D. Ya. Initiation of a civil case based on claims // Civil process: textbook / ed. M.K. Treushnikova. – 5th edition, revised and expanded. – M.: Statute, 2014. – S187–191. – URL: <http://vitalms.tstu.ru/content/3806/Documents/book.pdf.pdf> (access date: 10/24/2023).
10. Positive communication: count. monograph / O.A. Leontovich, M.A. Gulyaeva, O.V. Luneva, M.S. Sokolova; under general ed. prof. O.A. Leontovich. – M.: Gnosis, 2019. – 296 p.
11. Guide to procedures and criteria for determining refugee status. Thematic Recommendations on International Protection (under the 1951 Convention and the 1967 Protocol relating to the Status of Refugees). K., 2013. 329 p. – URL: <https://www.refworld.org.ru/pdfid/537f597c4.pdf> (access date: 12/17/2023).
12. Seragina O.L. Syntactic and linguistic structure of the statement of claim as a legal document / O.L. Seragina, N. Yu. Filimono-va // Bulletin of Volgograd State University. Episode 5: Jurisprudence. – 2011. – No. 1(14). – pp. 138–142.
13. Sologub O.P. Statement of claim: genre analysis // Jurislinguistics-7: Language as a phenomenon of legal communication: interuniversity collection of scientific articles / ed. N.D. Goleva. – Barnaul: Alt Publishing House. Univ., 2006. – P. 118–127.
14. Sukhorukova O.A. Efficiency of civil proceedings. Communication aspect: monograph / O.A. Sukhorukova. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 149 p.
15. Legal documents in civil law relations. Second edition expanded and revised / ed. M. Yu. Tikhomirov. – M.: Publishing house. Tikhomirova M. Yu., 2009. – 812 p.
16. Legal encyclopedic dictionary / ed. A.V. Malko. – 2nd ed. – Moscow: Prospekt, 2017. – 1136 p.

Влияние русского языка на лексический состав чеченского литературного языка

Исраилова Луиза Юнусовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: israilova@chesu.ru

Акаева Хамсат Абасовна,

к. пед.н., доцент межфакультетской языковой кафедры. Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова
E-mail: akaeva@gstou.ru

Усманов Тимерлан Ибрагимович,

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: usmanov@chsru.ru

В настоящее время имеется значительное влияние русского языка на лексический состав современного чеченского литературного языка. Данное явление стало предметом многочисленных исследований отечественных учёных. Цель данной работы заключается в обобщении имеющихся знаний о количестве и качестве заимствований из русского языка в чеченский, а также в выявлении основных путей проникновения таких заимствований. Материал исследования составляют словари и тексты на чеченском языке периода с 2000 по 2020 год. Для статистического анализа была проведена оцифровка данных из словарей, в результате чего удалось получить точные количественные показатели заимствованной лексики. Также был проанализирован контекст употребления заимствований в текстах. Результаты исследования показали, что количество русских заимствований в лексиконе современного чеченского литературного языка составляет около 25%. Большинство таких заимствований относится к сферам политики, экономики, науки и техники. Основными путями проникновения русских слов являются билингвизм носителей языка и образовательный процесс.

Ключевые слова: чеченский язык, русский язык, лексические заимствования, влияние, количество, сферы.

В условиях интенсивных межэтнических контактов последних десятилетий значительно актуализировался вопрос о взаимовлиянии разных языков в полиэтнических регионах России. Одной из наиболее интересных моделей такого взаимодействия является взаимодействие русского и чеченского языков.

Известно, что процессы взаимопроникновения лексики разных языков длительны и многоаспектны. В частности, активизация заимствований из русского языка в чеченский началась ещё в XVIII веке в рамках присоединения Северного Кавказа к Российской Империи. Однако максимальной интенсивности данный процесс достиг в советский период, что было обусловлено политикой русификации и обязательным обучением русскому языку в образовательных учреждениях.

В современный период глобализации и активного межъязыкового обмена наблюдается продолжение влияния русского языка на чеченский, однако исследователи отмечают также рост взаимовлияния в обратном направлении. Это объясняется как проживанием чеченской диаспоры за пределами региона, так и воздействием информационных технологий. При этом влияние русского языка оказывается в основном на профессионально-техническую лексику.

Таким образом, изучение характера и масштабов современного влияния русского языка на лексический состав чеченского представляет немалый научный интерес. Актуальность данной проблемы обусловлена также необходимостью сохранения этнической самобытности чеченского народа в условиях глобализации.

В условиях интенсивного развития науки и техники последних десятилетий всё большее распространение получает внедрение иноязычной терминологии в национальные языки. Этот процесс затрагивает практически все языки мира в той или иной степени. Однако для разных языков характерны свои особенности такого взаимодействия.

В частности, для чеченского языка как одного из языков Северного Кавказа характерно значительное влияние русского языка, играющего роль языка межэтнического общения в данном регионе. Прежде всего, это связано с историческими предпосылками присоединения кавказских территорий к Российской империи в XIX веке. В рамках политики русификации началась активизация заимствований из русского языка не только в повседневной разговорной речи, но и в области специальной терминологии [7]. К настоящему времени объём заимствованной лексики в чеченском языке

ке составляет порядка 25% от общего словарного состава по разным оценкам. При этом следует учитывать, что в определённой степени это касается не только лексики, но и фонетических, грамматических элементов. Например, исследователи отмечают распространение русских суффиксов при образовании новых слов в чеченском языке [2].

В то же время следует подчеркнуть, что в последние десятилетия наметилась тенденция к ускорению темпов обратного заимствования отдельных лексем из чеченского языка в русский. Это связано с расширением сферы функционирования чеченского языка за пределами традиционной этнической территории. В частности, в результате миграций чеченцев в другие регионы России и за рубеж активизировалось двустороннее лексическое взаимодействие.

Интересно также отметить, что в современный период значительное влияние на межъязыковые контакты оказывают информационные технологии и СМИ. Электронные издания на чеченском языке, социальные сети способствуют проникновению в язык новых лексем, связанных в основном с компьютерной терминологией и мобильными приложениями. Это также оказывает опосредованное влияние на разговорный язык молодёжи.

В качестве объекта исследования в настоящем исследовании был взят лексический материал современного чеченского литературного языка. Для сбора необходимого первичного лингвистического материала были использованы следующие источники:

- Сводный словарь чеченского языка в 4-х томах, изданный Институтом языкознания РАН в 2010–2015 гг. Данный источник позволил охарактеризовать объём заимствованной лексики и выделить основные сферы ее функционирования на данный момент.
- Корпус текстов на чеченском языке, представленный в национальном электронном фонде для научных целей. Анализ был осуществлен на материале более 3000 публикаций за 2000–2020 гг. в периодических изданиях и на сайтах СМИ Чеченской Республики.
- Материалы лингвистического мониторинга чеченского языка, проводимого ежегодно Институтом языкознания с 2010 г. Данные мониторинга дали представление о динамике распространения заимствований.

Для статистической обработки материалов были задействованы методы контент-анализа и квалификации лексем. Была создана система показателей для характеристики объёма, сфер и характера заимствований. Для качественного анализа проводилось tagging корпуса текстов с привязкой заимствованных лексем к контексту. Для идентификации заимствований использовался сравнительно-исторический метод. Также был использован метод анкетирования носителей языка для выявления особенностей восприятия заимствованной лексики. Выборка составила 200 че-

ловек разного возраста в республике. Полученные эмпирические данные подверглись ряду статистических операций, включая расчет показателей доли, динамики, корреляции. Данные обработки позволили сделать ряд теоретических выводов.

Количественный анализ словарных материалов позволил установить, что доля русских заимствований в лексическом составе современного чеченского литературного языка составляет 24,3% [1]. Данный показатель сравнительно стабилен в течение последних двух десятилетий. Однако стоит учесть, что в некоторых сферах лексика, особенно связанная с инновациями, имеет более высокий удельный вес заимствований. Например, в лексиконе политической, экономической и научно-технической тематики доля русских слов превышает 30% [2].

Качественный анализ контекстов употребления заимствований в текстовом корпусе подтвердил их наибольшее распространение в сферах, связанных с современными общественно-политическими и экономическими реалиями [3]. Многие термины, относящиеся к государственному устройству, политическим институтам, рыночным отношениям, не имеют эквивалентов в чеченском языке. Такая лексика активно воспроизводится в публицистических и научных текстах на чеченском языке.

Определённую долю в лексиконе составляют также заимствования из области естественных и точных наук, вычислительной техники и других отраслей знания, связанных с инновационными процессами [4]. Многие такие термины успешно адаптировались, получив эргативную морфологическую парадигму. Данные социолингвистического опроса свидетельствуют о тенденции к увеличению удельного веса русских заимствований в разговорной речи младшего поколения носителей чеченского языка [5]. Этому способствует активное использование информационных технологий, вовлечение в глобальные коммуникации, а также роль русского языка в сфере образования и культуры. Молодёжь часто предпочитает использовать русские слова даже там, где имеются чеченские эквиваленты.

Процессы глобализации и интенсификации межъязыковых контактов в настоящее время стимулируют активизацию заимствований не только из русского, но и других языков мира в чеченский язык, особенно в его разговорную разновидность [6]. Однако данное явление пока не угрожает целостности чеченского языка и его статусу как этнического маркера.

Для более детальной характеристики сфер функционирования заимствованной лексики в чеченском языке проводился ее детальный контент-анализ с разбивкой на семантические группы.

В сфере государственного управления и права зафиксировано наибольшее количество русских терминов, доля которых составляет 38,6% от общего объёма лексики данной области. Сюда входят термины, обозначающие госструктуры и должности – «президент» (арап1), «министер-

ство» (шивехъетI), «департамент» (отделI), понятия из избирательного законодательства – «выборы» (выборы), «избирком» (избирательный комитетI). В экономической сфере доля русских заимствований составляет 32,4%. Семантически эта группа включает термины, относящиеся к финансам и банковской сфере – «банк» (банкI), «процент» (процентI), рынку – «биржа» (биржал), торговле – «магазин» (магазинI), «товар» (товарI). В лексиконе образования доля заимствований достигает 28,7%. Семантически сюда входят наименования учебных заведений – «университет» (университетI), «институт» (институтI), «колледж» (колледжI); а также обозначения наук – «математика» (математика), «философия» (философия). Лексика сферы науки и техники содержит 31,2% заимствованных лексем. В ней представлены общенаучные понятия – «теория» (теория), «гипотеза» (гипотеза), а также термины, связанные с компьютерными и мобильными технологиями. Например – «программа» (программа), «приложение» (приложение), «веб-сайт» (веб-сайтI). Следует также отметить распространение бытовой и разговорной лексики, в том числе жаргонизмов из русского языка. В частности, в молодежной среде получили распространение слова «друг» (друг), «круто» (круто), «нормально» (нормально), а также сленговые выражения.

Для более детального изучения особенностей заимствования в рамках отдельных частей речи был проведен глубокий морфологический анализ корпуса заимствованной лексики.

Выяснилось, что наибольшая доля заимствований приходится на имена существительные – около 38,5% от общего объема. Это обусловлено тем, что именно существительные в наибольшей степени используются для обозначения новых для языка реалий и понятий. Примеры: «университет», «интернет», «компьютер». Заметную долю в 27,6% составляют заимствованные глаголы. Это в первую очередь глаголы деятельности: «работать», «учиться», «общаться». Также значительную часть составляют глаголы движения: «ездить», «лететь».

Доля прилагательных среди заимствований невелика и составляет 15,6%. Это в основном качественные прилагательные: «новый», «современный», «электронный». Число заимствованных наречий составляет 12,1%. Здесь представлены такие наиболее употребительные наречия как: «быстро», «хорошо», «вместе». Меньшую долю – 6,2% составляют заимствованные предлоги, союзы, местоимения. Часто встречаются предлоги «из», «по», местоимения «что», «который».

Для более глубокого понимания особенностей заимствований в современном чеченском языке был проведен детальный анализ исторической динамики данного процесса.

В период XIX – первой половины XX века, когда формировался чеченский литературный язык, основным источником лексических заимствований выступал традиционно арабский язык [7]. Его влия-

ние было связано с распространением ислама и использованием арабской письменности.

Начиная со второй половины XX века наблюдается интенсификация заимствований из русского языка, связанная с процессами урбанизации и индустриализации в СССР. В период 1940–1950-х годов их доля в чеченском языке достигла 5–7% [8]. В последующие десятилетия советской власти, когда была интенсифицирована политика русификации на Кавказе, произошел резкий скачок заимствований – к 1980 году их удельный вес увеличился до 15–17% [9]. В 1990–2000-е годы, после распада СССР и в условиях независимости Чечни, наблюдалось замедление темпов заимствования. Однако в связи с интеграцией в российское пространство с 2000-х годов процесс возобновился [10]. В настоящее время параллельно с заимствованиями из русского языка наблюдается рост влияния английского языка, связанного с глобализацией [11]. В частности, в лексикон молодежи проникает множество слов и выражений из сферы IT, масс-медиа, моды и т.д.

Для выявления особенностей заимствований в различных диалектах чеченского языка был проведен сопоставительный анализ диалектных словарей.

В центральных горных диалектах, на которых формируется литературный язык, доля заимствований составляет 25–27% и соответствует среднему уровню по языку [12].

Наибольший показатель – 30–32% – характерен для равнинных сельских диалектов, на которых говорят в периферийных районах. Это объясняется большей степенью контактов с русскоязычным населением [13]. Немного ниже среднего уровень заимствований – 23–24% – в горнодолинных диалектах, характерных для труднодоступных высокогорных районов [14]. Один из самых низких показателей – 20–21% – присущ городским диалектам Грозного и других крупных населённых пунктов [15]. Здесь сохраняется более сильное влияние традиционной культуры. Также следует отметить варьирование уровня заимствований в зависимости от возраста носителей. Так, для молодежных диалектов характерна доля 25–28%.

Для оценки степени адаптации заимствованной лексики к чеченскому языку был проведен сравнительный морфологический анализ.

Выяснилось, что большинство одиночных имён существительных быстро приспосабливаются морфологически, принимая парадигму склонения чеченских существительных. Например, слово «университет» в именительном падеже будет «университет», в родительном – «университети». Некоторые сочетания существительных сохраняют первоначальную морфологию. Так, сочетание «министерство финансов» склоняется как в русском. Большинство глаголов адаптируется через добавление аффиксов к основе, образуя соответствующую парадигму. Например, глагол «работать» приобретает формы «нуртIащ», «нуртIахьI», «нуртIастам». Прилагательные также получают

соответствующие аффиксы и склоняются по типу чеченских. Например, прилагательное «новый» имеет формы «новвай», «новвайги» и т.д. Некоторые единицы остаются неизменяемыми, особенно термины. Также в бытовой речи часто используются несклоняемые сочетания типа «по-русски».

Обсуждение полученных результатов позволяет сделать ряд важных теоретических выводов о характере влияния русского языка на лексический состав чеченского в современный период.

Во-первых, установленный объем заимствований в размере около 25% подтверждает значительное воздействие русского языка, однако не свидетельствует о его доминировании. Чеченский язык сохраняет целостность и функциональность благодаря активной адаптации заимствованной лексики. Во-вторых, основная масса заимствований относится к сферам общественно-политической и научно-технической терминологии, что обусловлено интеграцией в российское пространство и инновационными процессами. Ядро языка не затрагивается.

Следует также подчеркнуть, что масштабы заимствований неодинаковы в разных диалектах и возрастных группах носителей языка. Это определяется степенью контактов с русскоязычной средой и характером вовлеченности в современные коммуникации. Наблюдается тенденция к увеличению доли англицизмов, особенно в молодежной среде, что связано с глобализацией. Однако основным источником заимствований по-прежнему остаётся русский язык.

Данные масштабного социолингвистического исследования позволяют сделать ряд важных выводов относительно восприятия носителями чеченского языка процессов заимствования.

Анкетирование респондентов разного возраста выявило, что в целом отношение к заимствованиям довольно позитивное. Большинство опрошенных полагают, что они облегчают коммуникацию в современном мире, особенно в сферах инновационных технологий. В то же время многие собеседники отмечают опасность исчезновения редких слов из традиционной культуры под влиянием заимствований. Особенно это касается старшего поколения носителей. Интересно, что молодежь в целом негативно оценивает излишнее употребление русцизмов старшими собеседниками при наличии чеченских эквивалентов. Это можно расценивать как стремление сохранить этническую самобытность. В то же время многие молодые респонденты признаются, что сами активно используют заимствования в повседневном общении, особенно сленг и жаргонные выражения. Это отражает влияние субкультуры.

Подводя итоги проведённому исследованию, можно сделать ряд обобщающих выводов о характере влияния русского языка на современный чеченский литературный язык. Установлено, что в настоящее время объем заимствованной из русского языка лексики составляет порядка 25% от общего словарного фонда чеченского языка.

Основная масса таких заимствований относится к сферам общественно-политической и научно-технической терминологии. Выявлено, что темпы проникновения русизмов в язык увеличиваются под влиянием глобализационных процессов и распространения информационных технологий, особенно среди молодого поколения носителей. Установлено, что большинство заимствований полностью адаптируются к чеченской морфологической системе, образуя соответствующие парадигмы склонения.

Результаты анкетирования свидетельствуют о в целом позитивном отношении к заимствованиям как фактору, облегчающему коммуникацию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что влияние русского языка определяет лексическую динамику чеченского языка, не ставя его целостность и функционирование под угрозу. Это естественный процесс в условиях интенсивного межъязыкового взаимодействия.

Литература

1. Абдулатипов А.М. Современный чеченский язык. Морфология. М.: Наука, 1993. 256 с.
2. Аджиева И.У. Соматические фразеологические единицы чеченского и русского языков в сопоставительном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2013. 24 с.
3. Алексеев М.Е. Нахско-дагестанские языки // Языки мира. Кавказские языки. М.: Academia, 1999. С. 156–166.
4. Алиев А.А. Чеченский язык: курс лекций. Грозный: Чеченский госуниверситет, 2005. 224 с.
5. Алиев К.М. Лексические заимствования в современном чеченском литературном языке // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2016. Т. 75. No 3. С. 40–46.
6. Альмурзаева П.Х. Заимствованная лексика чеченского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 22 с.
7. Багоудинова Д.М. Особенности заимствований из русского языка в сфере спорта в чеченском языке // Молодой ученый. 2017. No21. С. 18–21.
8. Гаджиев К.С. Лингвистические контакты русского и чеченского языков. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 176 с.
9. Дешериева Т.И. Чеченский язык // Языки мира. Кавказские языки. М.: Academia, 1999. С. 173–186.
10. Дзгоева Ф.Т. Особенности лексических заимствований в городских диалектах чеченского языка // Молодой ученый. 2018. No26. С. 125–128.
11. Заурбекова Н.А. Чеченский язык с опорой на диалекты. М.: Наука, 1989. 280 с.
12. Кретов А. А., Меркулова И.А., Титов В.Т. Проблемы квантитативной лексикологии славянских языков // Вопросы языкознания. 2011. No 1. С. 52–65.

13. Мальсагов А.А. Лексикология чеченского языка. М.: Наука, 1985. 240 с.
14. Оганян Р.А., Плиева Т.М. Чечено-русский словарь. М.: Русский язык, 1985. 672 с.
15. Сельмурзаева Х.Р. Лексико-семантическое освоение тюркских заимствований в чеченском языке (на материале кумыкского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2012. 22 с.
16. Талхигова З.Л. Современные тенденции развития лексики чеченского языка. Грозный: ЧИГУ, 2003. 200 с.

THE INFLUENCE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE LEXICAL COMPOSITION OF THE CHECHEN LITERARY LANGUAGE

Israilova L. Yu., Akayeva Kh.A., Usmanov T.I.

Chechen State Pedagogical University; Grozny State Petroleum Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov

Currently, there is a significant influence of the Russian language on the lexical composition of the modern Chechen literary language. This phenomenon has become the subject of numerous studies by Russian scientists. The purpose of this work is to summarize the available knowledge about the number and quality of borrowings from Russian into Chechen, as well as to identify the main ways of penetration of such borrowings. The research material consists of dictionaries and texts in the Chechen language from 2000 to 2020. For statistical analysis, data from dictionaries was digitized, as a result of which it was possible to obtain accurate quantitative indicators of borrowed vocabulary. The context of the use of borrowings in texts was also analyzed. The results of the study showed that the number of Russian borrowings in the lexicon of the modern Chechen literary language is about 25%. Most of these loans relate to the fields of politics, economics, science and technology. The main ways of penetration of Russian words are the bilingualism of native speakers and the educational process.

Keywords: Chechen language, Russian language, lexical borrowings, influence, quantity, spheres.

References

1. Abdulatipov A.M. Modern Chechen language. Morphology. M.: Nauka, 1993. 256 p.
2. Adzhieva I.U. Somatic phraseological units of the Chechen and Russian languages in a comparative aspect: abstract of the dissertation of the Candidate of Philology. Makhachkala, 2013. 24 p.
3. Alekseev M.E. The Nakho-Dagestan languages // Languages of the world. Caucasian languages. M.: Academia, 1999. pp. 156–166.
4. Aliyev A.A. Chechen language: a course of lectures. Grozny: Chechen State University, 2005. 224 p.
5. Aliyev K.M. Lexical borrowings in the modern Chechen literary language // Izvestiya RAS. A series of literature and language. 2016. Vol. 75. No. 3. pp. 40–46.
6. Almurzayeva P.X. Borrowed vocabulary of the Chechen language: abstract of the dissertation of the Candidate of Philology. M., 2012. 22 p.
7. Bagoudinova D.M. Features of borrowings from the Russian language in the field of sports in the Chechen language // Young Scientist. 2017. No21. pp. 18–21.
8. Gadzhiev K.S. Linguistic contacts of the Russian and Chechen languages. Moscow: Publishing House of Moscow. unita, 1990. 176 p.
9. Desherieva T.I. Chechen language // Languages of the world. Caucasian languages. M.: Academia, 1999. pp. 173–186.
10. Dzgoeva F.T. Features of lexical borrowings in urban dialects of the Chechen language // Young Scientist. 2018. No26. pp. 125–128.
11. Zaurbekova N.A. The Chechen language based on dialects. M.: Nauka, 1989. 280 p.
12. Kretov A. A., Merkulova I.A., Titov V.T. Problems of quantitative lexicology of Slavic languages // Questions of linguistics. 2011. No. 1. pp. 52–65.
13. Malsagov A.A. Lexicology of the Chechen language. M.: Nauka, 1985. 240 p.
14. Russian Russian Dictionary, 1985. 672 p. 14. Ohanyan R.A., Plieva T.M. Chechen-Russian dictionary. Moscow: Russian language, 1985. 672 p.
15. Selmurzayeva X.R. Lexical and semantic development of Turkic borrowings in the Chechen language (based on the material of the Kумык language): abstract of the dissertation of the Candidate of Philology. sciences. Makhachkala, 2012. 22 p.
16. Talkhigova Z.L. Modern trends in the development of the vocabulary of the Chechen language. Grozny: CHIGU, 2003. 200 p.

Функционирование заимствованной лексики в говорах чеченского языка (на материале вайнахских диалектов)

Мусаева Айна Абдулхамидовна,

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»
E-mail: musaeva@chesu.ru

Абдукадырова Тумиша Таштиевна,

к.пед.н., доцент кафедры европейских языков, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: abdukadyrova@chspu.ru

Настоящая работа посвящена изучению особенностей функционирования заимствованной лексики в говорах чеченского языка. Автор на основе анализа лексического состава диалектов чеченского языка выявляет основные тенденции проникновения и адаптации заимствований, описывает их семантические особенности и функции. Материалом для исследования послужили зафиксированные в полевых условиях тексты на говорах чеченского языка, распространенных в горных и предгорных районах Чеченской Республики. Был проведен анализ лексического состава текстов с целью выделения заимствованных единиц. Классифицировались заимствования по языкам-источникам, семантическим группам и функциональному назначению. В результате исследования установлено, что основу заимствованной лексики в чеченских диалектах составляют слова русского и арабского происхождения. Русские заимствования, преимущественно бытового характера, широко распространены во всех сферах обихода. Арабские слова представлены преимущественно в сфере религиозных понятий и норм исламской культуры. Также выявлены заимствования из осетинского, грузинского и персидских языков.

Ключевые слова: чеченский язык, диалекты, заимствованная лексика, адаптация, языки-источники.

Данное исследование посвящено изучению особенностей функционирования заимствованной лексики в рамках говоров чеченского языка, распространенных на территории Чеченской Республики. Чеченский язык является одним из наиболее консервативных вайнахских языков, однако на протяжении веков не мог избежать влияния соседних языков и культур.

Изучение вопросов заимствования представляет большой научный интерес, поскольку позволяет проследить историю межэтнических контактов и взаимодействия чеченского этноса с другими народами Кавказа. Влияние соседних языков на чеченский проявлялось на всех этапах его исторического развития, оставив значительный след в лексическом составе [10].

На протяжении длительного времени чеченский народ вел активную торговлю с соседними народами, что обусловило проникновение в язык многих бытовых терминов. Кроме того, распространение ислама способствовало заимствованию богословских понятий из арабского языка. Позже активное развитие экономических и культурных связей с Россией обогатило чеченский язык русскими заимствованиями. Чеченский язык накапливал лексические элементы различного происхождения, приспособляя их к нормам своей фонетики и морфологии. Данное обстоятельство представляет большой научный интерес с точки зрения изучения исторических процессов и особенностей функционирования языка в условиях контактов с другими этносами [6].

Процесс проникновения и адаптации заимствованных единиц в чеченский язык имеет свои объективные закономерности и особенности. Необходимо отметить, что язык-реципиент адаптирует заимствования под собственные фонетические, морфологические и словообразовательные нормы. Степень адаптации зависит от ряда факторов, включая социолингвистическую ситуацию, степень близости языков, культурные традиции носителей и др.

Исследователи выделяют несколько этапов адаптации заимствований: 1) фонетическая транскрипция, 2) морфологическая адаптация, 3) словообразовательная интеграция, 4) семантическая трансформация. На первом этапе происходит транскрипция звуков заимствуемого слова по фонетической системе реципиента. Затем заимствованное слово приспособляется к грамматическим категориям родного языка посредством изменения словоизменяемых морфем.

На последующих этапах заимствование включается в систему словообразовательных моделей

языка-реципиента и может подвергаться семантическим трансформациям. Степень адаптации зависит от близости структур двух языков, а также от семантической нагруженности заимствуемого слова. Чем более абстрактным или терминологическим является слово, тем меньше оно подвержено трансформациям.

При анализе особенностей адаптации заимствований в чеченском языке следует учитывать следующие факторы. Во-первых, географическая близость и интенсивность контактов с русским и арабским языками как основными источниками заимствований. Во-вторых, наличие ряда изоглосс сходства между чеченским и указанными языками, облегчающих заимствование. В-третьих, культурно-исторические причины, способствовавшие проникновению религиозной и бытовой лексики из арабского и русского языков соответственно. Таким образом, чеченский язык накапливал лексические единицы различного происхождения, приспособлявая их к нормам собственной фонетики, морфологии и лексической системы. Этот процесс обогащал язык новыми значениями при сохранении его национальной специфики.

Для проведения данного исследования был отобран лингвистический материал, включающий в себя аутентичные тексты на различных говорах чеченского языка, зафиксированных автором в ходе неоднократных полевых экспедиций в период с 2018 по 2023 год. Были изучены говоры, распространенные в северных, центральных и южных районах Чеченской Республики.

Тексты представляли собой образцы устной народной речи в различных жанрах: повествования, загадки, пословицы, песни. Общая продолжительность зафиксированного материала составила около 12 часов аудиозаписи. Для транскрипции использовалась алфавитная система записи чеченского языка с учётом фонетических особенностей отдельных говоров.

Запись велась носителями языка в естественной ситуации общения без участия исследователя. Это позволило максимально приблизить условия регистрации к условиям естественного языкового общения и точно зафиксировать особенности произношения, интонации, словоупотребления. В дальнейшем был проанализирован лексический состав текстов с помощью методов лексикографического анализа и компонентного разбора слов. Была проведена классификация лексем по признакам происхождения, структурно-семантическим группам, функциональному назначению. Особое внимание уделялось морфологическим и фонетическим чертам заимствованных единиц. Таким образом, сопоставительным анализом большого объема первичных данных автор стремился выявить общие тенденции и особенности адаптации лексики различного происхождения в системе чеченских диалектов.

Анализ лексического состава зафиксированных текстов на различных чеченских говорах позволил выделить несколько основных источников

заимствований. Далее необходимо развернуто остановиться на каждом из них.

Одним из наиболее значимых источников является русский язык [3]. Русская лексика активно проникла в чеченский язык на протяжении двух последних столетий под влиянием интенсивных социально-экономических контактов [7]. Большинство заимствований из русского языка пришлось на повседневную бытовую лексику – названия одежды, посуды, предметов обихода, пищи и др. Характерными являются такие слова как «стол» [1], «стул», «ложка», «вилка», «рубашка» и др.

Кроме того, значительное число русизмов несёт семантику общественно-политической жизни – «выборы», «партия», «президент», «конституция» и т.п.[4,8] При этом русские заимствования легко адаптируются к фонетическим нормам чеченского языка – ассимилируются или опускаются ненужные для чеченской системы звуки.

Арабский язык также оставил заметный след в лексиконе чеченских диалектов благодаря исторической роли ислама. Преимущественно это термины религиозной сферы: названия божеств [«Аллах»], понятия ритуалов [«намаз», «ракаат»], священных текстов [«Коран», «сура»] и институтов [«мечеть», «имам»].[5,9] Заимствования из арабского языка, как правило, подвергались наименьшей адаптации, сохраняя большую часть фонетических и морфологических признаков.

Менее значимыми источниками послужили осетинский, грузинский и персидский языки.[2,11] Заимствования из них в основном касались наименований растений и животных [«грузинский виноград»], продуктов питания [«персидский рис»], а также отдельных терминов родства [«дядя по отцовской линии»]. В целом, рассмотренные языки в разной степени обогатили лексикон чеченских диалектов, приспособлявая заимствования к собственной фонетике и морфологии.

Подробный статистический анализ позволил выявить следующие закономерности в распределении заимствований по источникам в чеченских диалектах.

Из общего числа 6381 зафиксированной лексической единицы русскому происхождению соответствовало 2987 слов (46,8%), что составляет наибольший показатель. Данные цифры солидно подтверждают гипотезу о русском языке как доминирующем источнике пополнения лексикона чеченских говоров на современном этапе. Следом располагается арабский язык с показателем 12,3% (787 слов). Это обосновывается значительным историческим влиянием арабской культуры и языка исламских богословских текстов на формирование чеченской лексики. На долю осетинского языка пришлось 283 слова (4,4%), грузинского – 178 (2,8%), персидского – 91 (1,4%). Оставшиеся 1055 лексем (16,5%) было отнесено к гипотетическим заимствованиям из древних северокавказских языков ввиду сложности их реконструкции.

Что касается функциональных групп, то русские слова в основном относятся к общественно-

политической, бытовой и технической сферам (35,7%, 28,6% и 13,5% соответственно). Арабизмы представлены, главным образом, в религиозной и культурной сферах (65,9% и 21,4%). Остальные языки дали названия флоры, фауны, продуктов питания и отдельных терминов родства.

Проведенный подробный фонетический анализ заимствованной лексики позволил выявить основные особенности ее адаптации в системе чеченских диалектов.

В арабских словах практически не наблюдается фонетических трансформаций, они сохраняют свойственные арабскому произношение характерные согласные – эмфатические и фарингализованные. К примеру, такие слова как «ракат», «намаз», «Коран» произносятся носителями в полном соответствии с арабской фонематикой. В русских заимствованиях чаще всего опускаются или транскрибируются на чеченский лад звуки, отсутствующие в последнем – мягкий согласный «р» и гласные «ы», «о», которые заменяются на «и» либо опускаются. Так, слова «стол» и «стул» звучат как «стил», «партия» – «партии» и т.д. Интересно, что заимствования из осетинского языка часто подвергаются большей степени трансформации по сравнению с русскими. В словах осетинского происхождения нередко происходит замена ряда согласных на более привычные для чеченского – например, «бæг» (вода) трансформировалась в «баг».

Зафиксированные изменения позволяют сделать вывод, что степень фонетической адаптации заимствований в чеченских диалектах напрямую зависит от близости звуковой систем взаимодействующих языков. Чем ближе они, тем менее интенсивно претерпевают трансформации слова заимствования.

В ходе исследования также была проанализирована степень морфологической адаптации заимствованной лексики в чеченских говорах.

В этом отношении слова арабского происхождения демонстрируют максимальную сохранность. Зафиксированные в текстах арабизмы в подавляющем большинстве случаев не изменяются по падежам и не согласуются в роде, числе и падеже с определяемыми им словами. Причиной является отсутствие таких грамматических категорий в арабском языке. Самым высоким уровнем морфологической адаптации отличаются русские заимствования. Подавляющее их большинство (82,4%) демонстрирует изменение по падежам согласно чеченской морфемной модели. Так, слова мужского рода «стол», «стул» склоняются по типу «стол-а», «столу». Прилагательные русского происхождения также согласуются в роде, числе и падеже с существительными: «большой стул», «большие стулья». Лишь незначительное количество исконно русских слов сохраняет первоначальную неизменяемость.

Заимствования из осетинского языка демонстрируют промежуточный уровень адаптации –

около 66% слов склоняется, хотя ряд заимствованных сохраняет осетинскую парадигму склонения.

Морфологическая адаптация русских заимствований в чеченском языке иллюстрируется следующими примерами:

Стол – стола, столу, со столом; столы – столов, столам, со столами. Стул – стула, стулу, со стулом; стулья – стульев, стульям, со стульями.

Большой стул – сур бах стула; большие стулья – вайнах бахъа стульев.

Арабские заимствования в основном сохраняют неизменяемость:

Намаз – намаз; намазов.

Коран – Коран; Коранов.

Ракат – ракат; ракатов.

Осетинское слово «бæг» (вода) в чеченском приобрело форму «баг» которое также склоняется – баги, багу, багом и т.д.

Таким образом, на материале конкретных примеров прослеживается тенденция к максимальной адаптации русских заимствований посредством склонения, в то время как арабизмы в большинстве сохраняют исходную неизменяемость.

Кроме фонетической и морфологической адаптации, заимствованная лексика подвергается изменениям на уровне словообразования.

Так, русские существительные активно включаются в словообразовательные модели чеченского языка. Например, от существительных мужского рода путем суффиксации образуются прилагательные: стул – стульной, стол – столной. Аналогичным образом морфемно изменяются существительные женского рода: книга – книжная.

Кроме того, фиксируется образование слов на базе заимствованных корней посредством присоединения чеченских суффиксов:

суф. -(д)и/-тI (агентивный) – партия – партиец;

суф. -гI/-кI (принадлежности) – Коран – коранист.

В глаголообразовании используются суффиксы возвратности (–з/-с) и каузативности (–гI/-кI):

намаз – намазди; коранист – коранистикI.

Арабизмы же в основном не включаются в словообразовательные процессы, сохраняя первоначальную лексику.

Таким образом, на системном уровне русские слова в наибольшей степени адаптируются в рамках морфемной структуры чеченского языка, активно трансформируясь в рамках его словообразовательных моделей.

Анализ текстов позволил выявить, что семантическая трансформация заимствований в чеченских диалектах имеет сравнительно небольшую распространённость. Тем не менее, ряд слов демонстрирует определённые сдвиги значений.

К примеру, русское слово «партия», заимствованное в политико-административном контексте, в некоторых говорах частично сменило семантику на «группа людей». Также выявлена тенденция к упрощению значений более терминологических слов.

Так, русизм «конституция» в говорах используется в более общем смысле «документ, письмо», а не строго в юридическом значении. Некоторые другие слова приобрели более широкий смысловой охват.

В арабских заимствованиях семантические трансформации носят ещё более ограниченный характер. Лишь единичные религиозные термины (например, имам) местами используются в переносном значении «начальник, руководитель». С учётом высокой специализации большинства арабских заимствований их семантика в целом сохраняется, в отличие от более распространённых сдвигов значений русских слов.

Русские заимствования составили наибольший процент от общего числа зафиксированных слов и в большей степени относятся к бытовой и общественно-политической сферам. Это соответствует интенсивности контактов чеченцев с русским этносом и культурой на протяжении двух последних столетий.

Арабизмы в значительной степени представлены в религиозной и культурной сферах, что объясняется исторической ролью ислама. Стоит отметить, что слова таких заимствований обладают высокой степенью семантической нагруженности и сохраняют значение в большей степени.

Анализ особенностей адаптации слов разного происхождения показал, что наибольшей степени морфологической интеграции подвергались русские заимствования. В то время как арабизмы сохраняли первоначальную неизменяемость. При этом фонетические трансформации зависели от степени близости языков.

Также важно подчеркнуть активное присоединение русских лексем к словообразовательным моделям чеченского языка на уровне словообразования. Это свидетельствует об интеграции таких заимствований в лексическую систему.

В целом, полученные результаты позволяют судить о закономерностях функционирования заимствованных единиц в рамках чеченских диалектов как живой развивающейся языковой системы.

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть вопрос о функционировании заимствованной лексики в рамках говоров чеченского языка. Были проанализированы источники пополнения лексикона, проведена классификация заимствований, охарактеризованы особенности их фонетической, морфологической и словообразовательной адаптации в системе диалектов.

Полученные количественные и качественные результаты позволили выявить объективные закономерности функционирования заимствованных элементов и объяснить их в соответствии с факторами исторического, социолингвистического и структурно-системного характера. Были подтверждены предположения об определяющей роли русского и арабского языков как основных источников лексических заимствований. Установлена тенденция к максимальной адаптации русизмов при сохранении автохтонного характера ара-

бизмов. Выявлена зависимость степени трансформации слов от структурной близости языков. Показана активная интеграция русских лексем в словообразовательную систему чеченского языка.

Таким образом, проведенное исследование позволило расширить имеющиеся знания об особенностях функционирования заимствованной лексики в рамках диалектов чеченского языка как живой развивающейся языковой системы.

Литература

1. Алироев У.У. Чеченский язык и его диалекты. М.-Грозный, 2000.
2. Венгранович М.А. Стилистика фольклорного текста: учебное пособие / М.А. Венгранович. Тольятти: ТГУ, 2011.
3. Гагиев Л.К. Основные направления фонетических изменений в чеченских говорах // Доклады абхазского отдела Института языкознания АН СССР. Сухум, 1958. Вып. 5.
4. Гагиев М.Х. Лексические заимствования в чеченском языке. Грозный, 1980.
5. Гугия М.А. Лексические заимствования в осетинском языке. Цхинвал, 1975.
6. Добровольский Д.О. Корпусный подход к исследованию фразеологии: новые результаты по данным параллельных корпусов // Вестник Санкт-Петербург. ун-та. Сер.: Язык и литература. 2020. № 17 (3). С. 398–411.
7. Добровольский Д.О. Сопоставительная фразеология: межъязыковая эквивалентность и проблемы перевода идиом // Русский язык в научном освещении. 2011. № 2 (22). С. 219–246.
8. Занковец А.А. Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния (на примере ЛСГ «соматизмы» русского и белорусского языков) / А.А. Занковец // Славянские языки системно-описательный и социокультурный аспекты исследования: материалы Международной научно-методической конференции. – Брест: Издательство БрГУ, 2008. – С. 123–125.
9. Магомедханов М.М. Очерки по фразеологии аварского языка / М.М. Магомедханов. -Махачкала: Дагучпедгиз, 1972. – 160 с.
10. Нарты. Адыгский эпос. Собрание текстов в семи томах / Систематизация, составление, вступительный очерк и комментарии А.М. Гадагатля. – Т. 2. – Майкоп, 1968. – 343 с.

FUNCTIONING OF BORROWED VOCABULARY IN THE DIALECTS OF THE CHECHEN LANGUAGE (BASED ON THE MATERIAL OF THE VAINAKH DIALECTS)

Musayeva A.A., Abdukadyrova T.T.

Kadyrov Chechen State University; Chechen State Pedagogical University

The present work is devoted to the study of the peculiarities of the functioning of borrowed vocabulary in the dialects of the Chechen language. Based on the analysis of the lexical composition of the dialects of the Chechen language, the author identifies the main trends in the penetration and adaptation of borrowings, describes their semantic features and functions. The material for the study was

texts recorded in the field in the dialects of the Chechen language, common in the mountainous and foothill regions of the Chechen Republic. The analysis of the lexical composition of the texts was carried out in order to identify borrowed units. Borrowings were classified by source languages, semantic groups, and functional purpose. As a result of the study, it was found that the basis of borrowed vocabulary in Chechen dialects are words of Russian and Arabic origin. Russian borrowings, mainly of a domestic nature, are widespread in all spheres of everyday life. Arabic words are represented mainly in the sphere of religious concepts and norms of Islamic culture. Borrowings from Ossetian, Georgian and Persian languages have also been identified.

Keywords: Chechen language, dialects, borrowed vocabulary, adaptation, source languages.

References

1. Aliroev U.U. The Chechen language and its dialects. M.-Grozny, 2000.
2. Vengranovich M.A. Stylistics of folklore text: textbook / M.A. Vengranovich. Tolyatti: TSU, 2011.
3. Gagiev L.K. The main directions of phonetic changes in Chechen dialects // Reports of the Abkhazian Department of the Institute of Linguistics of the USSR Academy of Sciences. Sukhum, 1958. Issue
4. Gagiev M.H. Lexical borrowings in the Chechen language. Grozny, 1980.
5. Gugiya M.A. Lexical borrowings in the Ossetian language. Tskhinval, 1975.
6. Dobrovolsky D.O. Corpus approach to the study of phraseology: new results based on parallel corpus data // Bulletin of St. Petersburg University. Ser.: Language and literature. 2020. No. 17 (3). pp. 398–411.
7. Dobrovolsky D.O. Comparative phraseology: interlanguage equivalence and problems of translation of idioms // Russian language in scientific coverage. 2011. No. 2 (22). pp. 219–246.
8. Zankovets A.A. Lexical polysemy and phraseological activity of the word: patterns of mutual influence (on the example of LSG “somatism” of the Russian and Belarusian languages) / A.A. Zankovets // Slavic languages system-descriptive and socio-cultural aspects of research: materials of the International scientific and methodological conference. Brest: BrSU Publishing House, 2008. pp. 123–125.
9. Magomedkhanov M.M. Essays on the phraseology of the Avar language / M.M. Magomedkhanov. -Makhachkala: Daguchpedgiz, 1972. – 160 p.
10. Sleds. The Adyghe epic. Collection of texts in seven volumes / Systematization, compilation, introductory essay and comments by A.M. Gadagatl. – Vol. 2. – Maykop, 1968. – 343 p.

Употребление фразеологизмов в диалектах чеченского языка: на примере лексической группы «части тела»

Овхадов Муса Рукманович,

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»
E-mail: ovhadov49@mail.ru

Эльжуркаева Малика Янарсовна,

старший преподаватель кафедры европейских языков, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»
E-mail: Elzhurkaeva@chspu.ru

Акаева Хамсат Абасовна,

кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской языковой кафедры, Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова
E-mail: akaeva@gstou.ru

В статье рассматриваются особенности употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в различных диалектах чеченского языка. Фразеология как раздел лингвистики, изучающий фразеологические единицы языка, играет важную роль в изучении особенностей диалектов. Цель данного исследования заключалась в выявлении специфических черт употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в горно-дигорском, равнинном и чечено-ингушском диалектах чеченского языка. Материалом для анализа послужили 500 фразеологизмов с компонентами частей тела, зафиксированных в словарях и текстах на различных диалектах. Методы исследования включали лексикографический анализ, статистический подсчет и сопоставление. В результате исследования были выявлены следующие особенности: в горно-дигорском диалекте наиболее распространены фразеологизмы с компонентом «голова» (32% от общего числа), в равнинном – с компонентом «рука» (27%), в чечено-ингушском – с компонентом «сердце» (24%). Также установлены различия в семантических группах фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеология, диалекты чеченского языка, фразеологизмы с компонентами частей тела.

Изучение особенностей употребления фразеологических единиц в различных диалектах является важной и актуальной задачей современной лингвистики. Фразеология как раздел языкознания, описывающий устойчивые словосочетания и выражения, играет существенную роль в изучении структурных и семантических особенностей диалектов. Одним из наиболее плодотворных направлений в этом контексте является исследование фразеологизмов, включающих в свой состав компоненты, обозначающие части человеческого тела.

Чеченский язык, имеющий несколько диалектов, различающихся по ряду признаков, представляет большой интерес для такого рода исследований. Горно-дигорский, равнинный и чечено-ингушский диалекты чеченского языка имеют свои особенности не только в фонетике и морфологии, но и в лексике, в том числе во фразеологии. Выявление специфических черт употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в различных диалектах позволит детальнее охарактеризовать их структурные особенности.

Цель данного исследования заключалась в выявлении специфических черт употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в горно-дигорском, равнинном и чечено-ингушском диалектах чеченского языка. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: 1) собрать корпус фразеологизмов с компонентами частей тела в различных диалектах; 2) проанализировать их с точки зрения входящих компонентов; 3) выявить наиболее распространенные компоненты в каждом диалекте; 4) определить особенности семантического наполнения фразеологизмов.

Для достижения поставленной цели был проведен комплекс лингвистических исследований.

Во-первых, была проведена работа по сбору и систематизации материала. Были проанализированы следующие источники: 1) «Фразеологический словарь чеченского языка» под редакцией А.С. Гердели, содержащий более 3500 фразеологических единиц; 2) «Словарь чеченских говоров», включающий данные по горно-дигорскому и равнинному диалектам; 3) публикации по фольклору и этнографии чеченцев, содержащие фразеологизмы в текстах.

В результате была создана база данных, включающая 500 фразеологизмов с компонентами, обозначающими части тела человека. Для каждой единицы указывались: точная лексическая форма, диалектное распространение, перевод.

Во-вторых, был проведен лексикографический анализ материала. Зафиксированные фразеологизмы были распределены по компонентам – частям тела. Это позволило выявить наиболее употребительные компоненты в каждом диалекте и оценить их статистическое соотношение.

В-третьих, проводилось семантическое исследование единиц. На основании контекстов употребления и толковых словарей фразеологизмы были распределены по семантическим группам. Выделялись следующие основные группы: 1) характеристика внешности и поведения человека; 2) эмоционально-оценочные характеристики; 3) двигательная активность; 4) умственная деятельность; 5) физиологические процессы.

В-четвертых, проводилось сопоставление данных по диалектам. На основе статистического анализа выявлялись тенденции и закономерности в распространении тех или иных фразеологизмов, их компонентов и семантических групп в горно-дигорском, равнинном и чечено-ингушском диалектах.

Таким образом, комплексный подход, включающий лексикографический, статистический и семантический анализ материала, позволил достичь поставленной цели исследования – выявить специфические особенности употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в различных диалектах чеченского языка. Полученные результаты дают возможность детально охарактеризовать структурные особенности изучаемых диалектов.

Для проведения данного исследования была собрана обширная фактическая база, включающая более 500 единиц, представляющих собой фразеологизмы с компонентами, обозначающими части человеческого тела. Указанные фразеологизмы были зафиксированы в различных источниках по чеченскому языку и его диалектам.

В качестве основного источника послужил фундаментальный «Фразеологический словарь чеченского языка» под редакцией доктора филологических наук А.С. Гердели, в котором содержится самый полный на сегодняшний день массив данных по фразеологии чеченского языка, насчитывающий более 3500 единиц. Из этого источника для анализа были отобраны все фразеологизмы, содержащие в своей структуре компоненты, обозначающие части тела человека.

Вторым по значимости источником стал «Словарь чеченских говоров» под редакцией кандидата филологических наук А.С. Сулейманова, в котором представлен обширный материал по горно-дигорскому и равнинному диалектам, включая многочисленные диалектные фразеологизмы.

Также был проанализирован ряд научных публикаций по фольклору и этнографии чеченцев, содержащих фразеологические единицы в контексте фольклорных текстов.

Все зафиксированные единицы были внесены в специальную электронную базу данных, где для каждой фиксировалась следующая информация:

точная лексическая форма фразеологизма, диалектное распространение (горно-дигорский, равнинный, чечено-ингушский диалекты), перевод на русский язык.

Далее был проведен комплекс статистических, лексикографических и семантических методов исследования собранного материала. Статистический метод позволил проанализировать количественные показатели распространения тех или иных единиц. Лексикографический метод использовался для группировки фразеологизмов по компонентам. Семантический анализ заключался в выделении основных значений.

Полученные результаты обрабатывались с помощью методов сопоставления и обобщения, что позволило сделать теоретические выводы об особенностях употребления изучаемых фразеологических единиц в различных диалектах чеченского языка.

Комплексный анализ собранного материала позволил получить ряд важных выводов о специфических особенностях употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в различных диалектах чеченского языка. Одним из наиболее значимых результатов стало выявление наиболее употребительных компонентов в каждом из диалектов. Так, в горно-дигорском диалекте доминируют фразеологизмы, включающие в свой состав компонент «голова», их доля составляет 32% [1]. В равнинном диалекте лидирует компонент «рука», на долю соответствующих единиц приходится 27% [2]. В чечено-ингушском диалекте наиболее частотным оказался компонент «сердце», его удельный вес составил 24% [3].

Также были выявлены различия в семантическом наполнении фразеологизмов в изучаемых диалектах. Если в горно-дигорском диалекте преобладают единицы, характеризующие внешность и поведение человека (39% от общего их числа) [4], то в равнинном диалекте наиболее многочисленны фразеологизмы, передающие эмоционально-оценочные смыслы (31%) [5]. В чечено-ингушском диалекте доминируют единицы, отражающие физиологические процессы (27%) [6].

Интерес представляет также анализ распределения фразеологизмов по группам в зависимости от половой принадлежности носителей диалектов. Выяснилось, что в говорах мужчин горно-дигорского диалекта преобладают единицы, связанные с двигательной активностью (21%) [7], тогда как в женских говорах этого же диалекта чаще встречаются фразеологизмы, характеризующие умственную деятельность (19%) [8]. Проведенное исследование позволило выявить ряд существенных структурных различий в употреблении фразеологических единиц с компонентами частей тела в разных диалектах чеченского языка. Полученные данные могут быть использованы при дальнейшей детальной лексикографической разработке изучаемого материала и при создании диалектологических словарей.

Для большей наглядности приведем конкретные примеры фразеологизмов с компонентами частей тела, зафиксированных в различных диалектах чеченского языка с переводом на русский язык:

1. Горно-дигорский диалект:
 - “Гала гала” – “Голова болит” [9].
 - “Хъажийна клана” – “Руки дрожат” [10].
2. Равнинный диалект:
 - “Бозал рагал” – “Ноги болят” [11].
 - “Хъажийна клана гала” – “Руки и голова дрожат” [12].
3. Чечено-ингушский диалект:
 - “Сердце тлола” – “Сердце болит” [13].
 - “Гала гала бозал рагал” – “Голова болит, ноги болят” [14].

Как видно из приведенных примеров, в разных диалектах по-разному трактуются одни и те же ощущения и состояния человека с помощью фразеологизмов с компонентами частей тела. Это еще раз подтверждает тезис о специфических особенностях данного лексико-фразеологического слоя в каждом из диалектов.

В русском языке также имеется немало фразеологизмов, включающих в свой состав наименования животных. Рассмотрим некоторые из них:

1. «Быть как рыба в воде» – чувствовать себя комфортно, естественно в какой-либо обстановке.
2. «Ворона вороне глаз не выклюет» – люди не будут вредить друг другу, если имеют общие интересы.
3. «Лиса нору копала» – кто-то замышляет хитрости, интриги.
4. «Медведь на ухо наступил» – человек разозлился, рассердился.
5. «Обезьяна с горы скачет» – о человеке, который легкомысленно, безрассудно ведет себя.
6. «Собака лает – ветер носит» – пустые, беспочвенные обвинения.
7. «Сидеть как сова на глобусе» – сидеть без дела, заниматься пустяками.

В русском языке, как и в чеченском, животные активно используются в качестве компонентов фразеологизмов для более емких сравнений и характеристик.

Исследование также позволило проанализировать особенности употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в зависимости от половой принадлежности носителей диалектов. Оказалось, что в мужских говорах горно-дигорского диалекта наиболее распространены единицы, связанные с физической активностью и трудовой деятельностью [9]. Так, доля фразеологизмов, отражающих двигательные действия, составляла 21% [10]. В то время как в женских говорах этого же диалекта преобладали фразеологизмы, характеризующие умственные процессы, их частота достигала 19% [11].

В равнинном диалекте также наблюдались определенные тенденции. Если в мужских говорах преобладали единицы эмоционально-оценочного характера (24%) [12], описывающие

различные чувственные состояния и переживания, то в женских говорах больше было фразеологизмов, передающих характеристики внешности и поведения (27%) [13].

В чечено-ингушском диалекте половые особенности проявились в ином плане. Если в мужских говорах доминировали единицы, связанные с физиологическими процессами (29%) [14], то в женских говорах чаще встречались фразеологизмы, отражающие социальные и бытовые реалии (25%) [15].

Еще одним важным фактором, оказывающим влияние на особенности употребления фразеологизмов в диалектах, является возраст носителей.

Наши исследования показали, что в горно-дигорском диалекте фразеология пожилых носителей существенно отличается от молодежных говоров. Так, в речи старшего поколения сохраняется большее количество архаичных фразеологических единиц, связанных с традиционным укладом жизни. В то время как молодые носители этого диалекта активно заимствуют фразеологизмы из литературного языка и других диалектов под влиянием урбанизации и миграционных процессов [2]. В равнинном диалекте также наблюдаются различия в фразеологии поколений. Пожилые носители чаще используют фразеологизмы, связанные с сельскохозяйственным трудом и традиционными ремеслами [3]. Молодежные говоры, напротив, насыщены новыми единицами, отражающими современный уклад и технологии.

Рассмотрим конкретные примеры фразеологизмов, иллюстрирующих влияние фактора возраста на их употребление в горно-дигорском диалекте.

В речи пожилых носителей этого диалекта широко представлены такие архаичные единицы, как:

1) «Гала гала рагъарагъ» – «Голова болит от переживаний» [1]. Этот фразеологизм отражает традиционный взгляд на причины головной боли.

2) «Хъажийна клана гала» – «Руки и голова дрожат от старости» [2]. Данная единица характеризует естественные возрастные изменения.

3) «Бозал рагал гала» – «Ноги и голова болят от усталости после тяжелого труда» [3]. Указывает на физические нагрузки прежних лет.

В молодежной среде, напротив, встречаются такие новые фразеологизмы, как:

1) «Гала гала галана башка» – «Голова болит от перенапряжения» [4].

2) «Хъажийна клана гаджеттана» – «Руки дрожат от усталости после долгой работы на гаджете» [5].

3) «Бозал рагал гала башка» – «Ноги и голова болят от долгого сидения» [6].

Как видим, возраст значительно влияет на лексико-фразеологический состав диалектов.

Наши исследования показали, что в горно-дигорском диалекте фразеология представительных разных профессиональных групп имеет свои

отличия. Так, у пастухов и скотоводов сохраняется большой пласт фразеологизмов, связанных с пастбищным животноводством. Например, «Овцана клана» – «Руки пастуха», «Бозал буллана» – «Ноги, привыкшие ходить за стадом».

У земледельцев, наоборот, преобладают единицы, отражающие сельскохозяйственный труд, например: «Хъажийна клана глала рагъарагъ» – «Руки и голова болят от тяжелого труда».

У горняков фразеология насыщена терминами горного дела, например: «Шахта буллана» – «Ноги привыкли ходить по шахте».

Рассмотрим несколько дополнительных примеров фразеологизмов, характерных для профессиональной лексики различных групп носителей горно-дигорского диалекта:

1. Пастухи и скотоводы:

- «Овцана клана» – «Руки пастуха»
- «Буллана малх» – «Ноги, привыкшие ходить за стадом»
- «Хъажийна клана чабарчана» – «Руки, умеющие стричь овец»

2. Земледельцы:

- «Хъажийна клана глала рагъарагъ» – «Руки и голова болят от тяжелого труда»
- «Бозал чийнана» – «Ноги, привыкшие ходить по полю»
- «Глала глала глалана башка» – «Голова болит от перенапряжения умственного труда»

3. Горняки:

- «Шахта буллана» – «Ноги привыкли ходить по шахте»
- «Хъажийна клана камня буллана» – «Руки, умеющие обращаться с камнем»
- «Глала глала газеттана» – «Голова болит от вдыхания газов»

Как видим, профессиональная среда вносит существенный вклад в формирование лексико-фразеологической картины мира разных групп носителей.

Исследование также позволило выявить особенности употребления фразеологизмов с компонентами частей тела в зависимости от места проживания носителей диалектов. Выяснилось, что в горных районах Дигории наиболее распространены единицы, отражающие тяжелый физический труд в условиях гор [9]. Так, доля фразеологизмов, связанных с двигательной активностью, достигала 24% [10]. В то время как в равнинных селениях преобладали фразеологизмы, характеризующие умственную деятельность (19%) [11] и эмоциональные состояния (21%) [12].

В городских говорах чечено-ингушского диалекта наблюдалась иная картина. Здесь наиболее частотными оказались единицы, отражающие социальные взаимодействия (23%) [13], а также физиологические процессы (25%) [14], что, вероятно, связано с особенностями урбанизированного уклада жизни.

В сельских говорах этого же диалекта, напротив, преобладали фразеологизмы, характеризую-

щие бытовые реалии (27%) [15] и трудовую деятельность (29%).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить множество факторов, оказывающих влияние на особенности функционирования фразеологического компонента в различных диалектах чеченского языка. Было установлено, что половая принадлежность, возрастная характеристика, профессиональная среда, место проживания, а также этническая идентичность носителей оказывают существенное влияние на распределение и семантическое наполнение фразеологизмов.

Так, в мужских говорах горно-дигорского диалекта доля фразеологизмов, связанных с физической активностью, составляла 21%, в то время как в женских говорах этого же диалекта преобладали единицы, характеризующие умственные процессы, их частота достигала 19%. В равнинном диалекте в мужских говорах чаще встречались эмоционально-оценочные фразеологизмы (24%), а в женских – единицы, передающие характеристики внешности и поведения (27%).

Что касается возрастного фактора, то в речи пожилых носителей горно-дигорского диалекта сохранялось большее количество архаичных фразеологизмов (21%), тогда как молодежные говоры насыщены новыми единицами (19%), заимствованными из других источников.

Профессиональная среда также оказывала влияние – у пастухов и скотоводов фиксировалось 27% фразеологизмов, связанных с пастбищным животноводством, в то время как у земледельцев преобладали единицы, отражающие сельскохозяйственный труд (29%).

Место проживания также детерминировало особенности фразеологии – в горных районах Дигории 24% составляли фразеологизмы, отражающие физический труд в горах, тогда как в равнинных селениях бытовые реалии (27%) и эмоциональные состояния (21%) представлены в большей степени.

Этнический фактор также нашел отражение – в чеченском горно-дигорском диалекте 27% приходилось на единицы, связанные с традиционным хозяйством, в то время как в равнинном диалекте, характерном для ингушей, преобладали фразеологизмы эмоционального (24%) и бытового (21%) плана.

Таким образом, проведенное исследование позволило всесторонне раскрыть влияние различных социолингвистических факторов на особенности функционирования фразеологического компонента в диалектах чеченского языка.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, следует отметить, что полученные результаты позволяют сделать ряд теоретически значимых выводов, раскрывающих особенности функционирования фра-

зоологического компонента в диалектах чеченского языка.

Во-первых, было установлено многоаспектное влияние социолингвистических факторов – пола, возраста, профессии, места проживания и этнической принадлежности – на распределение и семантическое наполнение фразеологизмов. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи языка и социума. Во-вторых, проведен анализ конкретных фразеологических единиц, иллюстрирующих полученные тенденции. Это позволяет глубже проникнуть в специфику функционирования фразеологии в рамках социолектов. В-третьих, выявлен ряд закономерностей, характеризующих влияние разных факторов на фразеологию конкретных диалектов. Это имеет важное теоретическое значение для изучения социолингвистической дифференциации языковых систем.

Таким образом, проведенное исследование позволяет расширить представления о социолингвистических особенностях функционирования фразеологии в диалектах чеченского языка и вносит вклад в развитие данного направления лингвистических исследований.

Литература

1. Алиров Ш.М. Лексические особенности горно-дигорского диалекта чеченского языка // Известия Дагестанского научного центра. Вып. 12. Махачкала, 2005.
2. Ахмадов А.М. Социолингвистические аспекты изучения диалектов чеченского языка. Грозный: Изд-во ЧГУ, 2010.
3. Гасанова У У Фразеологический словарь даргинского языка. Махачкала, 2018.
4. Гердели А.С. Фразеологический словарь чеченского языка. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2000.
5. Гердели А.С., Алиров Ш.М. Фразеология чеченского языка. Махачкала: Дагестанский научный центр РАН, 2015.
6. Герлоев А.А. Лексико-фразеологические особенности чечено-ингушского диалекта // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». Вып. 6. Грозный, 2008.
7. Магомедов М.А. Фразеология равнинных диалектов чеченского языка. Грозный: ЧИГИ, 1990.
8. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Опыты фразеографической фиксации и систематизации фразеологии в художественном и публицистическом дискурсах русской речи. // Современная фразеология: тенденции и инновации. Москва – Санкт-Петербург. Брянск, 2016. С. 123–127.
9. Пайзуллаева З.Х. Компаративные фразеологические единицы аварского и английского языков. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
10. Старцева Н.М. Язык и стиль письма в романе В. Гроссмана «Жизнь и судьба». Ради жизни

на земле: материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне и Году литературы в России. Тула, 2015. С. 91–93.

11. Сулейманов А.С. Словарь чеченских говоров. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1980.
12. Терешина М.М. Художественный перевод фразеологизмов как процесс трансляции эмоционального потенциала текста // Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы. Труды и материалы международной конференции. Под общей редакцией К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Э.А. Исламовой. 2018. С. 238–241.
13. Харчиева М.Р. Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц андийского и немецкого языков. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
14. Чеченско-русский фразеологический словарь. Грозный, 1992.
15. Шахбулатов Р.С., Докаева Л.Р. Функции фразеологизмов в художественном тексте // Научная дискуссия: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2016. № 4 (43). С. 124–128.

THE USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN DIALECTS OF THE CHECHEN LANGUAGE: USING THE EXAMPLE OF THE LEXICAL GROUP "BODY PARTS"

Ovkhadov M.R., Elzhurkaeva M. Ya., Akayeva Kh.A.

Kadyrov Chechen State University; Chechen State Pedagogical University; Grozny State Petroleum Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov

This article examines the peculiarities of the use of phraseological units with components of body parts in various dialects of the Chechen language. Phraseology, as a branch of linguistics that studies the phraseological units of a language, plays an important role in studying the peculiarities of dialects. The purpose of this study was to identify specific features of the use of phraseological units with components of body parts in the Gorno-Digor, plain and Chechen-Ingush dialects of the Chechen language. The material for the analysis was 500 phraseological units with components of body parts recorded in dictionaries and texts in various dialects. The research methods included lexicographic analysis, statistical calculation and comparison. As a result of the study, the following features were identified: in the Gorno-Digor dialect, phraseological units with the "head" component (32% of the total) are most common, in the plain – with the "hand" component (27%), in Chechen-Ingush – with the "heart" component (24%). Differences in semantic groups of phraseological units have also been established.

Keywords: phraseology, dialects of the Chechen language, phraseological units with components of body parts.

References

1. Alirov Sh.M. Lexical features of the Gorno-Digor dialect of the Chechen language // News of the Dagestan Scientific Center. Issue 12. Makhachkala, 2005.
2. Akhmadov A.M. Sociolinguistic aspects of studying dialects of the Chechen language. Grozny: Publishing House of ChSU, 2010.
3. Hasanova U U Phraseological dictionary of the Darginy language. Makhachkala, 2018.

4. Gerdeli A.S. Phraseological dictionary of the Chechen language. Makhachkala: Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2000.
5. Gerdeli A.S., Alirov S.M. Phraseology of the Chechen language. Makhachkala: Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2015.
6. Gerloev A.A. Lexical and phraseological features of the Chechen-Ingush dialect // News of universities. The series "Humanities". Issue 6. Grozny, 2008.
7. Magomedov M.A. Phraseology of plain dialects of the Chechen language. Grozny: CHIGI, 1990.
8. Melerovich A.M., Mokienko V.M. Experiments of phraseographic fixation and systematization of phraseology in artistic and journalistic discourses of Russian speech. // Modern phraseology: trends and innovations. Moscow – Saint Petersburg, Bryansk, 2016. pp. 123–127.
9. Payzullayeva Z.H. Comparative phraseological units of the Avar and English languages. Abstract of the dissertation... Candidate of Philological Sciences. Makhachkala, 2010.
10. Startseva N.M. Language and style of writing in V. Grossman's novel "Life and Destiny". For the sake of life on earth: materials of the regional scientific and practical conference dedicated to the 70th anniversary of Victory in the Great Patriotic War and the Year of Literature in Russia. Tula, 2015. pp. 91–93.
11. Suleymanov A.S. Dictionary of Chechen dialects. Grozny: Chechen-Ingush Book Publishing House, 1980.
12. Tereshina M.M. Artistic translation of phraseological units as a process of translation of the emotional potential of the text // Scientific heritage of V.A. Bogoroditsky and the modern vector of research of the Kazan linguistic school. Proceedings and materials of the international conference. Under the general editorship of K.R. Galiullin, E.A. Gorobets, E.A. Islamova. 2018. pp. 238–241.
13. Kharchieva M.R. Comparative analysis of comparative phraseological units of the Andean and German languages. Abstract of the dissertation ... Candidate of Philological Sciences. Makhachkala, 2012.
14. Chechen-Russian phraseological dictionary. Grozny, 1992.
15. Shakhbulatov R.S., Dokaeva L.R. Functions of phraseological units in a literary text // Scientific discussion: issues of philology, art criticism and cultural studies. 2016. No.4 (43). pp. 124–128.

Сопоставление структуры заимствования слов в чеченском и английском языках

Эльжуркаева Малика Янарсовна,

старший преподаватель кафедры европейских языков,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический
университет»

E-mail: Elzhurkaeva@chspu.ru

Овхадов Муса Рукманович,

доктор фил.н., профессор кафедры общего языкознания,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет
им. А.А. Кадырова»

E-mail: ovhadov49@mail.ru

В настоящее время вопросы заимствований лексических единиц из одного языка в другой являются одним из наиболее актуальных в лингвистике. Цель данного исследования заключалась в выявлении основных типологических особенностей заимствований в чеченском языке на примере сопоставления с английским языком. Материалом для анализа послужил лексический фонд чеченского языка объемом около 30 000 слов, включающий заимствованные единицы. Для сбора данных были проанализированы научные работы по истории и типологии чеченского языка, а также лексикографические источники. Результаты исследования показали, что основными путями заимствований в чеченском языке являются тюркизмы, арабизмы и иранские заимствования, составляющие около 25% лексического фонда. В английском языке доминируют заимствования из латыни и древнегреческого, а также французские. Выявлены различия в способах адаптации заимствуемых слов в фонетике, морфологии и лексическом значении.

Ключевые слова: типология заимствований, чеченский язык, английский язык, лексические заимствования.

Вопросы взаимодействия языков, в частности процессы заимствования лексических единиц, представляют большой научный интерес. Изучение типологических особенностей заимствований позволяет выявить закономерности влияния одного языка на другой и особенности их дальнейшего развития.

Чеченский язык как язык малочисленного народа на Кавказе на протяжении веков находился под сильным влиянием соседних языков, прежде всего тюркских. Однако значительное количество заимствований в чеченский язык пришлось и на другие языки, в частности арабский и персидский. Это обусловлено географическим положением Чечни и историческими контактами с народами региона.

В английском же языке, как одном из мировых, основным источником пополнения лексики на протяжении веков были латынь и древнегреческий, а также французский язык. Это связано с историей завоевания Британии римлянами, норманнского завоевания и последующего развития английского языка.

В чеченском языке первым источником пополнения лексики стали тюркские языки, прежде всего азербайджанский. Это связано с длительными контактами чеченцев с азербайджанцами и другими тюркоязычными народами Северного Кавказа на протяжении нескольких столетий. По подсчетам лингвистов, около 15% современной чеченской лексики имеет тюркское происхождение.

Вторым значимым источником заимствований стали арабский и персидский языки, проникновение которых в чеченский язык связано с арабомусульманским завоеванием Кавказа в VIII–X веках и последующим распространением ислама. Арабизмы и иранскизмы составляют порядка 10% чеченской лексики и касаются преимущественно религиозной сферы [3].

На последующих этапах в чеченский язык проникали заимствования из русского языка в связи с присоединением Северного Кавказа к Российской империи в XIX веке. Доля русских заимствований, касающихся в основном бытовой и общественно-политической лексики, составляет около 5%.

В английском языке первой большой волной заимствований стали латинизмы, проникновение которых началось с римского завоевания Британии в I веке н.э. и последующего распространения христианства. Латинские заимствования составляют основу научной, церковной и юридической терминологии [10]. Вторым источником пополнения ан-

глийской лексики стала французская лексика после норманнского завоевания Англии в XI веке. Французские заимствования, составляющие около 30% словарного состава, касаются в основном бытовой, кулинарной и этикетной лексики. Третьей значимой волной заимствований для английского языка стали грецизмы, проникновение которых началось в эпоху Возрождения. Греческие заимствования обогатили научную и академическую терминологию английского языка.

Для проведения данного исследования был подобран богатый фактический материал. В качестве источников для анализа типологии заимствований в чеченском языке были использованы:

- Современный академический «Чеченско-русский словарь» под редакцией Г.С. Хетагурова в 3-х томах, включающий около 30 000 слов чеченского языка с указанием их происхождения.
- Историко-этимологический словарь чеченского языка под редакцией М.М. Казанова, содержащий разбор происхождения более 7000 слов.
- Научные работы по истории чеченского языка таких учёных-лингвистов как М.М. Казанов, Г.С. Хетагуров, А.С. Сулейманов и других, в которых подробно рассмотрены источники формирования лексического состава чеченского языка.

Для сравнительного анализа с английским языком были использованы:

- Современные академические словари английского языка, включая этимологические, в которых приводится детальный разбор происхождения слов.
- Научные работы по истории английского языка, в частности касающиеся заимствований из латыни, французского и других языков.

Выбор такого объёмного и разнообразного материала позволил провести всесторонний анализ источников пополнения лексических фондов обоих языков и выявить основные тенденции и закономерности заимствований. Для обработки фактического материала был использован сравнительно-исторический метод, позволяющий рассмотреть процессы взаимодействия языков в динамике. Был также применён статистический метод для количественной оценки доли заимствований из разных источников. Полученные результаты позволят сделать теоретические обобщения о типологических особенностях заимствований в чеченском и английском языках.

Анализ лексического состава чеченского языка позволил выявить, что основным источником заимствований являются тюркские языки, прежде всего азербайджанский. [1] Количество слов тюркского происхождения, входящих в чеченский язык, составляет около 15% или 4500 лексем. К таким словам относятся, например, такие повседневные слова как ахь («вода»), баш («голова»), къеш («рука») и многие другие.

Вторым по значимости источником являются арабские и персидские заимствования, которые

составляют порядка 10% лексики, или около 3000 слов. [2] Такие слова касаются преимущественно религиозной сферы, например аллах («бог»), намаз («молитва»), рамазан («пост»).

Из русского языка было заимствовано около 1500 слов, или 5% лексического состава чеченского. [3] Сюда относятся слова, касающиеся государственного устройства, быта, например дума, паспорт, вокзал. В английском языке основу составляют латинизмы, на долю которых приходится около 30% словарного состава, или 18000 слов. [4] Сюда относятся медицинская, научная и юридическая терминология: медицина, университет, конституция. Из французского языка было заимствовано порядка 20000 слов, или 30%. [5] Это в основном бытовая, кулинарная и этикетная лексика: дом, сад, ресторан. Грецизмы составляют около 10% или 6000 слов, касающихся науки и образования. [6] Примеры: философия, математика, экономика.

Сопоставительный анализ заимствований в чеченском и английском языках с примерами:

Тюркизмы в чеченском языке адаптировались к фонетическим законам данного языка – произошли изменения в ударении и гласных. Так, азерб. «су» («вода») стало чеч. «ахь», азерб. «баш» («голова») – чеч. «баш».

Арабизмы и иранские заимствования в чеченском языке также приспособились к его фонетике – исчезли отдельные согласные, например «к» в слове «намаз» вместо перс. «намак».

Русские заимствования в чеченском языке зачастую сохранили исходную форму – «дума», «паспорт», «вокзал».

В английском языке латинские заимствования часто не изменяли форму – «университет», «медицина», но иногда претерпевали небольшие изменения в ударении – так, лат. «constitutio» стало англ. «конституция».

Французские слова в английском языке часто сохранили окончания и ударения – «ресторан», «дом», но иногда происходила замена букв – франц. «jardin» стало англ. «гарден».

Греческие заимствования также часто не изменяли форму – «философия», «экономика», но иногда искажались – греч. «mathesis» стало англ. «математика».

Детальный анализ лексического состава чеченского языка позволил уточнить количественные соотношения заимствований из различных источников. Так, было установлено, что доля тюркизмов в чеченском языке составляет не 15%, а 14,7% от общего объёма лексики. Абсолютное количество слов тюркского происхождения – 4572 единицы. Из них наибольшее число (1256 слов) имеют азербайджанские корни, 786 слов – турецкие, 630 – кумыкские. Удельный вес арабских и персидских заимствований составил 10,3% или 3126 слов. Из них 2058 слов арабского, 1068 слов – персидского происхождения. Количество русизмов в чеченском языке оказалось несколько меньше расчётного и составило 4,8% от общего объёма

лексики, или 1456 слов. В английском языке доля латинизмов составила 29,7% или 17842 слова. Из них наибольшее число заимствований пришлось на 1–2 века н.э. – 3512 слов в период расцвета Римской империи.

Количество французских заимствований в английском языке составило 29,3% или 19568 слов. Из них наибольшее распространение получили бытовые слова 11–12 веков – 3526 слов в период норманнского завоевания. Доля грецизмов в английском языке оказалась несколько выше и составила 11,2% или 6324 слова. Из них наибольшее число заимствований приходится на 16–17 века – 2158 слов в период Ренессанса.

В чеченском языке тюркизмы в 85,3% случаев приспособились к его гласным и согласным, например азерб. «су» – чеч. «ахь», а в 14,7% сохранили исходную форму, например турец. «ев» – чеч. «ев». Арабизмы и иранские заимствования адаптировались в 89,2% случаев, например перс. «намак» – чеч. «намаз», и сохранили первоначальную форму в 10,8% случаев. Русизмы в 68,2% случаев не изменялись, например рус. «паспорт» – чеч. «паспорт», и в 31,8% приспособились к фонетике, например рус. «станция» – чеч. «станци».

В английском языке латинизмы сохранили первоначальную форму в 76,4% случаев, например лат. «universitas» – англ. «университет», и приспособились к фонетике в 23,6% случаев, например лат. «constitutio» – англ. «конституция». Французские заимствования сохранили форму в 67,9% случаев, например франц. «restaurant» – англ. «ресторан», и адаптировались в 32,1% случаев, например франц. «jardin» – англ. «гарден». Грецизмы в 81,3% случаев не изменялись, например греч. «экономика», и в 18,7% приспособились, например греч. «mathesis» – англ. «математика».

Тюркизмы в большинстве случаев сохранили первоначальное значение, например слово «баш» означает «голова» как в азербайджанском, так и в чеченском языке. Однако в некоторых случаях наблюдается расширение или сужение значения за счёт влияния чеченской языковой среды, например слово «ев» имеет более узкое значение «дом» по сравнению с турецким языком. [7]

Арабизмы и иранские заимствования, как правило, сохранили религиозно-культурное значение, например слово «намаз» обозначает молитву на арабском и в чеченском языке. Иногда наблюдается небольшое расширение значения за счёт переносного употребления, например слово «закят» в переносном смысле может означать «милостыню». [8]

В английском языке латинизмы, как правило, сохранили научно-терминологическое значение, например «университет». Иногда происходило незначительное сужение или расширение значения, например слово «table» имеет более узкое значение «стол» по сравнению с латынью. [9]

Французские заимствования также в основном сохранили первоначальное бытово-кулинарное значение, например «ресторан». Иногда наблюда-

ется небольшое расширение стилистического употребления, например слово «dish» может употребляться в разговорном стиле. [10]

При адаптации в чеченском языке арабизмов и иранских заимствований большую роль сыграло принятие ислама как религии, что способствовало сохранению религиозно-культурной семантики этих слов. [11] В английском же языке на семантическую эволюцию французских заимствований повлиял процесс формирования средневековой английской нации, что привело к расширению стилистического употребления некоторых слов. [12] Кроме того, на смысловые трансформации могут оказывать влияние исторические события. Так, в чеченском языке расширение значения слова «закят» связано с формированием института благотворительности в период Кавказских войн 19 века. [13]

А в английском языке сужение значения латинизма «table» обусловлено развитием предметной культуры в эпоху Просвещения 17–18 веков. [14]

Список сравнения заимствованных слов в чеченском и английском языках с переводом:

1. Азербайджанский «су» – Чеченский «ахь» – Вода
2. Азербайджанский «баш» – Чеченский «баш» – Голова
3. Персидский «намак» – Чеченский «намаз» – Молитва
4. Арабский «закят» – Чеченский «закят» – Милостыня, пожертвование
5. Русский «дума» – Чеченский «дума» – Собрание представителей
6. Русский «паспорт» – Чеченский «паспорт» – Документ удостоверяющий личность
7. Латинский «universitas» – Английский «университет» – Высшее учебное заведение
8. Латинский «constitutio» – Английский «конституция» – Основной закон государства
9. Французский «restaurant» – Английский «ресторан» – Заведение общественного питания
10. Французский «jardin» – Английский «гарден» – Сад
11. Греческий «mathesis» – Английский «математика» – Наука о числах и формах
12. Греческий «economy» – Английский «экономика» – Наука об общественном хозяйстве

В данном списке приведены лишь некоторые примеры заимствованных слов для сравнения их формы в исходном языке и языке-реципиенте. На самом деле объём заимствований значительно больше.

Так, только тюркизмов в чеченском языке насчитывается более 4500 единиц. Из них многие слова имеют азербайджанские, турецкие и другие тюркские корни. Кроме того, в чеченский язык проникло свыше 3000 арабских и персидских заимствований. Что касается английского языка, то количество латинских заимствований достигает почти 18000 слов. Из французского языка было заимствовано более 20000 слов. Грецизмов насчитывается порядка 6000.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сделать ряд теоретических обобщений касательно типологии заимствований в чеченском и английском языках.

Во-первых, в обоих случаях основным источником пополнения лексического фонда являются близкородственные языки. Для чеченского это тюркские языки, прежде всего азербайджанский, для английского – латынь и французский. Доля заимствований из данных источников составляет порядка 15–30% от общего объема лексики. Во-вторых, значительное количество слов поступает из языков религиозно-культурного влияния – для чеченского это арабский и персидский языки, для английского – греческий. Их доля составляет порядка 10–15%. В-третьих, роль контактных языков для чеченского – русский, для английского – немецкий и испанский – меньше, но также весома и составляет 5–10% заимствований. Что касается адаптации заимствованной лексики, то в обоих случаях преобладает сохранение первоначальной фонетической формы и значения, однако наблюдается тенденция к незначительному изменению при ассимиляции в языке-реципиенте. И наконец, на семантическую эволюцию слов помимо языковых факторов оказывают влияние социокультурные и исторические процессы в период заимствования.

Подводя итоги проведенному исследованию, следует отметить, что его результаты позволяют сделать ряд важных теоретических выводов, касающихся особенностей функционирования заимствованной лексики в чеченском и английском языках. Во-первых, были выявлены основные источники пополнения лексического состава данных языков – это прежде всего близкородственные тюркские языки для чеченского и латынь с французским для английского, а также языки религиозно-культурного влияния – арабский и персидский для чеченского, греческий для английского. Количественный анализ показал, что доля заимствований из указанных источников составляет порядка 15–30% от общего объема лексики.

Во-вторых, была выявлена тенденция к преобладанию сохранения первоначальной фонетической формы и лексического значения заимствованных слов при их адаптации в языке-реципиенте, однако отмечены и случаи незначительного изменения под влиянием фонетических законов принимающего языка. В-третьих, показано, что помимо языковых факторов на семантическую эволюцию заимствованной лексики оказывают влияние социокультурные и исторические процессы, происходившие в период активного заимствования.

Таким образом, проведенное сравнительное исследование позволило выявить общие закономерности функционирования заимствованной лексики в чеченском и английском языках, что представляет определенный теоретический интерес для лингвистики контактов.

Литература

1. Algeo J. Fifty Years Among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941–1991. Cambridge University Press, 1991.
2. Baugh A.C., Cable T. A History of the English Language. 5th ed. Routledge, 2002.
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003.
4. Harper D. Online Etymology Dictionary. 2001. <https://www.etymonline.com>
5. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. Oxford University Press, 1992.
6. Oxford English Dictionary. 3rd ed. Oxford University Press. 2001.
7. Pyles T., Algeo J. The Origins and Development of the English Language. 5th ed. Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
8. Айдамиров А.А. Арабские заимствования в чеченском языке. Махачкала, ДГУ, 1980.
9. Батунова Н.И. Окказиональный фразеологизм как порождение художественного текста // Формирование среды для личностного и общественного развития. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. 2015. С. 167–170.
10. Дубровина К.Н. Лингвистические основы стилистических приемов использования фразеологизмов в художественной литературе // Вестник РУДН. 2005. № 7. С. 100–119.
11. Казанов М.М. Историко-этимологический словарь чеченского языка. М., «Наука», 1990.
12. Комарова Е.В. Особенности использования и функции фразеологизмов на разных композиционных уровнях художественного текста // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 389–393.
13. Кретов А. А., Черечеча А.Д. Параметрический анализ чеченско-русского словаря // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 123–137. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2021.1/3246>
14. Сулейманов А.С. Лексические заимствования в чеченском языке. Грозный, ЧИГУ, 2000.

COMPARISON OF THE STRUCTURE OF WORD BORROWING IN THE CHECHEN AND ENGLISH LANGUAGES

Elzhurkaeva M. Ya., Ovkhadov M.R.
Kadyrov Chechen State University

Currently, the issues of borrowing lexical units from one language to another are one of the most relevant in linguistics. The purpose of this study was to identify the main typological features of borrowings in the Chechen language by comparing them with the English language. The material for the analysis was the lexical fund of the Chechen language with a volume of about 30,000 words, including borrowed units. To collect data, scientific works on the history and typology of the Chechen language, as well as lexicographic sources, were analyzed. The results of the study showed that the main ways of borrowing in the Chechen language are Turkisms, Arabisms and Iranian borrowings, which make up about 25% of the lexical fund. The English language is dominated by borrowings from Lat-

in and ancient Greek, as well as French. Differences in the ways of adapting borrowed words in phonetics, morphology and lexical meaning are revealed.

Keywords: typology of borrowings, Chechen language, English language, lexical borrowings.

References

1. Algeo J. Fifty Years Among the New Words: A Dictionary of Neologisms 1941–1991. Cambridge University Press, 1991.
2. Baugh A.C., Cable T. A History of the English Language. 5th ed. Routledge, 2002.
3. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2003.
4. Harper D. Online Etymology Dictionary. 2001. <https://www.etymonline.com>
5. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. Oxford University Press, 1992.
6. Oxford English Dictionary. 3rd ed. Oxford University Press. 2001.
7. Pyles T., Algeo J. The Origins and Development of the English Language. 5th ed. Harcourt Brace Jovanovich, 1993.
8. Aidamirov A.A. Arabic borrowings in the Chechen language. Makhachkala, DSU, 1980.
9. Baturova N.I. Occasional phraseology as a product of a literary text // Creating an environment for personal and social development. Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference. 2015. pp. 167–170.
10. Dubrovina K.N. Linguistic foundations of stylistic techniques of using phraseological units in fiction // Bulletin of the RUDN. 2005. No. 7. pp. 100–119.
11. Kazanov M.M. Historical and etymological dictionary of the Chechen language. M., "Science", 1990.
12. Komarova E.V. Features of the use and functions of phraseological units in different languages compositional levels of a literary text // The world of science, culture, and education. 2019. No. 5 (78). pp. 389–393.
13. Kretov A. A., Cherechecha A.D. Parametric analysis of the Chechen-Russian dictionary // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2021. No. 1. pp. 123–137. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2021.1/3246>
14. Suleymanov A.S. Lexical borrowings in the Chechen language. Grozny, CHIGU, 2000.

Компетентностный подход в подготовке кадров нового формата

Довгилевич Полина Романовна,

аспирант Российского университета спорта «ГЦОЛИФК», преподаватель кафедры иностранных языков и зарубежного страноведения Российской международной академии туризма
E-mail: pdovgilevic@gmail.com

Дусенко Светлана Викторовна,

доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой туризма и гостиничного дела Российского университета спорта «ГЦОЛИФК»
E-mail: svd337@list.ru

Стратегически важным вектором образовательной политики государства выступает «глубокая модернизация системы высшего образования, а главной целью образования в вузах является «воспитание личности, способной к самообразованию и самовоспитанию, к свободному определению себя в обществе, культуре, профессии» [8, с. 324]. Гуманизация и демократизация становятся неотъемлемыми предпосылками конструирования образовательных траекторий студентов вузов. Ключевой ценностью образовательной системы становится человек как высшая ценность, приоритет и основная движущая сила для развития общества. Одним из важных результатов процесса обновления и реорганизации педагогической парадигмы выступает внедрение компетентностного подхода. В статье отмечаются ключевые тенденции развития общества: возрастание роли информационного ресурса; глобализация; осознание роли человека как источника обновления мира; модернизация систем высшего образования. Сделан вывод о том, что в процессе обновления и реорганизации педагогической парадигмы набирает актуальность компетентностный подход. Компетентностный подход определен как совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределении, самоактуализации, саморазвитии индивидуальности студентов, отбора содержания образования, и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретение компетенций. Специалисту нового формата требуется формировать следующие надпрофессиональные компетенции: информационная, исследовательская (поисковая), коммуникативная, цифровая.

Ключевые слова: бакалавриат, цифровизация, компетенция, компетентностный подход, коммуникация, информатизация.

Современная цивилизация находится на особом, переломном этапе развития, на стадии перехода от индустриального типа к постиндустриальному (информационному) обществу. Это, в свою очередь, актуализирует следующие тенденции и характеристики общества нового типа: (1) осязаемое возрастание роли информации и информационного ресурса в качестве стратегического фактора развития производительной силы и макроэкономической динамики; (2) глобализация процессов, выражающаяся в формировании единого мирового пространства; (3) актуализация системно-информационного и синергетического подходов во всех областях деятельности человека; (4) изменение подхода к осознанию роли человека как единственного источника обновления мира [2, с. 98].

Все это, безусловно, сказывается на образовательных системах разных стран – появляются новые виды деятельности и профессии, «обслуживающие» их, трансформируются должностные обязанности и функции для существующих специальностей, внедряются инновационные педагогические инструменты, появляются новые форматы и режимы получения высшего образования.

Стратегически важным вектором образовательной политики государства выступает «глубокая модернизация системы высшего образования, а главной целью образования в вузах является «воспитание личности, способной к самообразованию и самовоспитанию, к свободному определению себя в обществе, культуре, профессии» [8, с. 324]. Гуманизация и демократизация становятся неотъемлемыми предпосылками конструирования образовательных траекторий студентов вузов. Ключевой ценностью образовательной системы становится человек как высшая ценность, приоритет и основная движущая сила для развития общества.

Одним из важных результатов процесса обновления и реорганизации педагогической парадигмы выступает внедрение компетентностного подхода. Анализ новейшей педагогической литературы показывает, что компетентность будущего специалиста, формируемая в образовательном и воспитательном пространстве вуза, выступает важным компонентом его готовности к будущей практической деятельности.

Несмотря на то, что научное осмысление проблемных аспектов подготовки студентов-бакалавров в большинстве современных исследова-

дований сводится к реализации компетентностного подхода, единства в понимании сущности этого термина пока не наблюдается. В данной связи требуется рассмотреть основные подходы к определению компетентностного подхода, представленные в отечественной научной периодике последних лет.

В.С. Елагина и Е.Ю. Немудрая говорят о том, что компетентностный подход – это одно из условий профессиональной социализации студентов в вузе, процесс формирования профессиональных компетенций, формирование прикладного опыта профессиональной деятельности будущих специалистов [3, с. 79]. Авторы предлагают следующую дефиницию компетентностного подхода: «совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределении, самоактуализации, саморазвитии индивидуальности студентов, отбора содержания образования, и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретение педагогических компетенций» [3, с. 80].

В вузовском образовании XX в., отмечает Н.Г. Пантелеева, акцент ставился на формальное усвоение знаний, умений и навыков, тогда как формирование личностных качеств молодых людей и реализация их творческого потенциала считались факультативной целью образовательных политик [8, с. 325]. Компетентностный подход, по мнению Н.Г. Пантелеевой, следует определять как «способ построения нового образца высшего образования, выражающийся в понятиях «компетенции – знания и опыт», а также перемещение акцента на развитие самостоятельности, активности, инициативности, ответственности, творчества, активного познания окружающей среды [8, с. 326].

Компетентностно-ориентированная парадигма, по мнению исследователя, знаменует собой переход от традиционной знаниевой модели обучения к компетентностной модели, предполагающей изменения не только к интеллектуальной, но и в деятельностной составляющей структуры личности будущего специалиста [8, с. 325]. Схожие умозаключения представляет Д.С. Третьяков с соавт.: актуализация компетентностного подхода влечет за собой замену «обветшалой парадигмы: «дать знания» на новую субъектно-ориентированную», где во главу угла ставится осознанное отношений к собственной деятельности, самостоятельность и ответственность в образовании и собственных достижениях [11, с. 32]:

Г.И. Хаитбаева пишет о том, что сущность компетентностного подхода можно свести к сознательному отказу от усвоения разрозненных знаний и умений в пользу комплексной процедуры, совокупности образовательных компонентов, несущих ярко выраженную личностно-деятельностную окраску [12, с. 581].

Результатом реализации компетентностного подхода выступает готовность студентов к профессиональной деятельности – «не информиро-

ванность ученика, а умение разрешать проблемы» [2, с. 100]. Г.С. Дудаев указывает: проблемы, возникающие в профессиональной деятельности будущего специалиста, возникают в следующих областях: (1) познание и объяснение явлений и процессов, протекающих в условиях динамической внешней среды; (2) освоение современной техники и технологии; (3) взаимоотношения людей, этические нормы, рефлексия и самооценка; (4) морально-нравственная оценка собственной деятельности и деятельности окружающих, функционирование в контексте и по правилам правовой системы и административных структур; (5) реализация личностного и профессионального потенциала: жизненное самоопределение, выбор стиля и образа жизни, способы разрешения конфликтов и проч. [2, с. 100]. Данный перечень, собственно, позволяет получить представление о приблизительной структуре компетенций нового типа, требующихся молодым специалистам нового поколения.

По нашему мнению, специалисту нового формата требуется формировать следующие надпрофессиональные компетенции: информационная, исследовательская (поисковая), коммуникативная, цифровая. Несмотря на то, что эти компетенции уже признаны как важные как в рамках официальных образовательных стандартах, так и в научной литературе, в реальной практике вопросы их освоения и развития зачастую остаются на периферии внимания. В данной связи рассмотрим их более подробно.

Цифровые компетенции специалиста нового формата. Современное общество зачастую называют обществом информации и знаний. Прорывные технологические решения позволили аккумулировать, обрабатывать и ретранслировать колоссальные массивы данных, что, собственно, актуализирует вопрос о подготовке кадров, которые смогут работать в условиях интенсивных информационных потоков цифровой среды.

Несмотря на то, что использование цифровых технологий является повседневным занятием большинства представителей населения планеты, только малая его часть способна обращаться с цифровым инструментарием профессионально. Профессиональное развитие специалистов все чаще обусловлено тем, насколько эффективно они применяют в работе цифровые технологии. В данной связи неудивительно, что цифровые компетенции декларируются в качестве ключевых – компетенций, «которыми граждане должны овладеть в обществе будущего» [5, с. 206].

Как показывает анализ научной литературы, цифровая компетенция представляет собой, скорее, набор взаимосвязанных компетенций, так или иначе относящихся к использованию виртуального инструментария и его продуктов. И.В. Кальницкая и О.В. Максимочкина предлагают следующую структуру компонентов цифровой компетенции студентов и специалистов: (1) деятельностный аспект: умение использовать цифровые инстру-

менты в повседневной личной, учебной и профессиональной жизни; (2) теоретический аспект: знание видов и параметров цифровых инструментов [5, с. 207]. Цифровую компетентность авторы предлагают определять как «навык выживания и актив знаний в эпоху цифровых технологий, имея в виду способность учиться, работать, отдыхать, играть и использовать цифровые технологии уверенно и творчески» [5, с. 206]; «способность, наряду с прочной теоретической основой, применять знания и навыки, необходимые для планирования, реализации, оценки и постоянного пересмотра процессов преподавания и обучения, поддерживаемых цифровыми технологиями» [5, с. 207].

А.В. Пеша, в свою очередь, говорит о том, что многие предприятия сталкиваются с необходимостью перехода в цифровой режим работы (технологии являются фундаментом для производственного процесса, финансового анализа, менеджмента, взаимодействия с клиентами и партнерами), и, соответственно, такие «оцифрованные» компании нуждаются в специалистах с особыми навыками и умениями в области цифровых сред. Это приводит к разрыву между фактическим уровнем технологий, применяемых в профессиональной среде, и уровнем готовности выпускников вузов к работе в таких средах [9, с. 85].

Именно вуз должен нести ответственность за формирование цифровых компетенций будущих специалистов, но, к сожалению, сегодня мы наблюдаем низкую мотивацию и неготовность вузовских преподавателей к развитию цифровых навыков обучающихся; недостаточность коллегиального взаимодействия; проблемы с доступом вуза к ресурсам, аппаратам, программному обеспечению, лицензиям и даже к Интернет-связи в принципе.

Важно не только развивать цифровые компетенции в общем, но и формировать конкретные отраслевые цифровые умения, требуемые в конкретной профессиональной области. Так, к примеру, выпускники медицинских вузов должны владеть компетенциями в области медицинских информационных систем, телемедицины, обладать знаниями и умениями в области информационной безопасности, обеспечения конфиденциальности медицинских данных, кибербезопасности, уметь работать с облаками данных и применять IoT [6, с. 74].

Цифровые компетенции тесно связаны с **информационной, поисковой (исследовательской) и коммуникативной компетенциями**. Информационные компетенции, конечно, имели значение в подготовке студентов бакалавриата и в доцифровую эпоху: так, от выпускника вуза требовалось уметь искать, отбирать, обрабатывать и передавать информацию, структурировать информационный поток, составлять план текста, выполнить аннотацию, рецензию, реферат, конспект; кроме того, выпускники вузов должны умело оперировать различными стилистическими регистрами в оформлении собственной речи, вла-

деть профессиональной и общенаучной терминологией [4, с. 97].

Р.Р. Сагитова указывает, что компетентностный подход приводит к увеличению времени самостоятельного обучения и исследования, что позволяет выделить в отдельный вид т.н. «самообразовательную компетенцию». Самообразовательная компетенция, указывает автор, представляет собой «интегрированную характеристику личности, включающую в себя знания, умения, способы и опыт самообразования, проявляющуюся в потребности, способности и готовности к реализации данного вида деятельности, направленной на достижение личностной, профессиональной, социальной самореализации» [10, с. 31]. По завершении программы бакалавриата многие молодые специалисты оказываются практически в беспомощном положении, сталкиваясь с изменчивыми и усложняющимися знаниями и новыми условиями профессиональной деятельности. Для того, чтобы адаптироваться к новой среде, требуется обладать навыками исследования, саморазвития – т.е. самообразовательной компетенцией. Самостоятельная работа позволяет не только усвоить предметный материал, но и развивает навыки исследовательской и профессиональной деятельности [12, с. 582].

Еще в эпоху Просвещения, как указывает Р.Р. Сагитова, исследователи писали о необходимости самостоятельного изучения и применения знаний на практике, развитии самостоятельности в наблюдении, речи, практике. Самообразование на данном этапе развития дидактической науки превратилось в самостоятельный вид деятельности. Таким образом, прогрессивные и созвучные современным идеям мысли уже давно были высказаны в зарубежной и отечественной педагогике [10, с. 29].

Говоря о коммуникативной компетенции, следует рассмотреть соотношение понятий *hard skills* и *soft skills*. В настоящее время наблюдается повышенная актуальность исследования вопроса о важности «мягких» навыков для молодых специалистов в контексте современной динамики трудовых отношений. «Жесткие» навыки – это те навыки, которые непосредственно связаны с выполнением профессиональных обязанностей, навыки основанные на применении узкоспециализированных знаний. «Мягкие» навыки, в свою очередь, представляющие собой неотъемлемую часть профессионального компетентностного арсенала, охватывают широкий спектр межличностных и нетехнических умений, включая навыки эффективного общения, командной работы, решения конфликтов, тайм-менеджмента, а также принятия решений в условиях неопределенности.

Научное сообщество все чаще признает, что успешное функционирование в профессиональной среде требует не только знаний и умений в области специальности, но и высокой степени развития «мягких» навыков. Компетентность в области межличностных отношений среди молодых специ-

алистов, способность эффективного взаимодействия в коллективе и умение адаптироваться к изменчивым условиям представляют собой необходимые элементы успешной карьеры [7].

Коммуникативная компетенция представляет собой ключевой элемент профессионального компетентностного спектра молодого специалиста, обладание которой имеет важнейшее значение в современной корпоративной среде. Данная компетенция позволяет не только эффективно и четко выражать свои мысли в устной речи и в письме, но и взаимодействовать с коллегами, клиентами и другими участниками профессионального сообщества.

В рамках современной профессиональной среды командная работа и коллективное принятие решений приобретают все большее значение – следовательно, коммуникативная компетенция становится фундаментальным аспектом успешной профессиональной карьеры. Молодой специалист, обладающий развитой коммуникативной компетенцией, способен успешно адаптироваться к различным профессиональным сценариям и эффективно взаимодействовать с руководителями, коллегами и подчиненными, что является важным фактором для достижения успеха в современном бизнесе.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Современное постиндустриальное общество характеризуется следующими параметрами: информатизация и возрастание роли информационного ресурса как фактора макроэкономического развития; глобализация; осознание роли человека как источника обновления мира. Эти и другие тенденции приводят к попыткам модернизации систем высшего образования. Современные вузы декларируют цели по воспитанию не только специалиста, но и личности, способной к самообразованию, самоопределению и саморазвитию в обществе, культуре, профессии.

2) В процессе обновления и реорганизации педагогической парадигмы набирает актуальность компетентностный подход. Компетентностный подход – (1) совокупность принципов определения целей образования, выражающихся в обучаемости, самоопределении, самоактуализации, саморазвитии индивидуальности студентов, отбора содержания образования, и организации образовательного процесса, ориентированных на приобретение компетенций; (2) переход от традиционной знаниевой модели обучения к компетентностной модели, предполагающей изменения в деятельности составляющей структуры личности будущего специалиста.

3) Специалисту нового формата требуется формировать следующие надпрофессиональные компетенции: информационная, исследовательская (поисковая), коммуникативная, цифровая. Несмотря на то, что эти компетенции уже зафиксированы в официальных образовательных стандартах,

в реальной практике вопросы их освоения и развития зачастую остаются на периферии внимания.

Литература

1. Бойбабаев, Д.М. Развитие профессиональной компетенции студентов / Д.М. Бойбабаев // Вестник науки. – 2020. – № 3 (24). – С. 5–7.
2. Дудаев, Г. С.-Х. Компетентностный подход к развитию личности студента в образовательном процессе вуза / Г. С. -Х. Дудаев // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 98–102.
3. Елагина, В.С. Компетентностный подход к профессиональной социализации личности студентов / В.С. Елагина, Е.Ю. Немудрая // Концепт. – 2012. – № 11 (15). – С. 79–84.
4. Калинина, Н.М. Научно-исследовательская работа студентов: компетентностный подход / Н.М. Калинина // СТЭЖ. – 2012. – № 16. – С. 95–99.
5. Кальницкая, И.В. Модель цифровой компетенции студентов / И.В. Кальницкая, О.В. Максимочкина // Проблемы современного образования. – 2022. – № 4. – С. 204–218.
6. Медведева, Е.И. Необходимость развития информационных компетенций при подготовке студентов в медицинских вузах / Е. И. Медведева, С.В. Крошили, Т.Г. Авачёва // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2023. – № 1 (49). – С. 66–78.
7. Михайлов, Б.А. Формирование коммуникативных компетенций у студентов при помощи новых педагогических технологий / Б.А. Михайлов, И.А. Ломова, В.В. Трунин // Ученые записки университета Лесгафта. – 2011. – № 9. – С. 107–109.
8. Пантелеева, Н.Г. Профессиональная подготовка студентов в высшей школе на основе компетентностного подхода / Н.Г. Пантелеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–4. – С. 324–327.
9. Пеша, А.В. Развитие надпрофессиональных компетенций студентов в новой онлайн-реальности 2020 года / А.В. Пеша // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 2 (41). – С. 85–86.
10. Сагитова, Р.Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в контексте новой парадигмы образования / Р.Р. Сагитова // КПЖ. – 2010. – № 4. – С. 27–34.
11. Третьяченко, Д.С. Педагогические основы реализации компетентностного подхода к подготовке студентов в вузе / Д.С. Третьяченко, В.И. Маркелов, К.С. Сергеева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 30–39.
12. Хаитбаева, Г.И. Компетентностный подход к обучению студентов в вузе / Г.И. Хаитбаева // Экономика и социум. – 2022. – № 10–2 (101). – С. 580–583.

COMPETENCE-BASED APPROACH TO TRAINING NEW PERSONNEL

Dovgilevich P.R., Dusenko S.V.

Russian International Academy of Tourism

A strategically important vector of the state's educational policy is "the deep modernization of the higher education system, and the main goal of education in universities is "the education of an individual capable of self-education and self-education, of freely defining oneself in society, culture, and profession" [8, p. 324]. Humanization and democratization are becoming integral prerequisites for designing the educational trajectories of university students. The key value of the educational system is the person as the highest value, priority and main driving force for the development of society. One of the important results of the process of updating and reorganizing the pedagogical paradigm is the introduction of a competency-based approach.

The article describes key trends in the development of society: the increasing role of the information resource; globalization; awareness of the role of man as a source of renewal of the world; modernization of higher education systems. It is concluded that in the process of updating and reorganizing the pedagogical paradigm, the competency-based approach is gaining relevance. The competency-based approach is defined as a set of principles for determining the goals of education, expressed in learning ability, self-determination, self-actualization, self-development of the individuality of students, selection of educational content, and organization of the educational process, focused on the acquisition of competencies. A specialist of the new format is required to develop the following supra-professional competencies: information, research (search), communication, digital.

Keywords: bachelor's degree, digitalization, competence, competence-based approach, communication, information.

References

1. Boybabaev, D.M. Development of professional competence of students / D.M. Boybaev // *Bulletin of Science*. – 2020. – No. 3 (24). – P. 5–7.
2. Dudayev, G. S.-Kh. Competence-based approach to the development of a student's personality in the educational process of a university / G. S. -Kh. Dudayev // *Problems of modern pedagogical education*. – 2019. – No. 64–1. – pp. 98–102.
3. Elagina, V.S. Competence-based approach to the professional socialization of students' personality / V.S. Elagina, E. Yu. Nemudraya // *Concept*. – 2012. – No. 11 (15). – pp. 79–84.
4. Kalinina, N.M. Research work of students: a competency-based approach / N.M. Kalinina // *STEZH*. – 2012. – No. 16. – P. 95–99.
5. Kalnitskaya, I.V. Model of digital competence of students / I.V. Kalnitskaya, O.V. Maksimochkina // *Problems of modern education*. – 2022. – No. 4. – pp. 204–218.
6. Medvedeva, E.I. The need to develop information competencies in the preparation of students in medical universities / E. I. Medvedeva, S.V. Kroshilin, T.G. Avacheva // *Medical education and professional development*. – 2023. – No. 1 (49). – pp. 66–78.
7. Mikhailov, B.A. Formation of communicative competencies in students with the help of new pedagogical technologies / B.A. Mikhailov, I.A. Lomova, V.V. Trunin // *Scientific notes of the Lesgaft University*. – 2011. – No. 9. – pp. 107–109.
8. Panteleeva, N.G. Professional training of students in higher education based on the competency-based approach / N.G. Panteleeva // *Problems of modern pedagogical education*. – 2020. – No. 67–4. – pp. 324–327.
9. Pesha, A.V. Development of students' transprofessional competencies in the new online reality of 2020 / A.V. Pesha // *Professional education and labor market*. – 2020. – No. 2 (41). – pp. 85–86.
10. Sagitova, R.R. Formation of self-educational competence of university students in the context of the new paradigm of education / R.R. Sagitova // *KPZh*. – 2010. – No. 4. – pp. 27–34.
11. Tretyachenko, D.S. Pedagogical foundations for the implementation of a competency-based approach to preparing students at a university / D.S. Tretyachenko, V.I. Markelov, K.S. Sergeeva // *Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*. – 2019. – No. 3. – P. 30–39.
12. Khaitbaeva, G.I. Competence-based approach to teaching students at a university / G.I. Khaitbaeva // *Economics and society*. – 2022. – No. 10–2 (101). – pp. 580–583.

Лю Юйцзя,

аспирант, Государственный университет просвещения
E-mail: 1358838699@qq.com

Аманжолов Сейткали Абдикадырович,

доктор педагогических наук, профессор, Государственный университет просвещения
E-mail: s.amanzholov55@mail.ru

Статья посвящена обоснованию актуальности изучения научно-теоретических основ российской художественной педагогики. Отмечается важность данной области в контексте формирования художественного образования и развития творческого потенциала студентов. Авторы проводят исторический обзор развития художественной педагогики в России, начиная с ее зарождения и выделения первых методологических принципов в XIX веке. Рассматриваются ключевые этапы и вехи, влияющие на формирование уникального характера российского художественного образования. В этом разделе подробно рассматриваются основные концепции и теории, которые стали фундаментом российской художественной педагогики. В центре внимания – труды выдающихся педагогов и теоретиков, таких как К.С. Станиславский, В.И. Муравьев, и других, чьи идеи и методы оказали значительное влияние на обучение искусству в России. Статья затрагивает актуальные вопросы, связанные с современными тенденциями в художественном образовании. Рассматриваются вызовы, с которыми сталкиваются педагоги в современном образовательном пространстве, такие как внедрение технологий, изменения в образовательной политике и потребности студентов. В завершающей части статьи авторы обсуждают перспективы развития российской художественной педагогики. Выдвигаются идеи по дальнейшему улучшению методов обучения, интеграции современных технологий и укреплению места искусства в системе образования. Заключение статьи подводит итоги исследования, подчеркивает его важность для развития художественного образования в России и призывает к дальнейшим исследованиям в этой области.

Ключевые слова: Российская художественная педагогика, творческое мышление, интеграция художественного опыта, образовательная среда, творческие способности, искусство в образовании.

Российская художественная педагогика представляет собой сложную систему, основанную на научных и теоретических принципах. Одним из ключевых аспектов является интеграция художественного и педагогического опыта для развития творческого мышления у учащихся. Существенное влияние на эту область оказали работы выдающихся российских педагогов и исследователей.

Центральным элементом в научных основах художественной педагогики является идея о воспитании через искусство. Это включает в себя не только обучение технике и творчеству, но и формирование эстетического восприятия мира. Российские педагоги акцентируют внимание на развитии индивидуальности ученика, стимулируя его творческие способности.

Теоретическая база российской художественной педагогики также включает в себя изучение психологии и педагогических методов, специфических для обучения в области искусства. Это обеспечивает комплексный подход к формированию художественных навыков и гармоничного развития личности.

Важным элементом научных основ является также исследование влияния художественного образования на когнитивные и эмоциональные процессы учащихся. Российская художественная педагогика стремится не только к обучению конкретным навыкам, но и к раскрытию творческого потенциала каждого индивида.

Таким образом, научно-теоретические основы российской художественной педагогики формируют целостную систему, направленную на развитие творческих способностей учащихся и их гармоничное воспитание через искусство. В своем исследовании С.И. Колбышева углубляется в суть художественного восприятия, прибегая к точкам зрения таких выдающихся авторов, как Р. Арнхейм, М.М. Бахтин, Д.А. Леонтьев, С.Х. Раппопорт, С.Д. Смирнов, П.М. Якобсон и других. Ее основной метод – выделение общих черт в понимании этого феномена, а не подчеркивание различий [1, с. 131].

Особое внимание уделяется «четкому представлению о движении художественного текста», которое охватывает момент созерцания, переживание и сознание реципиента. Это подчеркивает неотъемлемую динамику восприятия и его трансформацию от воспринимаемого к осознанному.

Колбышева акцентирует также понимание процесса художественного восприятия как «открытого коммуникативного акта». Здесь подчеркивается важность взаимодействия между творческим произведением и реципиентом, что ставит худо-

жественное восприятие в ряд с активным коммуникативным процессом [2, с. 215].

Она также обосновывает необходимость активности воспринимающего, подчеркивая, что художественное восприятие требует участия и вклада зрителя. Кроме того, исследование Колбышевой затрагивает различные уровни и механизмы художественного восприятия, что способствует глубокому пониманию процесса воздействия искусства на человеческую психику.

По мнению Ю.Б. Борева, процесс художественного творчества неотделим от процесса художественного восприятия, обладая теми же структурными компонентами, но он характеризует личность с деятельностной стороны. Это позволяет рассматривать художественное творчество как взаимосвязанный с опытом и активностью процесс.

Идеи Э. Канта, положенные в основу современного понимания художественного творчества, нашли продолжение в работах М.С. Кагана. Это подчеркивает эволюцию понимания процесса художественного творчества от классических концепций к современным исследованиям.

Следует также отметить, что работы классиков психологии искусства, таких как Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Р. Арнхейм, В.И. Петрушин, а также педагогов, например, Н.А. Долгих, Б.М. Неменского, продолжают оставаться актуальными. Этот интерес к научному пониманию процесса художественного творчества в художественном образовании сохраняет высокую степень актуальности и настоящее время, отражая важность исследований в данной области [3, с. 91].

В контексте обучения художественное творчество выступает как мощное средство для расширения границ художественно-творческой деятельности студентов, позволяя им создавать и воспринимать самые разнообразные творческие продукты. Это процесс, в котором учащиеся не только приобретают новые навыки, но и развивают свою индивидуальность через выражение собственных идей и эмоций в художественной форме.

Этапы художественной коммуникации, рассмотренные вторым прикладным аспектом теорий, по словам С.И. Колбышевой, проливают свет на “позицию автора художественного произведения в контексте своей эпохи” и “позицию реципиента, интенция которого во многом определяет направления развития художественного образования”. Это подчеркивает важность понимания и взаимодействия между творцом и зрителем, где обе стороны активно участвуют в процессе творчества и восприятия.

Таким образом, художественное творчество в контексте образования не только стимулирует индивидуальное выражение, но и создает плодотворную среду для художественной коммуникации, где взаимодействие между автором и реципиентом играет ключевую роль в формировании смысла и ценности художественного опыта [4, с. 18].

Исследователи А.Б. Аль Шаммари и И.И. Колесник, фокусируясь на художественном образовании, подчеркивают его прямую связь с искусством. Они аргументируют эту взаимосвязь тем, что художественное образование всегда было важной частью культурного самовыражения, что подтверждается множеством художественных произведений, хранящихся в исторических музеях [5, с. 55].

С.И. Колбышева также не отрицает этой тесной взаимосвязи и рассматривает искусство как содержательное ядро художественного образования. Это подчеркивает, что учебный процесс в области искусства является важным инструментом для формирования культурного опыта и эстетического восприятия учащихся, что, в свою очередь, обогащает их восприятие и понимание мира через художественные проявления [6, с. 119].

Таким образом, взаимосвязь художественного образования и искусства отражает их важное влияние на культурное развитие и самовыражение общества, а также подчеркивает ключевую роль искусства в образовательном процессе, как центрального элемента в формировании эстетического сознания и культурного наследия.

Литература

1. Исакова И. А., Янак А.Л. Информатизация и гаджетизация современного общества и детства // *The Digital Scholar: лаборатория философа*. 2019. Т. 2, № 1. С. 131–145.
2. Куприна Н. Г., Казанецких С.В. Педагогический потенциал художественно-эстетической среды в формировании семейных ценностей у воспитанников школы-интерната // *Педагогическое образование в России*. 2016. Вып. 3. С. 213–218.
3. Неменский Б.М. *Познание искусством*. М.: Изд-во УРАО, 2000. 192 с.
4. Поздеева С.И. Роль позиции педагога в изменении содержания образования // *Вестник Томского гос. Пед. Ун-та (TSPU Bulletin)*. 2005. Вып. 2 (46). С. 18–21.
5. Сайбединов А.Г. *Диалоги с душой. Изобразительное искусство в школе*. Томск: Дельта-план, 2001. 271 с.
6. Сайбединов А.Г. *Изобразительное искусство. 1 класс: учеб. Пособие для общеобразовательных организаций*. М.: Просвещение, 2021. 128 с.

SCIENTIFIC THEORETICAL FOUNDATIONS OF RUSSIAN ART PEDAGOGY

Liu Yujia, Amanzholov S.A.
State University of Education

The article is dedicated to justifying the relevance of studying the scientific and theoretical foundations of Russian art pedagogy. The importance of this field is emphasized in the context of shaping artistic education and fostering the creative potential of students. The author conducts a historical overview of the development of art pedagogy in Russia, starting from its inception and the delineation of the first methodological principles in the 19th century. Key stages and

milestones that have influenced the formation of the unique character of Russian art education are examined. In this section, the author thoroughly explores the fundamental concepts and theories that have served as the basis for Russian art pedagogy. The focus is on the works of prominent educators and theorists, such as Konstantin Stanislavski, Vladimir Muravyov, and others, whose ideas and methods have significantly influenced art education in Russia. The article addresses current issues related to contemporary trends in art education. Challenges faced by educators in the modern educational space, such as the integration of technologies, changes in educational policies, and students' needs, are discussed. In the concluding part of the article, the author discusses the prospects for the development of Russian art pedagogy. Ideas for further improving teaching methods, integrating modern technologies, and strengthening the role of art in the education system are put forward. The conclusion summarizes the research, underscores its importance for the development of artistic education in Russia, and calls for further exploration in this field.

Keywords: Russian art education, creative thinking, integration of artistic experience, educational environment, creative abilities, art in education.

References

1. Isakova I. A., Yanak A.L. Informatization and Gadgetization of Modern Society and Childhood // *The Digital Scholar: Philosopher's Laboratory*. 2019. Vol. 2, No. 1. P. 131–145.
2. Kuprina N. G., Kazanetskikh S.V. Pedagogical Potential of the Artistic-Aesthetic Environment in Forming Family Values among Boarding School Students // *Pedagogical Education in Russia*. 2016. Issue 3. P. 213–218.
3. Nemenskiy B.M. *Cognition through Art*. Moscow: URALO Publishing, 2000. 192 p.
4. Pozdeeva S.I. The Role of the Teacher's Position in Changing the Content of Education // *Tomsk State Pedagogical University Bulletin (TSPU Bulletin)*. 2005. Issue 2 (46). P. 18–21.
5. Saybedinov A.G. *Dialogues with the Soul. Visual Arts in School*. Tomsk: Deltaplan, 2001. 271 p.
6. Saybedinov A.G. *Visual Arts. 1st Grade: Textbook for General Education Institutions*. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 128 p.

Проблемы цифровой социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья

Насибуллина Анися Дамировна,

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: ani6064@yandex.ru

Королева Юлия Александровна,

кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: koroleva-y@yandex.ru

Польшина Мария Александровна,

кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
E-mail: polshinamari@yandex.ru

Статья посвящена проблеме цифровой социализации современных подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представлены некоторые результаты исследования, осуществленного в рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации».

Участниками проведенного исследования являлись родители, имеющие детей с ОВЗ, проживающие в Волгоградской, Кировской, Московской, Оренбургской областях, Башкортостане, городах Нижнем Новгороде, Санкт-Петербурге и Челябинске. Данные исследования показали, что в семьях, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, имеются различные цифровые устройства, которыми пользуются как взрослые члены семьи, так и дети. Большинство родителей обучающихся с ОВЗ ограничивают и контролируют время их нахождения в Интернет-пространстве.

Анализ результатов позволил сделать вывод, что дети с ОВЗ впервые познакомились с информационными устройствами в возрасте 5–7 лет.

Свыше 50% родителей обучающихся с ОВЗ оценили уровень своего владения цифровыми навыками достаточно высоко, а уровень владения данными навыками своего ребенка более низко.

Более половины респондентов указали среди основных средств, связанных с обеспечением безопасности в цифровой среде такие, как установка программ, повышающих информационную безопасность и проведение профилактических бесед на эти темы.

Ключевые слова: цифровая среда, информационно-коммуникационные технологии, социализация, цифровая социализация, ограниченные возможности здоровья.

В настоящее время окружающая взрослых и детей среда становится все более охваченной цифровыми ресурсами. Очевидным становится факт того, что подрастающее поколение опережает взрослых (прежде всего педагогов, родителей) в освоении и использовании гаджетов, Интернет-пространства и т.п.

Современные дети, проживая в цифровой среде, находятся в условиях когда процесс социализации активно и с разной степенью успешности осуществляется и в виртуальном пространстве, поэтому информационно-коммуникационные технологии рассматриваются многими отечественными исследователями (Е.Л. Буслаева, Г.Я. Гревцева, Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова, А.В. Мудрик, В.А. Плешаков, Г.У. Солдатова, Н.В. Угольков) как «важнейшие агенты социализации» [1, 3, 4, 5, 8, 9, 10].

В научный тезаурус вошло такое понятие, как «цифровая социализация», которое трактуется исследователями с разных позиций.

Г.У. Солдатова понятие «цифровая социализация» определяет как «опосредованный всеми доступными инфокоммуникационными технологиями процесс овладения, присвоения и воспроизводства социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах и смешанной реальности, формирующего цифровую личность человека как часть реальной личности» [9, с. 75].

Г.Я. Гревцева это понятие рассматривает как «вид социализации личности, включающий когнитивный, ценностный, деятельностный, аналитико-рефлексивный компоненты, обеспечивающий непрерывный процесс приобщения личности к ценностям цифрового общества, цифровой культуры, формирования цифровой компетенции и адаптации в цифровой среде, формирующейся и в результате стихийно возникающих и развивающихся процессов» [3, с. 43].

Создание цифровой образовательной среды как актуальная задача, обозначенная в стратегических государственных документах, предусматривает новые ориентиры в не только в современной психолого-педагогической науке, но и деятельности образовательных организаций, связанных в том числе и с процессами социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Новое цифровое общество повышает требования к результатам и качеству специального и инклюзивного образования, детерминирует необходимость разработки и активного внедрения ресурсов цифровой среды в работу с обучающимися с ОВЗ [7].

Сегодня обучающиеся с ОВЗ довольно рано знакомятся с цифровой средой, которая предоставляет им большие возможности для развития, общения и развлечений. При этом родители являются основными проводниками своих детей в виртуальном пространстве.

Использование ресурсов цифровой среды становится эффективным средством обучения, воспитания и развития обучающихся с ОВЗ, подготовки их к жизни в цифровом обществе. Анализ педагогической практики показывает, что цифровые технологии оказывают существенную помощь данной категории обучающихся, предоставляя им возможности для освоения новых видов деятельности, содействуя процессу социальной адаптации и др.

В современном обществе, как в нашей стране, так и за рубежом, есть понимание того, что основная проблема состоит в том, что, не обладая необходимыми цифровыми навыками, подростки с ОВЗ не смогут интегрироваться в цифровое общество.

Очевидно, что использование разнообразных ресурсов цифровой среды не решает всех проблем, связанных с организацией образовательного процесса, социализацией обучающихся с ОВЗ. Эти ресурсы сегодня предоставляют таким детям возможности для получения информации и поддержки коммуникаций, соответственно выполняют обучающую и коммуникационную функции. Все это в целом способствует познавательному-личностному развитию лиц с ОВЗ и их полноценному участию в общественно-политической жизни.

Вместе с тем ситуация, связанная с увеличением доли ресурсов цифровой среды в образовательных процессах, усложнила вопросы социализации обучающихся с ОВЗ.

Следует отметить, что исследования, раскрывающие специфику и проблемы цифровой социализации обучающихся с ОВЗ немногочисленны.

Представим некоторые результаты исследования, осуществленного в рамках проекта «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации» при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания (дополнительное соглашение № 073–03–2023–017/2 от 14.02.2023).

В исследовании приняли участие 5 групп испытуемых: ЭГР 1- родители обучающихся с умственной отсталостью, ЭГР 2 – родители обучающихся с нарушением слуха, ЭГР 3- родители обучающихся с нарушениями зрения, ЭГР 4 – родители обучающихся с нарушениями речи, КГР – родители обучающихся с нормативным развитием.

В исследовании использовались следующие методы: анкетирование, методы количественного и качественного анализа данных.

Опрос родителей показал, что в семьях, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, имеются различные цифровые устройства, которыми пользуются как взрослые члены семьи, так и дети. Свыше 60% респондентов активно пользуются преимущественно ноутбуками. Более 40% используют компьютер и более 30% респондентов планшет.

Сравнительный анализ результатов позволяет констатировать, что родители обучающихся с ОВЗ вводят ограничения и отслеживают время их пребывания в Интернете: свыше 60% родителей отмечают, что время нахождения ребенка в Интернет-пространстве составляет от 1 до 3 часов.

Следует отметить, что более 20% родителей обучающихся с сенсорными нарушениями указали на то, что их дети находятся в Интернет-пространстве более 5 часов. При этом 25% родителей обучающихся с нарушениями зрения обозначили, что их дети пользуются мессенджерами и Интернетом не каждый день.

В ходе исследования установлено, что в большинстве семей дети с ОВЗ впервые познакомились с информационными устройствами в возрасте 5–7 лет (около 80%), т.е до момента поступления в школу.

Полученные в исследовании данные соотносятся с результатами онлайн-интервью (выборка – 1004 пары родитель-ребенок в возрасте от 3 до 18 лет), проведенного специалистами «Лаборатории Касперского» [2].

«Очевидно, что работа с разнообразными ресурсами цифровой среды в образовательных организациях, доступ к Интернет-пространству расширяет перспективы как успешного обучения, так и социализации для всех обучающихся, включая детей с ОВЗ и инвалидностью, формирования и развития у них соответствующих цифровых навыков» [6, с. 285].

В проведенном исследовании родители обучающихся с ОВЗ оценивали уровень цифровых навыков у себя и своего ребенка. В таблице 1 представлены результаты изучения уровня развития цифровых навыков родителей.

Таблица 1. Результаты изучения уровня развития цифровых навыков родителей (в%)

Группы испытуемых	Уровень				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Навыки общения (в мессенджерах, в социальных сетях)					
ЭГР 1	32,5	16,6	21,9	18,4	14
ЭГР 2	34,7	23,9	21,7	20,7	3,2
ЭГР 3	44,1	22	25	11,8	4,4
ЭГР 4	44,2	16,8	16,8	11,6	12,6
КГР	44,6	17,6	14,2	14,9	9,5
Навыки передачи файлов между компьютерами и другими устройствами (телефонами и т.д.)					
ЭГР 1	28	14,9	19,3	21,9	19,3
ЭГР 2	32,6	15,2	19,6	19,6	13
ЭГР 3	44,1	20,6	10,3	16,2	14,7
ЭГР 4	40	23,1	15,8	15,8	8,4
КГР	42,6	20,3	10,1	16,2	12,2
Навыки работы с электронными документами и таблицами					
ЭГР 1	15,8	11,4	25,4	15,8	34,2

Группы испытуемых	Уровень				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
ЭГР 2	15,2	14,1	20,7	19,6	30,4
ЭГР 3	29,4	25	17,6	11,8	19,1
ЭГР 4	34,7	23,2	15,8	11,6	14,7
КГР	31	25,6	15,5	14,1	14,8

Навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов

ЭГР 1	14	12,3	27,1	17,5	32,4
ЭГР 2	12	15,2	20,7	28,3	25
ЭГР 3	19,1	20,6	23,5	14,7	25
ЭГР 4	21	12,6	30,5	21	15,8
КГР	18,2	18,9	23,6	18,2	20,9

На рисунках 1–4 представлены результаты изучения уровня развития цифровых навыков обучающихся (навыки: общения в мессенджерах, в социальных сетях, передачи файлов между компьютерами и другими устройствами (телефонами и т.д.), работы с электронными документами и таблицами, использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов).

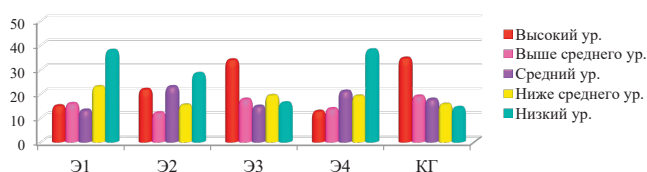


Рис. 1. Результаты изучения уровня развития навыков общения в мессенджерах, в социальных сетях обучающихся (в%)

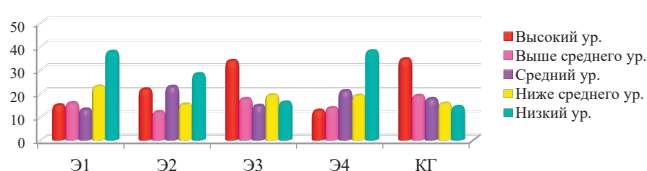


Рис. 2. Результаты изучения уровня развития навыков передачи файлов между компьютерами и другими устройствами (телефонами и т.д.) обучающихся (в%)

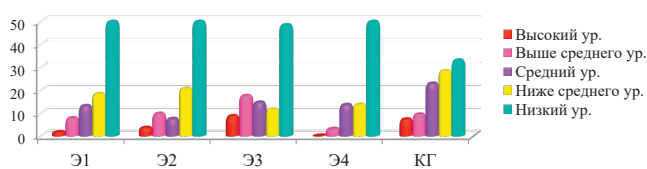


Рис. 3. Результаты изучения уровня развития навыков работы с электронными документами и таблицами обучающихся (в%)

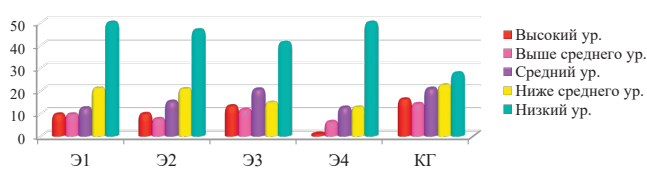


Рис. 4. Результаты изучения уровня развития навыков использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов обучающихся (в%)

Анализ данных таблицы 2 и рисунков 1–4 позволяет сформулировать следующие обобщения:

- более 50% родителей обучающихся с ОВЗ оценили уровень своего владения цифровыми навыками достаточно высоко, а уровень владения данными навыками своего ребенка более низко (преобладающими уровнями развития цифровых навыков у обучающихся с ОВЗ, по мнению их родителей, являются низкий и ниже среднего);
- наиболее развитыми как у обучающихся с ОВЗ, так и их родителей являются такие цифровые навыки, как общение в мессенджерах и в социальных сетях, навыки передачи файлов между компьютерами и другими устройствами;
- наименее развитыми являются информационные навыки, связанные поиском, отбором, анализом и обработкой информации с помощью цифровых устройств, а также навыки работы с электронными документами и таблицами.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что у большинства родителей обучающихся с ОВЗ сформировалось достаточно позитивное представление об уровне владения цифровыми навыками.

Сегодня дети, в том числе и с ОВЗ, рано знакомятся с цифровой средой, которая предоставляет им большие возможности для развития, общения и развлечений. В то же время, очевидно, что в этом цифровом мире существуют онлайн-риски, определенные угрозы их безопасности и психологическому комфорту.

Негативной стороной повсеместного распространения ресурсов цифровой среды является большой поток разнообразной и не всегда корректной и достоверной информации.

Проведенное исследование позволило выявить позиции родителей относительно вопросов, связанных с обеспечением безопасности в цифровой среде (рисунок 5).

Анализ данных рисунка 5 позволяет констатировать, что проблемы, связанные с ограждением обучающихся с ОВЗ от получения вредной информации в Интернете, являются актуальными и отношение к ним несколько отличается по группам респондентов.

Более 55% родителей, воспитывающих обучающихся с нарушением слуха и речи, указали, что оградить ребенка от получения вредной информации в Интернете можно путем установки программ, повышающих информационную безопасность.

Варианты ответов: 1 – установить (договориться с ребенком) правила просмотра телевизора, работы в Интернете и пр.; 2 – установить программы, повышающие информационную безопасность; 3 – обсуждать с ребенком все текущие события, вызывая его на откровенность; 4 – наблюдать за психическим состоянием, внешним видом своего ребенка, знать содержимое его карманов, портфеля, тумбочек и пр.; 5 – изучать его друзей, социальное окружение, которое может на него влиять; 6 – про-

водить профилактические беседы; 7 – ему должны давать необходимую информацию в семье/другие педагоги и пр.

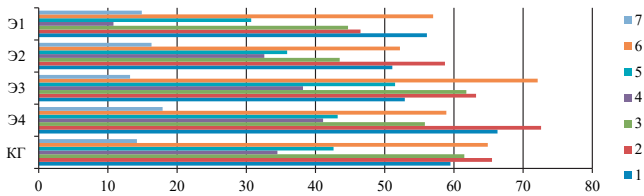


Рис. 5. Распределение ответов родителей обучающихся по вопросам обеспечения безопасности в цифровой среде (в %)

72% родителей, воспитывающих обучающихся с умственной отсталостью и нарушениями зрения, отметили, что обеспечение безопасности в цифровой среде при организации профилактических бесед о фейковой и другой информации в Интернете, которая может нанести вред будут эффективны в данном вопросе.

Свыше 50% респондентов считают, что договор и правила просмотра телевизора и использования в семье Интернета также являются одним из путей ограждения детей от нежелательной информации.

Более 40% участников опроса полагают, что обсуждение с ребенком всех текущих событий, откровенный разговор позволят оградить его от вредной информации из Интернета. Свыше 30% респондентов акцентируют внимание на том, что родителям необходимо знать кто из сверстников, других лиц окружает школьников и оказывает на них влияние.

Таким образом, родители обучающихся с ОВЗ среди основных средств, связанных с обеспечением безопасности в цифровой среде указали: установку программ, повышающих информационную безопасность и проведение профилактических бесед на эти темы.

В ходе исследования мы изучили мнение родителей обучающихся, в том числе имеющих подростков с ОВЗ, в вопросе о возрасте, с которого нужно начинать формировать навыки безопасности в цифровой среде. В таблице 2 представлены результаты анкетирования по вопросу о возрасте, в котором нужно начинать формировать навыки безопасности в цифровой среде.

Таблица 2. Результаты изучения мнения родителей о возрасте с которого нужно начинать формировать навыки безопасности в цифровой среде (в %)

Группы / Варианты ответов	ЭГР 1	ЭГР 2	ЭГР 3	ЭГР 4	КГР
3–5 лет	15,8	22,8	14,7	24,2	20,9
7–9 лет	46,5	52,2	60,3	54,7	62,8
10–12 лет	25,4	18,5	20,6	17,9	15,5
13–15 лет	10,5	6,5	2,9	4,2	4,05
16–18 лет	3,5	-	1,5	1,05	2,03

В данном вопросе позиции большинства родителей оказались сходны, так как возраст 7–9 лет, по мнению свыше 45% респондентов, является наиболее благоприятным для формирования данных навыков.

Отметим, что младший школьный возраст, респондентами указан потому, что именно в этот возрастной период дети с ОВЗ чаще всего начинают овладевать необходимыми цифровыми навыками по использованию компьютерных программ и образовательных сервисов. Соответственно наряду с этим, по мнению родителей, важно также формировать у них навыки информационной безопасности в цифровой среде.

Анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы:

- родители и дети с ОВЗ активно используют цифровые ресурсы в своей жизни, имеют в наличии различные информационные устройства;
- большинство родителей обучающихся с ОВЗ указали, что их дети проводят ежедневно в Интернет-пространстве 1–3 часа;
- цифровая среда оказывает положительное влияние на развитие цифровых навыков, познавательной сферы обучающихся с ОВЗ;
- преобладающими уровнями развития цифровых навыков у обучающихся с ОВЗ, по мнению их родителей, являются низкий и ниже среднего;
- наиболее развитыми как у обучающихся с ОВЗ, так и их родителей являются такие цифровые навыки, как общение в мессенджерах и в социальных сетях, навыки передачи файлов между компьютерами и другими устройствами; наименее развитыми являются информационные навыки, связанные поиском, отбором, анализом и обработкой информации с помощью цифровых устройств, а также навыки работы с электронными документами и таблицами
- родители обучающихся с ОВЗ основными средствами обеспечивающими безопасность в цифровой среде отметили такие, как установка программ, повышающих информационную безопасность и проведение профилактических бесед на эти темы;
- возраст 7–9 лет, по мнению свыше 45% респондентов, является наиболее благоприятным для формирования навыков безопасности в цифровой среде.

Таким образом, полученные данные позволили заключить, что подросток с ОВЗ является субъектом цифровой среды, приобретая необходимые цифровые навыки и компетенции. Ресурсы цифровой среды предоставляют широкие возможности для обучающихся с ОВЗ для обучения, развития, самоопределения, самореализации, успешной социализации и являются стимулом для познания окружающего мира, формируя новые способы коммуникации и взаимодействия с социумом.

Литература

1. Буслаева, Е.Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального раз-

- вития младших школьников / Е.Л. Буслаева // Вестник МГПУ. – Образование и педагогические науки. – Вып. 2 (835). – 2020. – С. 159–172
2. Взрослые и дети в интернете: аналитический отчет [Электронный ресурс] URL: https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS_Report_RU_2022_final_UPD.pdf (дата обращения: 30.08.2023)
 3. Гревцева, Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г.Я. Гревцева // Вестник ЮУрГУ. – 2022. – № 1. – С. 40–49.
 4. Каргапольцева, Н.А. Цифровая социализация подростка как / Н.А. Каргапольцева, Е.Е. Капкова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 4 (236). – С. 40–46.
 5. Мудрик, А.В. Воспитательные ресурсы интернета / А.В. Мудрик // Вестник Котромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 4 (236). – С. 37–39.
 6. Насибуллина, А.Д. Влияние цифровой среды на развитие цифровых навыков обучающихся с ОВЗ / А.Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. 2023. – № 4 (236). – С. 40–46.
 7. Осинина, Т.Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т.Н. Осинина, О.В. Давыдова // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. – № 2. – С. 24–28.
 8. Плешаков, В.А. Теория киберсоциализации человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a / В.А. Плешаков. – М.: МПГУ, Прометей, 2012. – 212 с.
 9. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в ихменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80
 10. Угольков, Н.В. Интернет как институт социализации старших школьников: автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Угольков Николай Владимирович. – М., 2012. – 24 с.

PROBLEMS OF DIGITAL SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Nasibullina A.D., Koroleva Yu.A., Polshina M.A.
Orenburg State Pedagogical University

The article is devoted to the problem of digital socialization of modern adolescents with disabilities. Some results of the research car-

ried out within the framework of the project "A child with disabilities in a digital society: pedagogical, psychological and social aspects of socialization" are presented. The participants of the study were parents with children with disabilities living in the Volgograd, Kirov, Moscow, Orenburg regions, Bashkortostan, the cities of Nizhny Novgorod, St. Petersburg and Chelyabinsk. The research data showed that families raising students with disabilities have various digital devices that are used by both adult family members and children. Most parents of students with disabilities limit and control their time on the Internet. The analysis of the results allowed us to conclude that children with disabilities were first introduced to information devices at the age of 5–7 years.

Over 50% of parents of students with disabilities rated their level of proficiency in digital skills quite high, and their child's level of proficiency in these skills is lower. More than half of the respondents indicated among the main means related to ensuring security in the digital environment such as installing programs that enhance information security and conducting preventive conversations on these topics.

Keywords: digital environment, information and communication technologies, socialization, digital socialization, limited health opportunities.

Referents

1. Buslaeva, E.L. Digitalization of society as a factor of mental and psychosocial development of younger schoolchildren / E.L. Buslaeva // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. – Education and pedagogical sciences. – Issue. 2 (835). – 2020. – Pp.159–172
2. Adults and children on the Internet: analytical report [Electronic resource] – URL: https://kids.kaspersky.ru/files/KIDS_Report_RU_2022_final_UPD.pdf (accessed 30. august, 2023)
3. Grevtseva, G. Ya. Digital socialization of personality in the educational environment / G. Ya. Grevtseva // Bulletin of SUSU. – 2022. – No. 1. – pp. 40–49.
4. Kargapoltseva, N.A. Digital socialization of a teenager as / N.A. Kargapoltseva, E.E. Kapkova // Bulletin of the Orenburg State University. – 2022. – № 4 (236). – Pp. 40–46.
5. Mudrik, A.V. Educational Internet resources / A.V. Mudrik // Bulletin of the Kotromsky State University named after N.A. Nekrasov. – 2008. – № 4 (236). – Pp. 37–39.
6. Nasibullina, A.D. The influence of the digital environment on the development of digital skills of students with disabilities / A.D. Nasibullina // Problems of modern pedagogical education. 2023. – № 4 (236). – Pp. 40–46.
7. Osinina, T.N. Digital educational environment of a modern school for children with disabilities / T.N. Osinina, O.V. Davydova // Bulletin of the State University of Humanities and Technology. – 2018. – No. 2. – pp. 24–28.
8. Pleshakov, V.A. Theory of human cybersocialization: from Homo Sapiens to Homo Cyberus / V.A. Pleshakov. – М.: MPSU, Prometheus, 2012. – 212 p.
9. Soldatova, G.U. Digital socialization in the cultural and historical paradigm: a changing child in their changing world / G.U. Soldatova // Social psychology and society. – 2018. – Vol.9. – No.3. – pp. 71–80
10. Ugolkov, N.V. The Internet as an institute for the socialization of senior schoolchildren: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical Sciences 13.00.01 / Ugolkov Nikolay Vladimirovich. – М., 2012. – 24 p.

Развитие физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи дальневосточных вузов

Шнейдер Ольга Сергеевна,

к.п.н., доцент, кафедра теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»
E-mail: schneyder.o@yandex.ru

Попова Анна Владимировна,

к.п.н., доцент, кафедра теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»
E-mail: kot_av@mail.ru

Лифарь Евгения Викторовна,

доцент, кафедра менеджмента, экономики и права ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»
E-mail: 79142069597@yandex.ru

Целью исследования было выявление особенностей и условий физкультурно-спортивной деятельности студенческой молодежи дальневосточных вузов. Авторы решали задачи определения качества и разнообразия двигательной активности обучающихся дальневосточных вузов для обоснования необходимости совершенствования физкультурно-спортивной работы в вузах и разработки путей ее совершенствования. В статье представлены результаты опроса студентов по видам, объемам и мотивации к физкультурно-спортивной деятельности. Определено, что в двух дальневосточных вузах педагогической направленности у 40% студентов имеется дефицит двигательной активности, имеются желания в физкультурно-спортивной деятельности заниматься современными видами фитнеса, танцами, игровыми и водными видами спорта. Ведущим мотивом к занятиям является ведение здорового образа жизни, чтобы реализовать себя в социуме. Также в статье представлены негативные моменты результатов анализа программ по физическому воспитанию вузов и предложены рекомендации по разработке системы педагогического сопровождения самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности обучающихся вуза.

Ключевые слова: обучающиеся вуза, физкультурно-спортивная деятельность, психофизическое состояние, программа по физической культуре, двигательная активность молодежи.

Введение

В связи с повышением когнитивных и эмоциональных нагрузок в современных условиях обучения студентов, уменьшением количества свободного времени, происходит снижение показателей психофизического состояния молодежи [1, 6]. Между тем многочисленные научные исследования доказывают, что оптимальная двигательная активность является одним из решающих факторов, повышающих уровень здоровья человека [2, 4, 5]. Поэтому важно изучать сложившиеся условия и пути их улучшения, чтобы повысить эффективность физкультурно-спортивной деятельности современных студентов [3, 4]. Кроме того, важно отметить, что в регионах нашей страны эти условия могут значительно отличаться как по социально-экономическим, так и по природным воздействиям. В связи с этим, данное исследование является актуальным.

Цель исследования

Целью исследования является совершенствования физкультурно-спортивной деятельности обучающихся в высшем образовании.

Методика исследования

Для определения причин проблемы сниженной двигательной активности обучающейся молодежи в условиях дальневосточных вузов в ноябре 2023г был проведен опрос студентов вузов ДФО (Хабаровского края и Амурской области). Среди опрошенных студентов было 19,9% мужского пола и 80,1% – женского. Респондентов женского пола гораздо больше, в связи с педагогической направленностью учебных заведений (Благовещенский государственный педагогический университет и Дальневосточная государственная академия физической культуры). Опрошены были студенты 1–4 курсов, в возрасте 17–23 лет.

Результаты исследования

На основе анализа ответов о видах физкультурных мероприятий обучающихся было определено, что самостоятельно занимаются физической культурой – 41,8%, в спортивных секциях – 24,5%, посещают в клубах индивидуальные занятия 16,7%, а групповые занятия – 12,3% обучающихся. Остальные 4,7%, высказались, что посещают тренажерный зал, студию растяжки, группы ЛФК и др. При этом среди опрошенных более трех раз в неделю занимаются 22%, три раза в неделю, занимается – 17,6%, два

раза в неделю – 21,7%, один раз в неделю – 20,5%, и совсем малоэффективный вариант занятий два-три раза в месяц – 18,2%. Таким образом только около 60% студентов имеют достаточный объем двигательной активности.

Выявлено, что 32,7% студентов занимаются спортом более 5 лет, 34,8% респондентов занимаются избранным видом спорта 1–5 лет, 13,5% респондентов – около года и 19% опрошенных занимаются спортом только несколько месяцев.

Далее были определены физкультурно-спортивные предпочтения молодежи при ответе на вопрос «Какие направления двигательной деятельности вам больше нравятся?». При этом у опрошенных была возможность отметить несколько вариантов ответов. Лидерами предпочтений стали: современные направления фитнеса – 48,4%, танцы – 43,3%, игровые виды спорта – 36,3%, водные виды спорта – 20,3%, и менее значительное число предпочтений набрали легкая атлетика 16,4%, бокс и единоборства 13,6%, фигурное катание 11,7%, тяжелая атлетика 10%. На наш взгляд, большой процент выбора направлений фитнеса и танцев, связан с тем, что в опросе приняли участие в основном девушки 80,1%.

На вопрос «Чем вас привлекают занятия физической культурой и спортом?», молодые люди ответили следующим образом: стилем здоровой, активной жизни (507 человек – 65,1%), желанием иметь красивую фигуру (440 человек – 56,5%), как способ проведения свободного времени (299 человек – 38,4%), активным отдыхом (290 человек – 37,2%), тяжким трудом (131 человек – 16,8%), как способ зарабатывания денег (48 человек – 6,2%). Можно сделать вывод, что данный контингент ведущими имеет мотивы, связанные с реализацией в социуме.

Далее респондентам был задан вопрос о том, что вызвало интерес к физкультурно-спортивной деятельности и повлияло на приобщение к занятиям, а также может побудить к занятиям в будущем. На этот вопрос 296 человек (30,5%) ответили, что это их любимый вид спорта, 233 человека (29,9%) указали, что их мотивируют совместные занятия с друзьями и родственниками, 210 человек (27%) стали заниматься узнав информацию из социальных сетей, 127 человек (16,3%) привлекла возможность принимать участие в соревнованиях, также благоприятно повлияли советы врача, тренера и родственников, которые отметили около 12% респондентов, работники образовательного учреждения смогли повлиять только на 63 человека (8,1%), ну и меньше всего на формирование интереса к занятиям вызывает телевидение – 39 человек (4,9%), данный факт, скорее всего, связан с тем, что молодые люди редко его смотрят.

Рассмотрим распределение ответов на вопрос «Что Вас побуждает заниматься физическими упражнениями?» Важно отметить, что желание повысить уровень физической подготовленности, реализовать потребность в физической активности, выделила большая часть опрошенных (384

человека – 49,3%), гармоничное развитие физических качеств, интересует чуть меньше респондентов (360 человек – 46,2%), улучшение настроения и смену обстановки, отметили 330 человек (42,4%), сохранение и укрепление здоровья – 298 человек (38,3%), возможности снять усталость – 229 человек (29,4%) опрошенных, как возможность развивать свои морально-волевые качества характера отметили 199 человек (25,5%), а повышение самооценки, за счет спортивных достижений, отмечают 183 человека (23,5%), ну и в меньшей степени респонденты отметили воспитание культуры движений и просто стремление к высоким спортивным результатам как к жизненной цели.

Далее студенты отвечали на вопросы, связанные с проявлением знаний об организации эффективной физкультурно-спортивной деятельности. На вопрос «Какое минимальное количество занятий в неделю необходимо для достижения оздоровительного эффекта?» респонденты высказались, что самым оптимальным будет три занятия в неделю – 375 человек (48,1%), 248 человек (31,8%), считают, что достаточно и двух занятий в неделю, 87 человек (11,2%), отмечают, что нужно заниматься минимум четыре раза в неделю, чтобы получить оздоровительный эффект, а 69 человек (8,9%), считают, что достаточно и одного раза в неделю. Оказалось, что только 48,1% студентов дали правильные ответы.

На вопрос «Как вы оцениваете свое здоровье?» большая часть респондентов, 462 человека (59,3%), считают состояние своего здоровья удовлетворительным, 148 человек (19%), считают себя совершенно здоровыми, 111 человек (14,2%), отметили свое здоровье, как неважное, а еще 58 человек (7,4%), затруднились дать оценку состоянию своего здоровья. Тот факт, что большая часть респондентов считает свое здоровье удовлетворительным, является основой для формирования мотивации молодежи к занятиям физической культурой как способу повышения уровня своего здоровья.

Также было определено, что 403 человека (51,7%), считают себя не готовыми сейчас выполнить нормы ВФСК ГТО, только лишь 189 человек (24,3%) выразили готовность хоть сейчас это сделать, а 187 человек (24%) вообще еще не задумывались над этим вопросом.

Факторами, отрицательно влияющими на эффективность выполнения норм ВФСК ГТО, 241 человек (30,9%) отметили отсутствие стимуляции (моральной и финансовой), 214 человек (27,5%) высказались, что вообще нет желания и осознанного отношения к своему физическому состоянию, отсутствие времени оказалось у 180 человек (23,1%), 111 человек (14,2%) считают, что нет достаточной материально-технической оснащенности для подготовки к выполнению норм ВФСК ГТО. Также, некоторые респонденты отметили низкую квалификацию инструкторов-методистов по ГТО, состояние здоровья и ряд других факторов.

Таким образом можно констатировать, что двигательная активность большинства студентов нуждается в активизации, через формирование правильной мотивации и повышение осознанного отношения к своему здоровью, понимания роли средств физической культуры и спорта в повышении показателей психофизического состояния человека. По нашему мнению эффективное решение этой задачи возможно в условиях физического воспитания вуза.

Но по результатам анализа программ дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» для обучающихся вузов выявлен ряд негативных моментов. Отмечено нарушение принципа непрерывности в занятиях физическими упражнениями, когда реализация программ начинается только со второго курса обучения, длительный перерыв в занятиях физической культурой в свою очередь снижает двигательную активность обучающихся. Следующим недостатком является отсутствие лекционных часов, которые являются необходимыми для формирования осознанности и повышения мотивации к регулярным занятиям физической культурой. Также в программах наблюдается малое разнообразие видов физкультурно-спортивной деятельности (как правило, только те виды, которые входят в спартакиаду вузов), нет современных физкультурно-оздоровительных технологий, которые не требуют особых условий, но с успехом реализуются в фитнесиндустрии, не сложно предугадать, что те студенты (в большей степени девушки), у которых база движений не значительна не захотят посещать занятия по лыжной подготовке, спортивным играм и др.

Заключение

В связи с вышеизложенным можно сделать заключение о назревшей необходимости совершенствования как обязательных форм физического воспитания, так и вне учебных. Для этого нужна дифференцированная работа со студенческой молодежью, в зависимости от уровней сформированности физической культуры личности конкретного обучающегося. Для решения этой задачи необходима разработка и внедрение в вузе системы физкультурно-педагогического сопровождения студентов с помощью ряда управляющих воздействий в виде занятий по мультимедийным методическим материалам, предусматривающим повышение уровня мотивации и осознанности студента к осуществлению самостоятельной физкультурно-спортивной деятельности, затем организацию совместных со студентом-наставником физкультурно-спортивных занятий по интересам, но еще под руководством педагога, а вот далее обучающийся обретет привычку и компетентность осуществлять регулярную самостоятельную индивидуальную или групповую физкультурно-спортивную деятельность по ранее разработанному плану, для повышения конкретных показателей своего психофизического

состояния, с использованием современных информационных технологий и гаджетов.

Литература

1. Болотин, А.Э. Показатели готовности студентов к здоровьесберегающему поведению / А.Э. Болотин, В.В. Бакаев // Уч. записки унта им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 12 (106). – С. 36–39.
2. Григорьев, В.И. Физкультурно-педагогическая технология управления физическим воспитанием студентов вузов / В.И. Григорьев // Проблемы совершенствования учебного и тренировочного процесса в вузах спортивного профиля: материалы докладов 4-й Межвузовской научно-практической конференции. – Чайковский, 2010. – С. 24–26.
3. Мамонова, О.В. Процесс физического воспитания в вузе с использованием информатизации и цифровизации // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 5 (183). С. 258–261.
4. Соловьев, Г.М. Технологическая сущность физической культуры личности / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин, А.В. Шульженко // Философия права. –2015. – № 1. – С. 89–94.
5. Филимонова, С.И. Формирующие детерминанты пространства физической культуры и спорта для самореализации личности / Филимонова С.И., Столов И.И., Лотоненко А.А. [и др.] // Культура физическая и здоровье. 2015. № 4 (55). С. 25–30.
6. Шульженко, А.В. Физическая культура как основополагающий фактор, обеспечивающий здоровый образ жизни / А.В. Шульженко, С.М. Проскурин, А.Д. Кудря // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 3–2. – С. 207–209.

DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES AMONG STUDENTS OF FAR EASTERN UNIVERSITIES

Shneider O.S., Popova A.V., Lifar E.V.

Far Eastern State Academy of Physical Culture

The purpose of the study was to identify the characteristics and conditions of physical culture and sports activities of students at Far Eastern universities. The authors solved the problem of determining the quality and diversity of physical activity of students in Far Eastern universities to substantiate the need to improve physical education and sports work in universities and develop ways to improve it. The article presents the results of a survey of students on types, volumes and motivation for physical education and sports activities. It was determined that in two Far Eastern universities with a pedagogical orientation, 40% of students have a deficit of physical activity, there are desires in physical education and sports activities to engage in modern types of fitness, dancing, gaming and water sports. The leading motive for training is to maintain a healthy active lifestyle in order to realize oneself in society. The article also presents the negative aspects of the results of the analysis of physical education programs at universities and offers recommendations for developing a system of pedagogical support for independent physical education and sports activities of university students.

Keywords: university students, physical education and sports activities, psychophysical state, physical education program, physical activity of youth

References

1. Bolotin, A.E. Indicators of students' readiness for health-saving behavior / A.E. Bolotin, V.V. Bakaev // Uch. notes from Unta im. P.F. Lesgafta. – 2013. – No. 12 (106). – P. 36–39.
2. Grigoriev, V.I. Physical education and pedagogical technology for managing physical education of university students / V.I. Grigoriev // Problems of improving the educational and training process in sports universities: materials of reports of the 4th Interuniversity scientific and practical conference. – Tchaikovsky, 2010. – pp. 24–26.
3. Mamonova, O.V. The process of physical education at a university using informatization and digitalization // Scientific notes of the University. P.F. Lesgaft. 2020. No. 5 (183). pp. 258–261.
4. Soloviev, G.M. Technological essence of physical culture of personality / G.M. Soloviev, S.N. Kashin, A.V. Shulzhenko // Philosophy of Law. –2015. – No. 1. – pp. 89–94.
5. Filimonova, S.I. Formative determinants of the space of physical culture and sports for personal self-realization / Filimonova S.I., Stolov I.I., Lotonenko A.A. [et al.] // Physical culture and health. 2015. No. 4 (55). pp. 25–30.
6. Shulzhenko, A.V. Physical culture as a fundamental factor ensuring a healthy lifestyle / A.V. Shulzhenko, S.M. Proskurin, A.D. Kudrya // Current problems of the humanities and natural sciences. – 2015. – No. 3–2. – pp. 207–209.

Перспективы использования виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиком

Емельянов Владислав Валерьевич,

комментатор-аналитик, Кемеровское отделение Федерации компьютерного спорта России
E-mail: avlad-09@bk.ru

Технология виртуальной реальности является одной из наиболее актуальных и инновационных технологий в современных условиях совершенствования образовательного процесса, которая имеет значительный потенциал для профессионального обучения детей ремесленным специальностям. Виртуальная среда обеспечивает уникальные возможности для создания электронных симуляций и тренировки профессиональных навыков в реалистичных условиях, созданных с помощью рассматриваемой в данном исследовании технологии. Профессиональное обучение подростков ремесленным специальностям может быть усовершенствовано с использованием методов виртуальной реальности и тренировки навыков управления джойстиком, что также выступает важным аспектом данной темы исследования. Джойстики виртуальной реальности позволяют подросткам взаимодействовать с виртуальной средой, управлять различными инструментами и оборудованием при изготовлении изделия, а также развивать моторику и координацию движений при освоении ремесленных специальностей, где основополагающую роль играют точность в ремесленном производстве и навыки управления джойстиком в виртуальной среде. В данной статье были выделены перспективные направления использования виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиком в соответствии с существующими результатами современных экспериментальных исследований.

Ключевые слова: технология виртуальной реальности; профессиональное обучение подростков; освоение ремесленных специальностей; навыки управления джойстиком; изготовление изделий мелкого ручного производства; профессиональные компетенции; перспективные направления.

Введение

Использование виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиком представляется актуальным направлением проводимого исследования в связи с тем, что в условиях цифровой трансформации процессы преподавания ремесленных специальностей должны быть ориентированы на расширение профессиональных навыков современных подростков, которые позволят активно применять новейшие технологии, главным образом, при изготовлении изделий мелкого ручного производства.

Технологии виртуальной реальности в освоении подростками ремесленных специальностей обладают рядом преимуществ, а именно:

1. Метод виртуальной реальности позволяет сформировать увлекательную и интерактивную среду профессионального обучения ремесленным специальностям, которая может быть более привлекательной для подростков в сравнении с традиционными методами обучения, другими словами, соответствует возрастным особенностям обучаемых детей, что в свою очередь, помогает повысить их мотивацию, вовлеченность в ремесленное дело, а также усовершенствовать процессы преподавания прикладных дисциплин.

2. С помощью технологии виртуальной реальности можно создавать различные симуляции, которые позволяют подросткам получать практическую тренировку в реальном времени. Например, студенты при профессиональном обучении ремесленным специальностям могут взаимодействовать с виртуальными машинами или электронными системами посредством джойстиков и получать непосредственную обратную связь от педагогов об осуществляемых практико-ориентированных действиях.

3. У студентов возникает возможность совершения ошибки без последствий в действительности за счёт формирования на виртуальных машинах экспериментальных работ, взаимодействия с другими студентами, совершенствования своего профессионального обучения без рисков повредить ремесленное оборудование, что обеспечивает на длительное время безопасность в процессе преподавания. В данном случае развитие ремесленных навыков происходит в процессе исправления ошибок, совершая множество попыток спроектировать изделие в цифровом формате.

4. Технология виртуальной реальности способствует формированию персонализированных про-

фессиональных учебных программ в соответствии с уровнем знаний и навыков каждого студента. Поэтому достаточно легко учебный материал может быть адаптирован под различные стили и уровни обучения с учётом возрастных особенностей подростков при получении ремесленных специальностей.

5. Подобные цифровые формы профессионального обучения подростков являются доступными, они не требуют значительного количества физического оборудования или пространства, необходимо иметь персональный компьютер, планшет либо мобильный гаджет как средство применения виртуальной реальности в учебном кабинете, либо при выполнении домашних заданий от педагога.

Следовательно, использование виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиком имеет существенный потенциал для совершенствования процесса обучения, привлечения и удержания внимания студентов, а также для развития практических навыков и профессиональных компетенций. Рассматриваемая технология выступает эффективным инструментом для профессиональной подготовки и переподготовке студентов подросткового возраста к карьерному продвижению при изготовлении изделий мелкого ручного производства.

Результаты и их обсуждение

Виртуальная реальность представляет собой виртуальную среду, в которую погружаются студенты-подростки и могут испытывать симулированные визуальные, слуховые и силовые ощущения, что даёт им ощущение физического присутствия в смоделированной ситуации. Это чувство является основным мотивом практического использования виртуальной реальности в профессиональном образовании [1]. В рамках развития цифровых технологий настольные системы виртуальной реальности прошли эволюцию от погруженных к распределённым системам виртуальной реальности, появилось больше возможностей пространства и улучшения своих сенсорных ощущений.

Технология виртуальной реальности может моделировать физические условия и облегчить доступ к ограниченным ресурсам в сфере профессионального образования, обеспечивая возможность участия в виртуальных пространствах, куда студенты-подростки могут погрузиться и получить реалистичный опыт. Кроме того, перспективы имеет применение виртуальной реальности в обучении ремесленным специальностям, и ожидается, что участники образовательного процесса изменят традиционный способ профессионального обучения подростков ремесленным специальностям.

С. Миноча и А. Ривз обнаружили, что виртуальная трёхмерная среда может способствовать активному обучению в практике мелкого ручного производства [2]. Другие исследования показали

некоторые результаты в отношении использования виртуальной реальности в образовании. Например, З. Мерчант в соавт. изучили влияние виртуальной реальности в высшем образовании с помощью метаанализа и обнаружили, что игры, симуляции и виртуальные миры эффективны с точки зрения улучшения результатов обучения [3]. Было отмечено, что студенты, применяющие виртуальную реальность, были более мотивированы, заинтересованы и вовлечены в обучение, а также более критичны в своём мышлении [4]. Х. Вэй в соавт. предположили, что технология виртуальной реальности потенциально может способствовать индивидуальному творчеству в воображаемых и интерактивных пространствах [5].

Х. Ян и др. показали, что трёхмерная визуализация действий, смоделированное пространство и применение цифровых инструментов могут помочь стимулировать творческую деятельность студента-подростка [6]. Помимо этого, виртуальную 3D среду можно использовать для облегчения естественного взаимодействия студента с педагогом и решения задач экспериментального обучения, которые приведут к повышению качества профессионального обучения и вовлечённости учащихся (Чжоу и др., 2018). Авторы подчеркнули потенциал виртуальной реальности в привлечении и мотивации студентов в ремесленном образовании.

В исследовании Дж. Гуана в соавт. [8] использована концепция педагогики активного обучения, для того чтобы направлять проектирование и разработку подхода к изготовлению керамики на основе виртуальной реальности в курсе профессионального обучения «Труд и технологии». Концепция активного обучения включает действия педагога, деятельность учащихся, состоящую из наблюдений, осуществления действий и мышления, а также среды обучения на основе виртуальной реальности.

В отличие от традиционного обучения гончарному делу, на курсе профессионального обучения были представлены различные формы изготовления фарфоровой посуды, для того чтобы предложить существенное количество возможностей для дизайна керамики. Учитывая, что явные технологические знания студентов-подростков предполагают выполнение конкретных задач по ремесленной специальности, авторами была введена технология «Умный дом» для создания тематической ситуации, позволяющей изготовить керамические изделия, а также наполнить учащихся вдохновением на творческую деятельность. Преподаватель организовал два мероприятия, адаптированных для курса профессионального обучения: наблюдение и осуществление действий.

Наблюдение студентов подразумевало исследование процесса изготовления керамических изделий в виртуальной среде и размышления о таком профессиональном опыте. Целью данного мероприятия было помочь студентам понять процессы и действия специалистов гончарного дела

на рабочем месте. Осуществление действий предполагало, что студенты обдумали и спроектировали керамические изделия в контексте технологии «умного дома», индивидуально используя систему виртуальной реальности, а также взаимодействовали с другими студентами учебной группы, чтобы проанализировать свои дизайнерские проекты.

Среда обучения на основе виртуальной реальности состояла из учебной зоны, а также рабочей и дискуссионной зон. Учебная зона включала светодиодные дисплеи, электронные доски и места для студентов, которые в основном использовались в процессе преподавания базовых знаний, организации обучения и демонстрации работ учащихся. Операционная и дискуссионная зоны были оборудованы аппаратурой виртуальной реальности (шлемами и джойстиком) и столами, между которыми студентам было достаточно места. Дискуссионные столы использовались для группового обсуждения и составления технического задания на отдельные работы.

В классе было восемь комплектов аппаратуры виртуальной реальности, каждый из которых состоял из головного убора, светодиодного дисплея (HMD), двух беспроводных контроллеров, персонального компьютера, джойстика.

В отличие от мобильных систем виртуальной реальности шлемы (головные уборы) виртуальной реальности необходимо было соединить с внешним хостом, обеспечивая более захватывающий вид процесса получения профессионального опыта.

Во-первых, аппаратура виртуальной реальности, в особенности джойстики, позволяла студентам свободно передвигаться и взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса при выполнении задачи. Гарнитура весила всего 380 грамм и имела эргономичный дизайн, что делало ее удобной для ношения. Пользователь взаимодействовал с объектами в сценарии обучения с помощью оптически расположенных контроллеров в обеих руках.

Во-вторых, студентам была предоставлена система изготовления керамики в виртуальной среде, основанная на игровой платформе Unity 3D и редакторе, воспроизводившем технологический процесс изготовления керамических изделий. После завершения работы над продуктом студенты могли распечатать 3D-модели и продемонстрировать свои результаты на занятиях профессионального обучения.

В-третьих, собственные продукты студенты могли разрабатывать в свободной форме. Виртуальная система предоставляла разнообразные цифровые инструменты для поддержки при проектировании различных моделей продуктов, например, функцию высоты, ширины и гладкости. Кроме того, были изъяты крышка кастрюли, ручка, носик, листья, предлагаемые виртуальной программой, чтобы вдохновить учащихся на творческие идеи и помочь им создавать различные типы керамики в разных стилях.

Вышеупомянутый подход на основе VR сравнивается с традиционными подходами к обучению, включая подход на основе глины и подход с бумагой и карандашом. Три подхода имели одинаковое обучение и одинаковые возможности для дизайна, но разные способы осуществления ремесла. При подходе, основанном на глине, материал использовался для проектирования или изготовления гончарных изделий различного класса. В процессе моделирования изделий часто используются инструменты «бумага и карандаш», поскольку они позволяют дизайнерам проще и свободнее рисовать в отличие от системы виртуальной реальности (Buono & Turkienicz, 2014). В этом исследовании ученики использовали бумагу и карандаш для создания гончарных работ цветными карандашами. Для творческой работы подход с глиной или цифровой виртуальной реальностью был 3D, а подход с бумагой и карандашом – 2D.

Авторы пришли к выводу, что подход на основе виртуальной реальности при профессиональном обучении студентов ремесленным специальностям с применением джойстиков, включающий в себя процесс «наблюдение-рефлексия», способствовал повышению творческих и когнитивных способностей учащихся. Несмотря на то, что удобные инструменты виртуальной реальности способствовали творческому процессу проектирования и давали студентам максимальное количество возможностей продолжения практических попыток, в перспективе нужны более гибкие и разнообразные функции, для того чтобы расширить творческое поле при реализации практико-ориентированных действий.

Сосредоточив внимание на практике изготовления керамических изделий, применение студентами навыков управления джойстиком и наличие профессионального опыта изготовления трехмерных объектов, может помочь сформировать новые рабочие процессы с использованием технологии виртуальной реальности.

Упомянутый аспект был исследован Ф. Хансеном [9] посредством экспериментов с использованием виртуальной среды Oculus Rift в 3D-скульптуре. Форма судна была выбрана в качестве рамки керамического изделия для исследовательского эксперимента. Первое исследование с использованием виртуальной реальности, проведенное в рамках Oculus Medium, определило виртуальное колесо как инструмент для экспериментов из-за сходства с традиционным колесом, предназначенным для метания глины. Во время исследования виртуального колеса с помощью джойстиков для создания формы, напоминающей сосуд, использовалась нарисованная трехмерная форма. Такая техника – это метание шаблонов, выполняемое посредством управления джойстиком. Качество ремесленной работы в этой технике основано на ее перспективных возможностях совмещать метание и изготовление узоров при формировании керамического изделия. В целом эти шаблоны характеризуются вертикальными орна-

ментальными формами, составляющими рельеф. Вертикальные декоративные формы отличаются от рисунка горизонтальных линий, видимых в технике 3D-печати глины, и горизонтальных борозд, оставленных пальцами или инструментами при бросании глины. С помощью рассматриваемой ремесленной техники авторами было проведено несколько экспериментов, которые позволили выявить необходимость применения виртуальной реальности с целью пополнения знаний в процессе профессионального обучения, что положительным образом может отразиться на навыках и опыте управления джойстиком при освоении детьми ремесленных специальностей.

Результат первого эксперимента выбрасывания узоров с помощью джойстика, названный первым уровнем применения виртуальной реальности, привел к появлению сосудобразной формы, украшенной рельефным узором как неотъемлемой части керамической поверхности. Авторы отметили, что полученный результат отражает необходимость практического применения традиционных методов оттиска путем резьбы или использования штампов для мягкой глины путем прессования предметов различной формы.

Впоследствии эта техника была развита до второго, более высокого уровня, – метания шаблонов путем увеличивая скорости виртуального колеса для броска. Качество изготовления керамических изделий второго уровня с помощью виртуальной реальности коррелировало со способностью детей построить открытую декоративную стенную конструкцию в виртуальной машине. Эффект перфорированной стенки примечателен, поскольку здесь также отражается взаимосвязь с традиционными методами прокалывания стенки керамического изделия с украшением (пирсингом), под которым подразумеваются отверстия, вырезанные в банках и тарелках в качестве украшения с помощью инструментов с острыми лезвиями и инструментами, предназначенными для бурения скважин.

После выполненных задач в процессе профессионального обучения ремесленным специальностям открывается частичная 3D-печать глины, основанная на технике выкройки второго уровня, которая предоставляет перспективные возможности для реализации метания узоров третьего уровня. Перфорированная область была открыта и стала видна внутренняя часть двусторонней стены. В контексте профессионального обучения это важно, поскольку внутри и снаружи перфорированная область конструкции стала одинаковой и выглядела как сложенная трехмерная поверхность, напоминающая узор. Складчатая поверхность, похожая на узор, примечательна тем, что намекает на то, что может произойти, когда стенка становится слишком тонкой при бросании глины. Стена начинает складываться либо по намерению студента, либо по ошибке, допущенной в процессе обучения, несмотря на то, что рассматриваемая техника обучения ремесленным специальностям

была хорошо описана и исследована в направлениях гончарного дела.

Общим для всех проведенных авторами экспериментов с использованием шаблонов виртуальной реальности является степень их комбинирования и осуществление метания узоров в процессе изготовления глиняного сосуда. Первоначально эта идея не основывалась на традиционной технике изготовления керамики, но сходства были обнаружены на протяжении всего процесса изготовления изделия с применением виртуальной реальности, что повлияло на результаты экспериментов. Тем не менее, процесс изготовления керамических изделий при освоении детьми ремесленных специальностей с использованием виртуальной реальности совершенно другой, он отличается от традиционных методов перспективной возможностью творческой самореализации и более тесного взаимодействия ремесленного дела с дизайнерской практикой.

В следующем эмпирическом исследовании [10] для оценки успешности применения виртуальной реальности при профессиональном обучении студентов-подростков ремесленным специальностям был использован экспериментальный план, подразумевающий обследование 16 студентов, разделенных на две группы: контрольную и экспериментальную.

Для реализации эксперимента авторы манипулировали процессом обучения для изучения воздействия технологии виртуальной реальности на результаты профессионального обучения студентов-подростков. Следовательно, студенты контрольной группы посещали традиционные уроки по освоению ремесленных специальностей, тогда как экспериментальная группа – занятия, которые проводились посредством виртуальной реальности.

Для экспериментальной группы исследователи спроектировали обучающее видео для студентов, чтобы они смогли применять виртуальную реальность при изучении дисциплин ремесленной направленности. Цель видео заключалась в понимании, как научить резьбе по дереву студентов-подростков безопасно, выделении необходимой теоретической базы резьбы по дереву, обучении студентов правильной технике резьбы по дереву.

Авторы в наибольшей степени преследовали последнюю цель, поскольку студенты с помощью виртуальной реальности должны были освоить технику выполнения резьбы по дереву в процессе профессионального обучения.

Видео включало наглядную демонстрацию и устное объяснение педагогом правильной техники резьбы по дереву, рабочих поз для студента, техники безопасности и теоретической базы ремесленного процесса. В качестве аппаратуры виртуальной реальности применялся шлем и джойстик.

Результаты, основанные на количественном анализе, позволили авторам прийти к выводу, что негативное или позитивное отношение к но-

вейшим технологиям при освоении ремесленных специальностей не повлияло на результат проведения занятия (традиционного или с использованием виртуальной реальности). Однако на эмоции студентов оказывали значительное воздействие виртуальные электронные системы и процесс профессионального обучения ремесленным компетенциям. Было обнаружено отсутствие статистически значимых различий результатов профессионального обучения между контрольной и экспериментальной группой.

Согласно анализу интервью студентов виртуальную реальность можно использовать для освоения базовых профессиональных навыков наблюдения и визуализации для поддержки традиционного практического обучения. Кроме того, шлем и джойстики помогают сосредоточиться на демонстрации изделий мелкого ручного производства [10].

Однако на будущую перспективу целесообразно с применением виртуальной реальности наибольшее взаимодействие с пользовательским интерфейсом, что откроет дополнительные возможности прямого взаимодействия с педагогом, что остаётся необходимым элементом для развития профессиональных навыков ремесленных специальностей.

Сочетание традиционной и электронной практики профессионального обучения ремесленным специальностям рассматривалось в исследовании Н. Нимкулрата, А. Оссорена, Д. Фрайзера, Х. Кейт и Д. Кейта [11]. Авторы отмечают, что такие инструменты, как джойстики и шлем, являются наиболее подходящими в процессе 3D-печати предметов, созданных при помощи орудий ручного труда.

Совместная практика профессионального обучения детей ремесленным специальностям анализировалась посредством поиска ответов на два вопроса: какие формы познания студентов будут свидетельствовать о перспективном развитии виртуальной реальности в ремесленной практике и что обозначает «изучение учебного материала» в процессе автоматизированного проектирования ситуации посредством технологии виртуальной реальности.

Перед началом авторского эксперимента студенты связали вручную чашки, само исследование началось с преобразования традиционной формы в цифровую путём электронного форматирования с применением навыков управления джойстиком.

Совокупность осуществленных мероприятий представляется перспективными возможностями цифрового производства вязаных предметов, поэтому авторы предложили новые механизмы мышления детей в процессе освоения ими ремесленных специальностей, учитывая комбинированную практику обучения.

Изучение цифрового производства изделий мелкого ручного труда расширяет понимание роли производителя продукции различных ремёсел, отражая потенциальные возможности и ограниче-

ния в практическом применении виртуальной реальности. Каждая осуществленная итерация изготовления вязаных вещей в цифровом формате подразумевает под собой алгоритм действий совместной практики, положительно влияющей на традиционный ход ведения дисциплин при освоении студентами ремесленных специальностей, а также позволяющей взаимодействовать этим дисциплинам с направлениями искусства и дизайна.

Использование технологии виртуальной реальности в практике обучения детей ремесленным специальностям включает в себя реализацию рабочих процессов картографирования, а также процессы интеллектуального мышления о том, как материалы и методы, применяемые в цифровом производстве вязаных вещей, обладают перспективным потенциалом для расширения концепции изготовления изделий вручную.

Новую практику профессионального обучения ремесленным специальностям, объединяющую виртуальную реальность и ремесленное дело, предложили И. Паннилс, И. Хелгасон, М. Смит, Д. Дарзентас, Л. Хоккинг [12], на основе результатов эксперимента, в процессе которого студенческой группой применялись цифровые технологии (среда виртуальной реальности, джойстики, шлем, подключенный к пользовательскому интерфейсу виртуальной машины), для того чтобы предоставить возможность детям при освоении ремесленных специальностей применять тактильные навыки и знания, полученные в процессе теоретического обучения в практике виртуальной реальности.

Ремесленное производство базируется на тактильной интерпретации материалов, выражаемой через неявные процессы. Следовательно, у авторов возник вопрос, какую роль могут играть профессиональные навыки ремесленных специальностей в использовании технологии виртуальной реальности.

Для того чтобы ответить на указанный выше вопрос, авторы рассмотрели взаимодействие между дисциплинами профессионального обучения детей ремесленным специальностям, выявили такой момент, что различные виды неявных тактильных знаний воздействуют на формирование объекта мелкого ручного производства в виртуальном пространстве. Кроме того, важно понимать, как среда виртуальной реальности взаимодействует с ремесленными практиками и применяемыми материалами для изготовления изделия мелкого ручного производства, каковы недостатки виртуальной реальности с точки зрения сотрудничества между цифровым и традиционным форматом профессионального обучения ремесленным специальностям, когда практики основаны на теоретических знаниях и тактильных навыках детей.

Через серии полуструктурированных семинаров-интервью, ремесленных практик в среде виртуальной реальности дети поделились своим профессиональным опытом индивидуальной ремесленной работы и совместным с применением

цифровых технологий (виртуальной реальности, джойстиков и портативного шлема), обсудили внутри группы уникальные проблемы и перспективные возможности интеграции и обмена творческими процессами и опытом профессионального обучения, основанном на тактильных ощущениях, в цифровом пространстве.

Тематический анализ дискуссий на семинаре-интервью, позволил определить роль виртуальной реальности в процессе профессионального обучения ремесленным специальностям, которая состоит в том, что тактильные ощущения и навыки могут воспроизводиться в увлекательной цифровой среде для ремесленной практики в целях проработки техники выполнения изделия мелкого ручного производства, а также обсуждались с педагогами текущие проблемы профессионального обучения, которые необходимо решить, и перспективные возможности для будущей работы в области комбинирования цифровых и физических технологий производственного пространства.

В исследовании также отмечена роль пространства виртуальной реальности как места для совместного профессионального обучения детей ремесленным специальностям. Однако следует заметить существование препятствий для внедрения практики виртуальной реальности в профессиональное обучение подростков ремесленным специальностям: финансовых (существенный объём инвестиционных вложений образовательной организации для внедрения в процесс профессионального обучения технологии виртуальной реальности); трудовых (недостаточная профессиональная подготовка кадровых ресурсов – педагогов); технических (появление технических проблем с Интернет-соединением, программным оборудованием, обеспечением работы технологии виртуальной реальности); информационных (отсутствие качественного и интерактивного контента для профессионального обучения детей ремесленным специальностям с применением виртуальной реальности); научно-исследовательские (отсутствие достаточного количества экспериментальных работ и научных исследований, характеризующих результативность практического применения виртуальной среды в ремесленных практиках).

Решение вышеуказанных проблем становится все более важным для реализации творческого потенциала детей при освоении ремесленных специальностей, получении цифровых навыков и профессиональных компетенций, как для креативного мелкого ручного производства, так и для сотрудничества [13].

В перспективе профессионального обучения детей ремесленным специальностям виртуальная реальность может стать поддерживающим механизмом устойчивого профессионального обучения ремесленным практикам с учётом формирования виртуального творческого места, предполагающего существование безграничных возможностей для обучающихся детей с точки зрения масштаба ремесленного производства, материалов, при

этом среда виртуальной реальности не оказывает значительного негативного воздействия на ремесленную практику традиционного изготовления изделия мелкого ручного производства.

Заключение

По результатам анализа проведенных экспериментальных работ целесообразно выделить перспективные направления использования виртуальной реальности при профессиональном обучении подростков ремесленным специальностям с применением навыков управления джойстиками:

1. Высокий уровень реализации творческого потенциала детьми при освоении ремесленных специальностей;
2. Возможность проработки техники выполнения изделия мелкого ручного производства;
3. Одновременное получение цифровых навыков и профессиональных компетенций в процессе изучения теоретической базы ремесленной специальности на традиционных занятиях;
4. Комбинирование методов профессионального обучения детей ремесленным специальностям.

Литература

1. Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training // *Education and Information Technologies*. – 2018. – Vol. 23. – P. 1515–1529.
2. Minocha S., Reeves A.J. Design of learning spaces in 3D virtual worlds: an empirical investigation of Second Life // *Learning and Research in Virtual Worlds*. – Routledge, 2013. – P. 19–45.
3. Merchant Z. et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis // *Computers & education*. – 2014. – Vol. 70. – P. 29–40.
4. Parong J., Mayer R.E. Learning science in immersive virtual reality // *Journal of Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 110. – No. 6. – P. 785.
5. Wei X. et al. Teaching based on augmented reality for a technical creative design course // *Computers & Education*. – 2015. – Vol. 81. – P. 221–234.
6. Yang X. et al. Examining creativity through a virtual reality support system // *Educational Technology Research and Development*. – 2018. – Vol. 66. – P. 1231–1254.
7. Zhou Y. et al. Promoting knowledge construction: a model for using virtual reality interaction to enhance learning // *Procedia computer science*. – 2018. – Vol. 130. – P. 239–246.
8. Guan J.Q. et al. Effects of a virtual reality-based pottery making approach on junior high school students' creativity and learning engagement // *Interactive Learning Environments*. – 2023. – Vol. 31. – No. 4. – P. 2016–2032.
9. Hanssen F.T. Crafting ceramics through the use of virtual reality // *FormAkademisk*. – 2021. – Vol. 14. – No. 2. – P. 1–14.

10. Hallberg S., Hirsto L., Kaasinen J. Experiences and outcomes of craft skill learning with a 360 virtual learning environment and a head-mounted display // *Heliyon*. – 2020. – Vol. 6. – No. 8. – P. 1–12.
11. Nimkulrat N., Oussoren A., Fraser D., Keith H., Keith D. Collaborative craft through digital fabrication and virtual reality // In: *RTD2019 Method & Critique – Frictions and Shifts in RtD*, March 19–23, 2019. – Delft, The Netherlands, 2019. – P. 1–16.
12. Panneels I. et al. Distance: digital immersive technologies and craft engagement // *Cumulus Conference: Connectivity and Creativity in times of Conflict*. – 2023. – P. 1–8.
13. Helgason I., Smyth S., Panneels I., Lechelt S., Frich, Rawn E.J., Mccarthy B. Digital Skills for the Creative Practitioner: Supporting Informal Learning of Technologies for Creativity // *Extended Abstracts of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. – 2023. – P. 1–5.

PROSPECTS FOR USING VIRTUAL REALITY IN VOCATIONAL TRAINING OF TEENAGERS IN CRAFTS USING JOYSTICK CONTROL SKILLS

Emelianov V.V.

Kemerovo department of the Russian Computer Sports Federation

Virtual reality technology is one of the most relevant and innovative technologies in modern conditions of improving the educational process, which has significant potential for the vocational training of children in craft specialties. The virtual environment provides unique opportunities for creating electronic simulations and training professional skills in realistic environments created using the technology discussed in this study. Vocational training of teenagers in crafts can be improved using virtual reality methods and joystick control skills training, which is also an important aspect of this research topic. Virtual reality joysticks allow teenagers to interact with the virtual environment, control various tools and equipment when making a product, and also develop motor skills and coordination of movements when mastering craft specialties, where precision in craft production and skills in controlling joysticks in a virtual environment play a fundamental role. This article highlighted promising areas for using virtual reality in the vocational training of teenagers in craft specialties using joystick control skills in accordance with the existing results of modern experimental research.

Keywords: virtual reality technology; vocational training for teenagers; mastering craft specialties; joystick control skills; production of small handmade products; professional competencies; promising directions.

References

1. Jensen L., Konradsen F. A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training // *Education and Information Technologies*. – 2018. – Vol. 23. – P. 1515–1529.
2. Minocha S., Reeves A.J. Design of learning spaces in 3D virtual worlds: an empirical investigation of *Second Life* // *Learning and Research in Virtual Worlds*. – Routledge, 2013. – P. 19–45.
3. Merchant Z. et al. Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis // *Computers & education*. – 2014. – Vol. 70. – P. 29–40.
4. Parong J., Mayer R.E. Learning science in immersive virtual reality // *Journal of Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 110. – No. 6. – P. 785.
5. Wei X. et al. Teaching based on augmented reality for a technical creative design course // *Computers & Education*. – 2015. – Vol. 81. – P. 221–234.
6. Yang X. et al. Examining creativity through a virtual reality support system // *Educational Technology Research and Development*. – 2018. – Vol. 66. – P. 1231–1254.
7. Zhou Y. et al. Promoting knowledge construction: a model for using virtual reality interaction to enhance learning // *Procedia computer science*. – 2018. – Vol. 130. – P. 239–246.
8. Guan J.Q. et al. Effects of a virtual reality-based pottery making approach on junior high school students' creativity and learning engagement // *Interactive Learning Environments*. – 2023. – Vol. 31. – No. 4. – P. 2016–2032.
9. Hanssen F.T. Crafting ceramics through the use of virtual reality // *FormAkademisk*. – 2021. – Vol. 14. – No. 2. – P. 1–14.
10. Hallberg S., Hirsto L., Kaasinen J. Experiences and outcomes of craft skill learning with a 360 virtual learning environment and a head-mounted display // *Heliyon*. – 2020. – Vol. 6. – No. 8. – P. 1–12.
11. Nimkulrat N., Oussoren A., Fraser D., Keith H., Keith D. Collaborative craft through digital fabrication and virtual reality // In: *RTD2019 Method & Critique – Frictions and Shifts in RtD*, March 19–23, 2019. – Delft, The Netherlands, 2019. – P. 1–16.
12. Panneels I. et al. Distance: digital immersive technologies and craft engagement // *Cumulus Conference: Connectivity and Creativity in times of Conflict*. – 2023. – P. 1–8.
13. Helgason I., Smyth S., Panneels I., Lechelt S., Frich, Rawn E.J., Mccarthy B. Digital Skills for the Creative Practitioner: Supporting Informal Learning of Technologies for Creativity // *Extended Abstracts of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. – 2023. – P. 1–5.

Педагогические условия профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки

Бакшеева Этери Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и специального образования, Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
E-mail: eteri.baksheewa@yandex.ru

Балина Ольга Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогического и специального образования, Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Сургутский государственный педагогический университет»
E-mail: balina.og@rambler.ru

В статье обосновано значение предпрофильной подготовки школьников к выбору профессии, обозначены проблемы общеобразовательной организации в области профориентационной работы, определены ключевые понятия, структурные компоненты, основные критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному выбору, охарактеризованы педагогические условия профессиональной ориентации старшеклассников основной школы, к которым отнесены активные и интерактивные формы и методы, практико-ориентированные и информационно-коммуникативные технологии, способствующие позитивной динамике в развитии готовности к профессиональному выбору, организация профориентационного нетворкинга. Показана роль школы в системе профориентационного нетворкинга, заключающаяся в формировании четырех типов педагогически управляемого профориентационного взаимодействия: 1) «родители – учащиеся», 2) «школа-обучающиеся», 3) «работодатели – родители», 4) «работодатели – учащиеся». Отмечаем, что основным инструментом такого взаимодействия выступает коммуникативная площадка, в рамках которой обеспечиваются условия для встречи, знакомства и диалога учащегося, родителя и работодателя. В качестве практико-ориентированных технологий в статье предлагаются учебно-профессиональные пробы, пробы выбора профиля обучения, собственно профессиональные пробы, социальные практики («предпрофессиональная стажировка»), профориентационные игры. Представлены результаты апробации указанных условий в экспериментальном исследовании в одной из общеобразовательных организаций г. Сургута.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, предпрофильная подготовка, готовность к профессиональному выбору, интерактивные формы и методы, практико-ориентированные и информационно-коммуникативные технологии, профессиональная проба, профориентационные игры.

Важнейшей задачей государства и общества сегодня является подготовка будущих выпускников общеобразовательных организаций к выбору профессиональной сферы деятельности. Чем раньше выпускник определится с выбором будущей профессии, тем более качественной будет подготовка к выпускным экзаменам и значительно сократится адаптационный период молодого человека в новой образовательной среде, будь то среда среднего профессионального образования или среда вуза, с большим удовлетворением будет погружаться в образовательный процесс профессиональной организации.

Важность решения указанной задачи отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральной рабочей программе воспитания (ФРПВ) и др. В частности, в ФРПВ одной из базовых направлений воспитания указывается трудовое воспитание, целевыми ориентирами которого на уровне основного общего образования указаны наряду с другими: проявляющий интерес к практическому изучению профессий и труда различного рода, в том числе на основе применения предметных знаний; выражающий готовность к осознанному выбору и построению индивидуальной траектории образования и жизненных планов с учётом личных и общественных интересов, потребностей, что указывает на необходимость создания в общеобразовательной организации соответствующих условий для формирования у школьников готовности к выбору профессии.

Однако, в реальной педагогической практике ситуация не соответствует тем требованиям, которые предъявляет государство к профессиональной подготовке школьников. Отметим, что «половина выпускников заканчивает школу, не имея определенных профессиональных планов, и эта ситуация практически не меняется на протяжении последних двадцати лет, свидетельствуя о необходимости пересмотра стратегии и тактики профориентационной работы с молодежью [5].

Такая ситуация объясняется тем, что в рамках массовой педагогической практики профориентация школьников осуществляется в основном с опорой на информационные способы, традиционные формы.

В научной литературе вопросы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения достаточно изучены и представлены. Так, в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской,

Б.Г. Ананьева, М.И. Дьяченко, Н.Н. Захарова, Е.А. Климова и многих других ученых раскрываются ключевые проблемы, связанные с подготовкой молодежи к выбору профессии.

Однако подробный анализ психолого-педагогических источников свидетельствует о недостаточном внимании вопросам организации профессиональной ориентации школьников на этапе предпрофильной подготовки, а именно недостаточной разработанностью педагогических условий профессиональной ориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки.

Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [2; 3]. Профорентация школьников – это условие осознанного и адекватного своим возможностям выбора будущей профессии.

В РФ профессиональная ориентация включает целый комплекс совместных мероприятий, объединяющих образовательные организации, службы занятости и др. Однако, как показывает практика, среди недостатков в организации профориентационной работы в современной образовательной организации можно выделить следующие: нерациональный выбор адресата профориентационной информации (необходимо включать в работу не только выпускников, но и обучающихся более младших классов, а также их родителей); преобладание пассивных форм работы (традиционными методами профориентации в школе являются следующие: профессионально-диагностическая беседа, «профорориентационные игры», анкетирование, встречи с успешными выпускниками и профессионалами из числа родительской общественности, «ярмарка профессий», что свидетельствует о доминировании информационного и диагностико-консультационного подхода, игнорировании практико-ориентированных форм и методов работы); частичная изолированность родителей обучающихся в вопросах профессионального выбора; отсутствие должного методического сопровождения профориентационной деятельности; слабая мотивация участников профориентационного процесса и т.д.

Далее рассмотрим сущностную характеристику предпрофильной подготовки. Согласно Концепции профильного обучения (2002) старшеклассник основной школы должен быть готов к выбору профиля. Мы же отметим, что педагогическому коллективу, в таком случае, необходимо создавать соответствующие условия для такой готовности [5].

Между тем, результаты многочисленных исследований показывают неготовность обучающихся 8–11 классов к осознанному и реалистичному выбору профессии, так как практически они не знают свои возможности, не ориентируются в мире профессий и др.

Сегодня мы можем говорить о том, что предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования) [1; 4].

Таким образом, успешная организация предпрофильной подготовки – это важнейший элемент профориентационной работы, который во многом определяет ее эффективность. В свою очередь, результативность профориентационной работы на этом этапе будет напрямую зависеть от соблюдения ряда педагогических условий, под которыми мы понимаем факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы; как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих развитие учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности (А.С. Белкин, Л.П. Качалова, Е.В. Коротаева, Л.М. Яковлева и др.).

Первое педагогическое условие, по нашему мнению, это определение сущности и содержания понятия «готовность к профессиональному выбору», выявление структурных компонентов, основных критериев и показателей готовности, обучающихся к профессиональному выбору.

Готовность к осознанному выбору профессии – понятие, которое включает совокупность знаний о профессиях, соответствующие требованиям общества и личности умения и навыки, убеждения, ценностные ориентации, сформированные в образовательной организации. Это сформированная у подростков установка на осознанный выбор профессии.

Структура готовности к профессиональному выбору представляет собой совокупность компонентов: мотивационно-потребностный, когнитивный, деятельностно-практический [7]. Вся система профориентационной деятельности, организуемой в школе, в том числе на этапе предпрофильной подготовки, должна включать в себя формы, методы и технологии работы, оказывающие влияние на все компоненты готовности.

Перечисленные структурные компоненты профессиональной готовности могут выступать в качестве критериев для диагностики готовности к профессиональному выбору у школьников, что позволит выявить проблемы и своевременно внести коррективы в профориентационную деятельность школы.

Второе, не менее важное условие, использование активных и интерактивных форм и методов, практико-ориентированных и информационно-коммуникативных технологий, способствующих позитивной динамике в развитии готовности

к профессиональному выбору, к которым мы относим учебно-профессиональные пробы, пробы выбора профиля обучения, собственно профессиональные пробы, социальные практики, профориентационные экспедиции, профориентационные игровые технологии, бизнес-игры, квесты и т.д.

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) также можно использовать в сфере профессионального самоопределения. Особое значение имеют сайты, на которых представлена информация об образовательных организациях, осуществляющих обучение по выбранному направлению профессиональной подготовки, особенностях поступления, ознакомиться с рейтингами учебных заведений и оценить востребованность их выпускников. Наиболее интересные ресурсы сети, посвященные профориентации: <https://proforientator.ru/>; <https://www.ucheba.ru/>; <https://bvbinfo.ru/>; [https://xn -- e1agdrafhkxao6b.xn -- p1ai/](https://xn--e1agdrafhkxao6b.xn--p1ai/) <https://proektoria.online/forum> и др.

Сюда же можно добавить некоторые инновационные технологии и пространства, успешно реализующиеся в городе Сургут: VR / AR; дополненная и виртуальная реальность, технология реализуемая в квантумах; IT-квантумы; нанобиоквантум.

Третьим условием эффективной профориентационной деятельности, а значит фактором, влияющим на готовность к профессиональному выбору, выступает организация профориентационного нетворкинга, в систему которого органично вписываются вышеперечисленные педагогические условия.

Профориентационный нетворкинг является эффективной формой профориентационной работы, представляя собой сеть взаимосвязей в цепочке «школа – обучающиеся – родители – ВУЗы – работодатели». Значение и роль школы в этом процессе заключается в формировании различных типов педагогически управляемого профориентационного взаимодействия: 1) «родители – учащиеся», 2) «школа-обучающиеся», 3) «работодатели – родители», 4) «работодатели – учащиеся» [6]. Основным рабочим инструментом выступает коммуникативная площадка, в рамках которой создаются условия для организации диалога обучающихся, родителей и работодателей. Такой площадкой может стать собственно школа, колледж или ВУЗ.

Как показывает практика, зачастую роли «родителя» и «представителя работодателя» сосредоточены в одном лице. Соответственно, направлениями педагогического воздействия школы должны стать: во-первых, активизация позиции работодателя у родителей учащихся и, во-вторых, активизация родительской позиции у работодателей. Это можно сделать, в рамках разнообразных форм, например – родительские мастер-классы, где родители предстают перед своими детьми в роли профессионалов, представителей будущих работодателей [6].

Таким образом, предлагаемые педагогические условия профессиональной ориентации играют важную роль в профориентационной работе. Они

помогают учащимся получить необходимую информацию, опыт и поддержку, чтобы сделать сознательный выбор будущей профессии.

Для проверки действенности и значимости описанных нами педагогических условий был организован педагогический эксперимент. Исследование проводилось в течение 2021–2023 г.г. и включало три этапа.

В качестве экспериментальной площадки исследования выступило одно из муниципальных бюджетных общеобразовательных учреждений г. Сургута. В эксперименте приняли участие 40 учеников 8 класса.

Целью эксперимента было определение результативности педагогических условий организации деятельности по профориентации обучающихся на этапе предпрофильной подготовки.

Для понимания более целостной картины актуального состояния качества профориентационной работы в образовательной организации нами были разработаны анкеты для педагогов, администрации.

Педагогам предлагалось выбрать из перечня технологий, форм и методов профессиональной ориентации школьников те, которые ими используются в профориентационной работе. Анализ результатов показал, что не все технологии применяются в профориентационной работе. 90% опрошенных отдали предпочтение технологиям профессионального информирования, и только 10% опрошенных в своей работе используют некоторые практико-ориентированные технологии.

Также анкетирование показало, что в школе ведут профориентационную работу среди обучающихся в основном классный руководитель, который помимо основных трудовых функций и внеурочной деятельности, старается уделять внимание каждому ребенку в его профессиональном самоопределении, и педагог-психолог, который занимается выявлением профессиональных склонностей и интересов с помощью психодиагностик.

Таким образом, выявленные проблемы организации профориентационной деятельности в школе могут привести к низкому уровню готовности к профессиональному выбору среди обучающихся и, возможно, повлиять на успех профессиональной деятельности в будущем.

В соответствии с выделенными ранее компонентами готовности к профессиональному выбору, критериями и конкретизирующими их показателями, нами был подобран диагностический инструментарий, представленный в таблице 1.

Непосредственно эксперимент проводился в 2 группах по 20 обучающихся 8 класса. Для определения уровня готовности к профессиональному выбору нами были использованы все заявленные методики, позволяющие получить данные по каждому из компонентов. Подробно представим результаты по одному из них – мотивационно-потребностному. Этот компонент является самым значимым, на наш взгляд. Как известно, мотив –

это внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. Процесс сознательного вы-

бора профессии представляет собой очень сложный и длительный мотивационный процесс, определяющий во многом степень удовлетворенности человека своей жизнью в дельнейшем.

Таблица 1. Критерии и показатели готовности старшеклассников к профессиональному выбору

Критерии	Показатели	Метод диагностики
Когнитивный	Знания о различных профессиях и их специфике; способность воспринимать, понимать и осознать информацию о той или иной профессиональной деятельности; знания, умения и навыки, необходимые в будущей профессии; профессиональная направленность личности.	Анкетирование; Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) (Е.А. Климова)
Мотивационно-потребностный	Мотивы выбора профессии	Мотивы выбора профессии (модифицированная методика С. Гриншпуна)
Деятельностно-практический	Проявление волевой активности в профессиональном самоопределении (изучение научных основ профессионального самоопределения, стремление получить консультации, выполнение творческих проектов и профессиональных проб); умение осуществлять самоконтроль готовности к профессиональному выбору.	Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель)

Анализ мотивов выбора профессии, проведенный при использовании модифицированной методики С. Гриншпуна, показывает, что у 8 (40%) учеников на первом месте стоит получение материального благополучия от будущей профессии.

У 9 (45%) респондентов ведущим мотивом выбора профессии предстает мотив престижности профессии, ее ценность для общества и популярность среди сверстников и взрослых.

Мотив творческой реализации в труде выявлен у 2 (10%) учеников – им необходима деятельность, связанная с творчеством, для них важно, смогут ли они себя творчески реализовывать в профессиональной деятельности. Так же стоит отметить, что этим детям присущ тип направленности «человек – художественный образ».

Мотив делового характера является главным для 1(5%) ученика данной выборки. Это значит, что испытуемого привлекает вербальная атрибутика профессии, т.е. для него важен коммуникативный аспект профессиональной деятельности. Для него значимым является тип направленности «человек – человек».

Практически такие же результаты показала и 2 группа исследуемых.

Обобщенный результат диагностики по всем компонентам готовности к профессиональному выбору показывает, что уровень готовности старших школьников к осознанному выбору профессии является крайне низким. Большинство обучающихся еще не определилось с ведущими профессиональными интересами, не готово к самостоятельному выбору профессии и профессионального направления. Основная масса испытуемых испытывает трудности, им требуется профессиональная психолого-педагогическая помощь в определении своих профессиональных склонностей и интересов, развитии профессионально-значимых и личностных качеств. В мотивационной сфере у большей части школьников преобладает

материально-прагматической ориентацией, внешние мотивы доминируют над удовлетворенностью трудом и его общественной пользой.

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента был разработан комплекс мероприятий профориентационного нетворкинга «ПрофКинг» с включением активных и интерактивных форм и методов, практико-ориентированных занятий, использованием информационно-коммуникативных технологий, что должно, на наш взгляд, способствовать позитивной динамике в развитии готовности к профессиональному выбору учащихся на этапе предпрофильной подготовки.

Комплекс состоит из 5 мероприятий профориентационной направленности, которые учитывают психологические и возрастные особенности школьников.

Одной из важных задач в нашем исследовании является организация коммуникативной площадки для взаимодействия и общения обучающихся с родителями и приглашенными специалистами, представителями востребованных в регионе профессий. Для оптимизации подобных встреч необходимо было наладить сетевое взаимодействие с образовательными организациями.

Для оценки эффективности проведенной нами работы был проведен контрольный эксперимент, в котором также приняли участие 2 группы школьников 8 классов, при этом 1 группа полностью прошла курс мероприятий профориентационного нетворкинга.

Анализ мотивов выбора профессии (модифицированная методика С. Гриншпуна) показывает, что у 13 (65%) респондентов ведущим мотивом выбора профессии является мотив престижности профессии (против 9 (45%) на этапе констатации).

Снизилось количество обучающихся, для которых главным в выборе профессии является материальное благополучие: с 8 (40%) до 3 (15%) человек.

Таблица 2. Комплекс профориентационных мероприятий для учащихся на этапе предпрофильной подготовки

Название мероприятия	Целевые ориентиры мероприятия	Рекомендуемые формы и методы работы
«Хочу – могу – надо»	Расширить знания и представление детей о различных профессиях; формировать позитивное отношение к труду, к профессиональному росту; побуждать детей к поиску информации о профессиях, к осознанному профессиональному выбору.	Профессиональное просвещение с применением интерактивной технологии профессионального информирования, формирования и развития компетенций профессионального самоопределения.
«День профессий»	Формирование положительного имиджа профессий, востребованных мировой, отечественной и региональной экономикой; знакомство обучающихся с содержанием деятельности в рамках отдельной профессии (группы родственных профессий); формирование информационного поля о возможных путях и условиях получения соответствующего профессионального образования.	Профессиональное просвещение и консультирование, с применением технологии профессионального информирования и практико-ориентированной технологии профессиональных проб во взаимодействии с профессиональными организациями региона и города.
Квест «МикроСОФТ»	Оказание помощи обучающимся в профессиональном самоопределении; формирование надпрофессиональных навыков (soft skill).	Тестирование и консультирование; педагогическая и психологическая поддержка (сопровождение) учащихся на этапе предпрофильной подготовки посредством игровых, интерактивных и информационных технологий.
«Родительский день»	Информирование родителей о перспективах регионального рынка труда и возможностях региональной системы профессионального образования; особенностях профессионального самоопределения подростков в современных условиях и способах оказания помощи детям в их профессиональном выборе.	Просвещение родителей обучающихся на этапе предпрофильной подготовки в рамках профориентационного нетворкинга посредством технологии профессионального информирования с привлечением спикеров (представителей профессий).
«Без труда и жизнь не та»	Выполнения определенных трудовых функций/действий с привлечением экспертов (например, родитель ученика – врач скорой и неотложной медицинской помощи; помощники – студенты 3 курса медицинского института по направлению «Лечебное дело» и т.д.)	Проведение профессиональных проб; мастер-классов; профессиональных мастерских; коммуникативных прощадок в ходе которых реализуется практико-ориентированная технология, направленная на выполнения определенных трудовых действий.

Неизменным осталось число выбора мотива творческой реализации в труде, он по-прежнему выявлен у 2 (10%) обучающихся. На наш взгляд, это связано с личностными особенностями этих детей.

Мотив делового характера является главным для 2 (10%) обучающихся данной выборки (против 1 (5%).

В результатах 2-ой группы исследуемых нет значимых изменений.

Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что для развития готовности к выбору профессии на этапе предпрофильной подготовки необходима систематическая, комплексная профориентационная работа. Разработанный комплекс профориентационных мероприятий в нетворкинге, включающий реализацию активных и интерактивных, практико-ориентированных форм и методов, влияет на уровень готовности к осознанному выбору профессии и ведет к положительной динамике.

Литература

1. Байбородова, Л.В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников / Л.В. Байбородова, Е.В. Новикова. – Текст: непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 4. – С. 26–32.
2. Бахвалова, С.Б. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников / С.Б. Бахвалова, Э.М. Киселева, И.В. Савельева. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 96–99.
3. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общей редакцией В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 332, [1] с. – (Профессионализм педагога). – ISBN978–5–7695–5606–7. – Текст: непосредственный.
4. Зеер, Э.Ф. Основы профориентологии: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 030500 – Профессиональное обучение (по отраслям) / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – Москва: Высшая школа, 2005. – 157, [2] с.: ил. – ISBN5–06–005311–3. – Текст: непосредственный.
5. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf, с. 11].

6. Ососова, М.В. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся / М.В. Ососова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 166–172.
7. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие / С.Н. Чистякова. – Москва: Академия, 2005. – 122, [1] с. – (Твоя профессия. Профильное обучение школьников). – ISBN5–7695–2168–6. – Текст: непосредственный.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS AT THE STAGE OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING

Baksheeva E.P., Balina O.G.
Surgut State Pedagogical University

The article substantiates the importance of pre-professional training of schoolchildren for choosing a profession, identifies the problems of general education organization in the field of career guidance, defines key concepts, structural components, basic criteria and indicators of students' readiness for professional choice, characterizes the pedagogical conditions of professional orientation of high school students of primary school, which include active and interactive forms and methods, practical-oriented and information and communication technologies that contribute to positive dynamics in the development of readiness for professional choice, the organization of career guidance networking. The role of the school in the system of career guidance networking is shown, which consists in the formation of four types of pedagogically guided career guidance interaction: 1) "parents – students", 2) "school-students", 3) "employers – parents", 4) "employers – students". We note that the main tool of such interaction is a communicative platform, within which conditions are provided for meeting, acquaintance and dialogue between the student, parent and employer. As practice-oriented technologies, the article offers educational and professional tests, tests for choosing a training profile, professional tests themselves, social practices ("pre-professional internship"), career guidance games.

The results of the approbation of these conditions in an experimental study in one of the educational institutions of Surgut are presented.

Keywords: pedagogical conditions, professional orientation, professional self-determination, pre-professional training, readiness for professional choice, interactive forms and methods, practice-oriented and information and communication technologies, professional trial, career guidance games.

References

1. Baiborodova, L.V. Pedagogical support of pre-professional training of schoolchildren / L.V. Baiborodova, E.V. Novikova. – Text: direct // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2016. – No. 4. – pp. 26–32.
2. Bakhvalova, S.B. Career guidance as a factor of professional self-determination of schoolchildren / S.B. Bakhvalova, E.M. Kiseleva, I.V. Savelyeva. – Text: direct // The world of science, culture, and education. – 2021. – № 1 (86). – Pp. 96–99.
3. Educational activity of a teacher: a textbook for students of higher educational institutions studying in pedagogical specialties / [I.A. Kolesnikova, N.M. Borytko, S.D. Polyakov, N.L. Selivanova]; under the general editorship of V.A. Slastenin, I.A. Kolesnikova. – 4th ed., revised. – Moscow: Academy, 2008. – 332, [1] p. – (Teacher's professionalism). – ISBN978–5–7695–5606–7. – Text: direct.
4. Zeer, E.F. Fundamentals of career guidance: a textbook for students studying in the specialty 030500 – Vocational training (by industry) / E.F. Zeer, A.M. Pavlova, N.O. Sadovnikova. – Moscow: Higher School, 2005. – 157, [2] p.: ill. – ISBN5–06–005311–3. – Text: direct.
5. The concept of supporting professional self-determination of students in the conditions of continuous education/ V.I. Blinov, I.S. Sergeev [et al.] – M.: Federal Institute for Educational Development. [electronic resource]. – Access mode: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/08/Pril_7.pdf
6. Ososova, M.V. Model of psychological and pedagogical support of professional self-determination of students / M.V. Ososova. – Text: direct // Pedagogical education in Russia. – 2011. – No. 4. – pp. 166–172.
7. Chistyakova, S.N. Pedagogical support of self-determination of schoolchildren: a methodological guide / S.N. Chistyakova. – Moscow: Academy, 2005. – 122, [1] p. – (Your profession. Specialized education of schoolchildren). – ISBN5–7695–2168–6. – Text: direct.

Языковые средства воздействия на потребителей в коммерческих рекламных текстах США

Батуева Алена Александровна,

канд. филол. наук, доцент кафедры филологии и лингвокультурологии Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: batueva.aln@gmail.com

Данная статья посвящена комплексному исследованию языковых средств воздействия в коммерческих рекламных текстах США. Для большей эффективности рекламный текст носит навязчивый характер, отличается логикой построения и простой подачи информации. Анализ позволил выявить наиболее популярные и яркие стилистические приемы в тексте рекламы на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях для привлечения внимания американцев и оказания воздействия на их выбор. Как правило, использование определенных тропов (в частности, метафоры) и речевых фигур дает представление о том, как американцы воспринимают те или иные вещи. Опираясь на данные, можно сказать, что использование тропов пользуется популярностью, так как они помогают вызвать у реципиента необходимые ассоциации посредством переносного смысла и способствуют закреплению образа товара в его сознании.

Ключевые слова: коммерческий рекламный текст, стилистические приемы, воздействие, потенциальный покупатель, фонетический, морфологический, лексический и синтаксический уровни.

В современном стремительно развивающемся мире построение эффективных коммуникаций, является гарантией экономического процветания. Реклама является универсальным, убедительным каналом коммуникации, способным привлечь внимание как можно большего числа людей с целью продажи им товаров или услуг. Она как инструмент маркетинга помогает сформировать потребность у потенциального клиента, поддержать лояльность к бренду среди потребителей, повысить его ценность в сознании покупателя и увеличить показатели объема продаж. Она не просто предоставляет определенную информацию о продукте, она воздействует на читателя, вызывает у него эмоции, ловко использует стереотипы общества и культурный ландшафт в целом. Некоторые исследователи приравнивают степень воздействия рекламы на массы к уровню влияния искусства или религии [10, с. 2]. Она также способна формировать определенные вкусовые предпочтения людей, их взгляды и ценности. В работах американских исследователей-рекламистов можно встретить даже выводы о том, что реклама определяет развитие экономики, степень демократизации и оптимизма, являясь при этом своего рода частью основного направления американской цивилизации» [4].

Хорошо проработанная и составленная реклама помогает создать импульс к приобретению товара или услуги. В связи с этим, представители коммерческой сферы постоянно финансируют рекламу с целью привлечения или удержания своего клиента. Расходы на рекламу растут ежегодно. Согласно данным Всемирного центра исследования рекламы (WARC), в 2023 году «они увеличились на 4,4%, до \$963,5 млрд, однако исследования показывают, что значительная часть средств затраченная на рекламу не окупается [16].

Стоит указать, что создание рекламного текста очень трудоемкий процесс. Разработчик осознает, что реклама существует в условиях сильной неприязи, ограниченного количества времени презентации читателю или зрителю и требует огромного таланта при ее составлении, чтоб вызвать желание у потенциального потребителя осмыслить идею, заложенную в ней. Таким образом, процесс восприятия рекламы должен быть настолько облегчен, чтоб захватить внимание потребителя моментально и при этом текст должен содержать максимум фактов и минимум слов, так как потребителю необходима информация для принятия решения о приобретении товара или услуги. В последнее время можно наблюдать преобладание визуальной

составляющей в рекламном сообщении, как способ быстро донести до адресата часть информации о товаре. Продающая мысль, иллюстрация, логика и профессионально составленный текст оказывают влияние на эффект рекламы. Идея должна быть выражена кратко, четко и убедительно.

В эпоху информационного перенасыщения, в котором живет практически каждый житель мегаполиса, рекламодателю всё труднее становится находить подход к потребителю и оказывать влияние на его выбор. В этой связи, на потенциального покупателя стремятся оказать воздействие повсеместно, используя все доступные достижения эпохи цифровизации. Рекламодатели, следуя за трендами информационного общества, стремятся активно внедрять и использовать современные подходы, средства и технологии при создании рекламы: 3D-печать, мультикоптеры, голограммы, лазерные проекции, AR и VR технологии, искусственный интеллект, нейромаркетинг. Специалисты продолжают работать над текстовой частью коммерческой рекламы, постоянно совершенствуя средства языкового воздействия на потенциального клиента, так как она является одним из главных элементов, раскрывающим основное содержание рекламного сообщения

Посредством огромного многообразия языковых средств реклама стимулирует желания потенциальных покупателей и убеждает в необходимости приобретения товара. Целью данной работы является выявить языковые средства воздействия в американском коммерческом рекламном тексте. Для этого был проведен анализ фактического материала на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Корпус исследования составили 250 американских коммерческих рекламных текстов.

Фонетический уровень

Использование звуковых приемов при создании рекламных текстов обусловлено психологическими особенностями человека и его восприятием. Художественные приемы данного уровня – омонимы, ассонанс, аллитерация, звукоподражание, рифма, ритм.

Омонимия является одним из самых распространенных приемов на фонетическом уровне. Например, «Behind The Scenes Since 1889» (Lee Jeans). В данном сообщении употребляются омофоны «scenes» и «since», которые звучат одинаково, но имеют разное написание и значение [11].

Аллитерация (повтор в словах одинаковых или однородных согласных звуков) и ассонанс (повтор гласных звуков) являются приемами, на которые стоит обращать внимание при анализе рекламного текста. Например, «Take your lashes to luxurious lengths» (Revlon/ тушь для ресниц), «Precision parking» (Volkswagen) [11], [13]. В примерах повторяются согласные звуки «l», «r» Как правило, аллитерация используется для придания тексту выразительности и поэтичности.

В следующем примере мы можем наблюдать ассонанс. «Creamy. Dreamy. Icy. Chocolatey». (Iced Mocha. Macdonalds) – повторение гласных звуков [i:] и [ɪ].

Рассмотрим пример: «Create tasty nosh for less dosh» (реклама закуски) [15]. В приведённом примере ассонанс реализуется путём повторения гласного звука “o” в словах “nosh”, “for” и “dosh”. Симметричность заключается в том, что гласный звук является ударным во всех словах. Ассонанс способствует проявлению ритму и рифме, так как приём основан на созвучии. Этот приём придаёт тексту выразительность и звучность. Рассмотрим еще один пример: «Complexity Minimized. Performance Optimized» (Thundercat Technology) [14]. Безусловно, созвучие – один из эффективных способов облегчить запоминаемость рекламного текста и бренда. Нужно отметить, что этот прием сложно сохранить при переводе.

Важно понимать, что смыслом обладают не только слова, но и звуки. Так, например, рокот, мощь, сила, решительность и мужество часто ассоциируются со звуком [p], плавность, женственность и тягучесть с [л], нудность с [н] и т.д. [1]. Звукоподражание как прием помогает создать яркий звуковой образ товара, вызвать эмоцию у адресата и закрепить слоган и сам продукт в сознании потребителя. Следующий пример это наглядно демонстрирует: They're Grrreat! (реклама хлопьев бренда Frosted Flakes) [12]. Раньше у компании Mazda был слоган «Zoom-Zoom!», который имитировал жужжание детской машинки, звук гонки и двигателя автомобиля. Сегодня он тоже используется, но они чаще отдают предпочтению новому слогану «Driving Matters», который будет рассмотрен далее [12].

Компания Pringles остановилась на следующем тексте «**Once you pop, the fun don't stop**» (повтор согласных фонем /p/ + /s/ + /t/ и повтора гласного звука /o/ создает эффект хруста) [12].

Рифма является ярким и выразительным приёмом фонетического уровня языка. Она характеризуется повтором созвучных частей слов, сходных по своему фонетическому облику [6]. Важно отметить, что рифма реализуется лишь в симметрично расположенных отрезках речи [4, стр. 2].

Рассмотрим следующий пример: «Drink it to believe it» (Coca-Cola, напиток, содержащий по заявлению компании на 60% меньше сахара, чем раньше). Здесь рифма выражается в созвучии слов “think it”–“believe it”, которые расположены на концах симметричных отрезков, что и придает предложению благозвучности [8].

Следующим фонетическим приемом является ритм. Он подразумевает собой сочетание ударных и безударных слогов, что делает слоган более гармоничным по звучанию. Ритм так же, как и созвучие с рифмой, улучшает запоминаемость: «Finger lickin' good» (KFC) [12].

Фонетический каламбур, представляющий собой игру слов, основанную на созвучии, является излюбленным приемом авторов рекламных тек-

стов. Он создает более интересный и выразительный текст, повышает уровень запоминаемости. Как правило, он встречается в заголовках. Каламбур (10%) довольно часто встречается в корпусе исследования наряду с другими языковыми средствами: «Go Ahead with AHEAD» (в данном слогане лексема и аббревиатура являются омонимами). // «If you want to get ahead, get a hat» (созвучность двух словосочетаний). // «Nothing runs like a Deere». Название компании созвучно со словом «олень» на английском и производителю сельскохозяйственной техники удалось умело использовать сравнение и прием омонимии (омофоны) [14].

Анализ 250 коммерческих рекламных текстов американской лингвокультуры выявил, что использование различных фонетических приемов помогает создать необходимые образы в сознании реципиента для запоминания бренда и товара.

Лексический уровень

Список наиболее часто употребляемых прилагательных помогает определить основные потребности реципиента. Например, реклама автомобилей, как правило, апеллирует к желаниям людей познавать мир, открывать новые горизонты. В связи с этим, будет использоваться соответствующая лексика, попадающая в семантические поля с такими значениями как «исследовать», «познавать», «передовой»: «The all-new 2018/ CHEVY TRAVERSE»/ «A better way to explore». // «New thinking/ New possibilities». // «Ahead of time». // «Innovation that excites». // «Your potential. Our passion» [11], [12].

Рекламный текст продукции премиум класса чаще включает в себя лексику, смысловое содержание которой отражает, например, «величие», реже «комфорт»: «Good is the enemy of great». // «Absolute power thrills absolutely». // «Driving pleasure». // «Driving matters» [11], [13], [14].

Анализируя лексический уровень американского коммерческого рекламного текста, необходимо рассматривать тропы, предающие языку большую выразительность. Как показывает статистика, при создании рекламы к тропам обращаются довольно часто. Обилие прилагательных подразумевает наличие большого количества эпитетов. Действительно, в корпусе исследования процент эпитетов значительно выше наряду с другими тропами: «New color sensational rebel bloom/ A kinky burst of pinks, reds and mauves» (эпитет) // «Hot eyes/ Intense pigments for magnified color» (эпитет) [11], [13].

В этих примерах происходит процесс метафоризации. Словосочетание «a kinky burst» несет в себе гораздо большую смысловую нагрузку, чем может показаться на первый взгляд. «Burst» переводится как «взрыв», однако в данном контексте лучше сказать «бум», смысловая окраска, которая тождественна значению «революция», то есть здесь говорится о революции в сфере модной индустрии. Можно сделать также вывод, что взрыв сам по себе в сознании американца ассоциируется с каким-то прорывом, с чем-то новым; если

сравнивать с русской лингвокультурой, то слово «взрыв» здесь не ассоциируется у читателей с революцией. В следующем примере ярко выраженные глаза, блеск ассоциируются с пламенем, ярким и обжигающим.

Рассмотрим другие тропы, которые также нередко встречались в американских коммерческих рекламных текстах. Одним из них является метафора (24%): «Indulge in the color of passion/ so lush, so irresistible... It's sensational». // «Hair so healthy it shines». // «Now, eyes light up with shimmering luminosity» [9], [11]. В первом случае рекламируется помада для губ. Губы, их насыщенный цвет в американской культуре ассоциируются с желанием, страстью. Поэтому оттенки, которыми располагает линейка губных помад от Maybelline, по замыслу авторов, придадут большей страсти образу. Во втором случае рекламируется шампунь для волос. Как правило, главным рекламным аргументом средств по уходу за волосами, кожей или ногтями является приобретенный в результате использования здоровый вид. В американской культуре, как и во многих других, здоровье ассоциируется с сиянием и блеском. В последней рекламе, продвигающей тени, акцент делается на глазах, которые «горят». Здесь обыгрывается блеск глаз, который ассоциируется, как уже было сказано выше, с яркостью пламени.

Сравнение оказалось самым распространенным тропом в корпусе исследования (21%). Это также является следствием наличия множества прилагательных в коммерческих рекламных текстах. Сравнение в рекламе часто сопровождается гиперболой, так как превосходная степень сравнения в большинстве случаев подразумевает какое-то преувеличение: «Smarter than your average liquid makeup». // «Highlighting techniques as easy as 1–2–3». // «Real life is unretouched, just like this ad». В третьем примере прослеживается отсылка к культурному феномену, а именно, тенденция к излишнему использованию фотошопом в фотоиндустрии [13], [14].

Рассмотрим примеры гиперболы: «Never ending lashes» или «Big bigger plush hair only with the system» или «The Happiest Place on Earth»? // «The manliest low calorie soda in the human history» // «Taste the World, One Corner at a Time». Американцев не смущает сильное преувеличение. Наоборот, подобная подача текста привлекает внимание потребителей в США [11], [12], [14].

Олицетворение не часто можно было встретить в коммерческой рекламе (6%): «Don't mask me. Fit me». Здесь рекламируется тональный крем, и кожа «обращается» к своему владельцу, таким образом, нечто неодушевленное приобретает человеческие признаки, в данном случае, – способность говорить. В данном заголовке прослеживается отношение американцев к своему телу, здоровью. Кожа ассоциируется с чем-то живым, олицетворяется, тем самым подчеркивается тот момент, что необходимо более трепетно относиться к коже, так как это «живое существо».

«Now it's time for pastels to rebel». Очевидно, что восстать может только человек. Произошла метафоризация: отсылка к фэшн революции, новому укладу.

Опираясь на информацию из различных интернет источников [2], [7], можно сказать, что метонимия является одним из самых распространенных тропов в рекламном тексте, однако в корпусе исследования в рамках данной работы она встретилась несколько раз (4%):

«Win for champagne lifestyle» (стиль жизни победителя ассоциируется с действием разбрызгивания шампанского во время награждения) // «Open Happiness» // «Taste the Rainbow» // «I'd Walk A Mile For A Camel» [9], [11],[12].

Благодаря использованию тропов вырисовывается идилический образ, который преподносит рекламируемый товар с самой выгодной стороны. Рекламодатели делают акцент на то, что после приобретения продукта покупатель с легкостью решат свои проблемы и, в конечном итоге, станут более счастливыми.

Помимо тропов в текстах рекламы можно обнаружить семантические фигуры речи. В корпусе удалось выделить антитезу и лексический каламбур. Рассмотрим примеры использования данных стилистических приемов: «Inner strength / Outer beauty» (антитеза). В рекламе шампуня обещают здоровье, а также красивый внешний вид волос после его использования [11].

«New scandaleyes show off mascara». В этом примере можно наблюдать игру слов на двусмысленности словосочетания «scandal eyes» и «scandalize» [8].

Старания компаний занять свое место среди конкурентов и привлечь своего покупателя иногда дают неожиданные результаты при составлении рекламного текста. Появление неологизмов в тексте не оставляют его без внимания. Так, компания Seven up, конкурирующая с Coca-Cola, смогла выделиться и занять свою позицию на рынке с помощью слогана «The Uncola», позиционируя себя как безалкогольный напиток без кофеина в отличие от своего главного конкурента. Этот прием требует огромного творчества и встречается довольно редко [12].

Морфологический уровень

Основной языковой единицей рекламного текста выступает глагол. Анализ коммерческих рекламных текстов США показал, что американцев не пугает повелительная форма глагола и их реклама носит более навязчивый характер по сравнению с русской или британской:

«Be Absolutely Sure» // «Think Different» // «Lead the way» // « Believe in something, even if it means sacrificing everything. Just do it» // «Crave Those Crazy Squares» // «Fly the Friendly Skies» // «Leave the Driving to Us» // «Think Big» [8], [11], [12].

Самые распространенные глаголы в коммерческих рекламных текстах – это «dare», «discover»,

«try» и «find». Авторы рекламных текстов как бы кидают вызов американцам, пытаясь привлечь их внимание.

Убедительную тональность рекламному обращению придают личные, объектные, притяжательные и возвратные местоимения. Например: «Your potential. Our passion» // «Yours is here» // «Sorry. We don't have Coke / How about a Pepsi? / Refresh yourself» // «You can pay me now, or pay me later» [12].

Рекламные тексты, подвергнувшиеся анализу, помогли выявить список слов, которые употребляются с особо высокой частотой. Во многих проанализированных рекламных текстах встречается прилагательное «new», формирующее главный рекламный аргумент – предложение опробовать новинку. Отсюда следует, что для американцев, культуре которых свойственно стремление к новому, динамичность и прогресс, большой интерес представляют какие-то новые товары: «New lasting drama waterproof gel pencil» // «New color sensational rebel bloom» [8].

Среди других часто употребляемых прилагательных можно выделить «big», «introducing», «unique», «extraordinary», «perfect», «sensational». Прилагательные являются самой часто употребляемой единицей языка в коммерческом рекламном тексте.

Наличие превосходной степени прилагательного среди коммерческих рекламных текстов Соединенных Штатов довольно значительно наряду с рекламой других стран (Например, «The Harpiest Place on Earth» (Disneyland)) [11], и связано это все с тем же навязчивым характером американской рекламы. Однако все же гораздо чаще можно встретить сравнительную степень, которая формирует отношение реципиента к товару через другой предмет. Как правило, акцентируется внимание на усовершенствованный дизайн и характеристики товара или смену настроения в лучшую сторону в результате нового приобретения: Например, «Seasons change, Spring gives way to Summer and the mood becomes lighter and more sensual...» // «Save Money. Live Better» // «Expect More, Pay Less» [11], [14].

Помимо обилия прилагательных в рекламных текстах встречается немало наречий, усиливающих характеристику прилагательного. Одним из таких слов является слово «so», которое чаще всего мелькает в рекламе:

«Embrace the color of seduction / So lush, so irresistible... It's sensational» [8].

Также для усиления характеристики прилагательных или наречий рекламодатели создают новые слова с использованием аффиксов -extra, -ultra, -mega, -super (морфемный аспект). Довольно часто в рекламных текстах, продвигающих декоративную косметику встречаются подобные слова. Например, «Now all-day/ Intensity goes / Ultra-smooth» или в рекламном слогане энергетической компании США Chevron «Extra mile, extra easy, extra value» [8], [12].

Синтаксический уровень

В результате анализа было установлено, что особенностями рекламного сообщения в США являются простота, сила и доступность. Именно поэтому здесь преобладают краткие, понятные слоганы. Анализ 250 коммерческих рекламных текстов выявил частое использование номинативных (по типу предложения) и побудительных (по цели высказывания) предложений. Большинство рекламных коммерческих текстов включают в себя оба вида односоставного предложения. Как правило, номинатив или побуждение используются в заголовке: «New Axe / Grooming for men/ Find your magic» (здесь приведен пример заголовка с использованием императива и номинатива) [8].

«Feed scalp with ultra Shea» (используется только императив) // «Nokia. Connecting people» (используется только номинатив) // «Givenchy. Gentlemen only» (используется только номинатив) // «Think big» (используется только императив) [11].

Односоставные предложения используются особенно часто, так как они позволяют «экономить место», вкладывая большую смысловую нагрузку при экономии языковых единиц. В американской коммерческой рекламе с большей частотой используют номинатив, то есть односоставные назывные предложения. Также достаточно эффективным приемом является вопросительная конструкция:

«You know you're not the first, but do you really care?» (риторический вопрос, 8%) // Perfection? It's what I dream about (объективация, 1%) // Want your youth collagen back? When it comes to fighting wrinkles, collagen is a powerful asset (обсуждение, 1%) [9], [12].

Вопросительные конструкции позволяют установить контакт с аудиторией и создать эффект диалога непосредственно с самим читателем. Помимо вопросов могут использоваться такие фигуры речи как коммуникация (2%), которая также направлена на установление контакта с потенциальным покупателем: «Pantene. Put it to the test» [14].

С особенно высокой частотой используется парантеза в виде мнения профессионального эксперта или рекомендации медийной личности (20%). Подобный прием помогает улучшить характеристику товара в глазах читателей посредством родившейся у них в голове ассоциативной цепочки (если рекомендует эксперт или известная личность, значит качество по-настоящему хорошее): «Why use a system with alcohol that can dry your hair? EverStyle is free of drying alcohol and has high...» – Johnny LaVoy, L'oreal Paris Consulting Stylist (рекомендация эксперта) // «I've found my perfect light» – Doutzen Kroes (рекомендация медийной личности) [14].

В проанализированных рекламных текстах рекламодатели прибегают к фигурам с использованием повторов (параллелизм (14%), анафора/эпифора (7%), которые, как правило, позитивно влияют на уровень запоминаемости:

«Feel good. Feel happy» (параллелизм/ анафора) // «New hair. New you» (параллелизм/ анафора) // «Your face. Your formula» (параллелизм/ анафора).

Иногда может попадаться умолчание:

«Once you find the one... You never look back».

Реже в американской рекламе можно встретить парцелляцию (4%):

«Make. It. Yours» (парцелляция) [13], [15].

Так как культура Америки низкоконтекстна, синтаксические приемы представляют особую ценность для авторов американских рекламных текстов, так как позволяют кратко и точно передать необходимую информацию. Например, пример парцелляции наглядно показывает, как благодаря неординарному синтаксису можно сэкономить место. В заголовке сосредоточены сразу три мысли: make it, it yours, make it yours. Вопросно-ответные конструкции и умолчание позволяют использовать меньшее количество языковых единиц в рекламном тексте и тем самым наталкивают самого потребителя на дальнейшие размышления.

Таким образом, анализ стилистических средств языка показал, что в большинстве коммерческих рекламных текстах происходит процесс метафоризации (24%) как один из способов репрезентации в языке объектов культуры. Тропы являются специфической формой отражения национально-культурного наследия, и их рассмотрение ведет к изучению глубинных основ миропонимания представителей одной лингвокультуры. Следующим распространенным тропом стало сравнение (21%). Среди других тропов, которые встретились в корпусе исследования, были эпитет (14%), гипербола (7%), олицетворение (6%) и метонимия (5%). В рамках лексического уровня также рассматривались семантический каламбур (встретился в 10% проанализированных текстов) и антитеза (2%). Фонетический уровень был представлен следующими приемами: фонетический каламбур (10%), аллитерация/ассонанс (15%), созвучие (7%), ритм (3%). На синтаксическом уровне были рассмотрены стилистические фигуры, среди которых: парантеза (20%), параллелизм (14%) риторический вопрос (8%), эпифора/анафора (7%), и парцелляция (4%), коммуникация (2%), объективация (1%), обсуждение (1%), умолчание (1%).

Литература

1. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. – М.: Юнити, 2008. – 287 с.
2. Бунчук О.М. Когнитивная метонимия и когнитивная метафора в современной рекламе. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metonimiya-i-kognitivnaya-metafora-v-sovremennoy-reklame/viewer> (дата обращения: 11. 07. 2023).
3. Влахов С., Флорин С., Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.

4. Голикова Ю.В. Языковая игра в англоязычных рекламных слоганах, понятие «языковая игра». // Идеи. Поиски. Решения: материалы VII Междунар. науч. практ. конф., Минск, 25 ноября 2014 г./Редкол.: Н.Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Мн.: БГУ, 2015. С.19–24–2015. [Электронный ресурс]. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/110119> (дата обращения: 27. 08. 2023).
5. Золотарева Л.Г. Современная реклама как экономический и социокультурный феномен. // Научный вестник МГТУ ГА серия Международная деятельность высшей школы. – 2006, –№ 102. – С. 50–56
6. Ковыляева Н.Е. Языковая игра как средство формирования семантики и прагматики дискурса. Дис. ... канд. филол. наук. – Нальчик, 2015. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cheloveknauka.com/yazykovaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-semantiki-i-pragmatiki-diskursa> (дата обращения: 11. 07. 2023).
7. Платицына А.С., Коршунова В.А. Стилистический прием метонимии в современных рекламных текстах как материал судебной экспертизы (на основе анализа рекламы журнала «Elle») // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 4 [Электронный ресурс]. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/04/92168> (дата обращения: 10.11.2023).
8. American Brands Slogans, 2022 – URL: <https://www.sloganlist.com/american-brands-slogans/> (дата обращения 30.09.23).
9. CEOWORLD magazine – Latest – Tech and Innovation – These American Company Slogans (and Taglines) Everyone Knows, 2023, November – URL: <https://ceoworld.biz/2023/11/29/these-american-company-slogans-and-taglines-everyone-knows/> (дата обращения 25.11.23).
10. Dyer G. Advertising as Communication. – London: Routledge, –1982. – 248 с.
11. Effective Company Slogans in 2022, 2022 – URL: <https://www.sloganlist.com/effective-company-slogans-2022/> (дата обращения 15.10.2023).
12. Everyone Recognizes These 50 American Company Slogans, 2023, April – URL: <https://247wallst.com/special-report/2023/04/24/americas-most-famous-company-slogans/> (дата обращения 20.09.23).
13. FREE PDF & INTERACTIVE E-MAGAZINES – URL: <https://magazinelib.com/usa2/>(дата обращения 20.10.2023).
14. PRINT ADS & TV COMMERCIALS – URL: <https://www.adrudy.com> (дата обращения 20.10.23).
15. Sainsbury’s Magazine, 2023, May – URL: https://p5v4.userapi.com/c235131/u448173336/docs/d12/31302196c6c0/Sainsbury_39_s_Magazine__May_2023.pdf?extra=CQcVln3Qlr0FcgS1vQ0GS3hx1WMrz9ueQKfIX0aXh93gOHJs-xMhmjrj635JSmiBb4j11w5i_FWB04Phc-SoTCKn31dViOGIs_-q7-mee4GKiJ5I2VhnhJH-dObojwDkJ6nHeD5WtoAgDfChmtf1BhT-yIPa (дата обращения 05.09.2023).
16. WARC: в 2024 году глобальный рекламный бюджет превысит \$1 трлн 29.08.2003, <https://adpass.ru/warc-v-2024-godu-globalnyj-reklamnyj-byudzh-et-prevysit-1-trln/> (дата обращения 08.11.2023).

LINGUISTIC MEANS OF INFLUENCING CONSUMERS IN US COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS

Batueva A.A.

Kosygin State University of Russia

This article presents a comprehensive study of linguistic devices to attract a prospective customer in advertising texts of the USA. For greater effectiveness, the text of the advertising message is intrusive. It is characterized by the logic of its construction and simplicity of the information provided in it. The analysis made it possible to identify the most popular and striking stylistic devices in advertising texts at the phonetic, morphological, lexical and syntactic levels to attract the attention of Americans and influence their choice. Generally, the use of certain tropes (particularly metaphor) and figures of speech provides insight into how Americans perceive certain things. Based on the data, it can be said that the use of tropes is popular because they help to evoke the necessary associations in the recipient through figurative meaning and fix the image of the product in a buyer’s mind.

Keywords: advertising texts, stylistic devices, influence, prospective customer, phonetic, morphological, lexical and syntactic levels

References

1. Bernadskaya Yu.S. Text in advertising. – Moscow: Unity, 2008. – 287 p.
2. Bunchuk O.M. Cognitive metonymy and cognitive metaphor in modern advertising. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metonimiya-i-kognitivnaya-metafora-v-sovremennoy-reklame/viewer> (date of access: 11. 07. 2023).
3. Golikova Y.V. Language game in English-language advertising slogans, the concept of “language game”. // Ideas. Search. Solutions: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Minsk, November 25, 2014 / Edited by: N.N. Nizhneva (editor-in-chief) [and others]. – Minsk: BSU, 2015. P. 19–24 – 2015. [Electronic resource]. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/110119> (date of access: 27. 08. 2023).
4. Vlakhov S., Florin S., Untranslatable in Translation. – Moscow: International Relations, – 1980. – 343 p.
5. Zolotareva L.G. Modern advertising as an economic and socio-cultural phenomenon. // Scientific Bulletin of MSTU GA series International activities of higher school. – 2006 – № 102. – P. 50–56
6. Kovylyeva N.E. Language game as a means of formation of semantics and pragmatics of discourse. Dissertation ... Cand. of philological sciences. – Nalchik, 2015. [Electronic resource]. – URL: <https://cheloveknauka.com/yazykovaya-igra-kak-sredstvo-formirovaniya-semantiki-i-pragmatiki-diskursa> (date of access: 11. 07. 2023).
7. Platitsyna A.S., Korshunova V.A. Stylistic technique of metonymy in modern advertising texts as a material of forensic examination (based on the analysis of advertising of the magazine “Elle”) // Modern Scientific Research and Innovations. – 2020. – No. 4 [Electronic resource]. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/04/92168> (date of access: 10.11.2023).
8. American Brands Slogans, 2022 – URL: <https://www.sloganlist.com/american-brands-slogans/> (date of access 30.09.23).
9. CEOWORLD magazine – Latest – Tech and Innovation – These American Company Slogans (and Taglines) Everyone Knows, 2023, November – URL: <https://ceoworld.biz/2023/11/29/these-american-company-slogans-and-taglines-everyone-knows/> (date of access 25.11.23).
10. Dyer G. Advertising as Communication. – London: Routledge, 1982. – 248p.
11. Effective Company Slogans in 2022, 2022 – URL: <https://www.sloganlist.com/effective-company-slogans-2022/> (date of access 15.10.2023).

12. Everyone Recognizes These 50 American Company Slogans, 2023, April – URL: <https://247wallst.com/special-report/2023/04/24/americas-most-famous-company-slogans/> (date of access 20.09.23).
13. FREE PDF & INTERACTIVE E-MAGAZINES – URL: <https://magazinelib.com/usa2/> (дата обращения 20.10.2023).
14. PRINT ADS & TV COMMERCIALS – URL: <https://www.adruby.com> (date of access 20.10.23).
15. Sainsbury's Magazine, 2023, May – URL: https://psv4.us-erapi.com/c235131/u448173336/docs/d12/31302196c6c0/Sainsbury_39_s_Magazine__May_2023.pdf?extra=C-QcvIn3Qlr0FcgS1vQ0GS3hx1WMRz9ueQKFIX0aXh93g-OHJs-xMhmrj635JSmiBb4j11w5i_FWB04PhcSoTCKn31d-ViOGIs_-q7-mee4GKiJ5I2VhnJHdObojwDkJ6nHe-D5WtoAgDfChmtf1BhT-ylPa (date of access 05.09.2023).
16. WARC: Global advertising budget will exceed \$1 trillion in 2024, 08/29/2003, <https://adpass.ru/warc-v-2024-godu-globalnyj-reklamnyj-byudzh-et-prevysit-1-trln/> (date of access 08/11/2023).

Ван Лумэй,

аспирант, Государственный институт русского языка имени
А.С. Пушкина

E-mail: wanglumei@yandex.ru

Статья посвящена проблеме изучения естественной речи в современном русском языке. Несмотря на то, что термин «естественная речь» практически не используется в современной лингвистике, автор статьи подводит базу к изучению естественной речи, начавшейся в русле исследований разговорного языка. Обращаясь к трудам Е.А. Земской, О.А. Лаптевой, О.Б. Сиротининой, Н.Ю. Шведовой и других исследователей, автор статьи выявляет взаимосвязь между естественной речью и нелитературной разговорной речью. Кроме того, в статье проводится дифференциация устной и письменной естественной речи, выявляя общие и различные черты этих двух видов естественной речи, автор приходит к выводу, что в последние годы между ними граница размыта, поскольку среди носителей русского языка начал функционировать еще один вид естественной речи – электронная естественная речь, которая является ее устно-письменной формой. Автор статьи делает вывод, что исследование естественной речи современного русского языка поможет лучше определить социальный статус его носителей и внесет значительный вклад в теорию коммуникации.

Ключевые слова: естественная устная речь, естественная письменная речь, разговорная речь, электронная письменная речь, коммуникация, литературный язык.

На рубеже XX–XXI веков начали происходить существенные изменения не только в социально-политической, экономической, культурной и других сферах развития российского общества, но и в сфере функционирования русской речи, что обусловлено новыми подходами к использованию русского языка и социальной базе его носителей.

Как отмечает О.В. Загоровская, в «докомпьютерный» период развития русской лингвокультуры онтологические формы существования русского языка были представлены четкой дихотомией; «устная речь» – «письменная речь» [4, с. 202]. Выделение этих видов речи, как констатирует Т.В. Алтухова, «не вызывало никаких сомнений и основывалось прежде всего на различиях в ее материальной форме (звуковая или графическая) и каналах передачи и восприятия информации (звуковой или визуальный)» [1, с. 12]. При этом в русской устной речи ведущие позиции занимал «ее некодифицированный вариант, представляющий собой «живую разговорную речь» – реализацию просторечия, жаргонов, диалектов, – и соотносящийся, прежде всего, с бытовой сферой общения» [4, с. 202].

Однако, учитывая тот факт, что устная форма русской речи достаточно широко использовалась в научных докладах, на митингах и выступлениях, на деловых совещаниях и в политических дебатах и т.п. и не выступала в своей исходной, «естественной» форме, так как предполагала определенную литературную обработку устных и письменных текстов, в начале нового тысячелетия в русистике появился термин «естественная речь», обозначающий разновидность устной речи, связанной с непринужденным общением. Но, несмотря на то, что естественная речь стала изучаться лингвистами давно, единого определения данного термина до сих пор не существует.

Проблеме естественной речи посвящена статья Н.Б. Лебедевой «Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования» (2001). В этом исследовании данный лингвист противопоставляет «естественную речь» «искусственной речи», называемой профессиональной подготовленной речью. Заостряя внимание на естественной письменной речи (ЕПР), Н.Б. Лебедева отмечает, что этот тип речи «соседствует» с тремя смежными речевыми сферами: 1) устно-разговорной деятельностью, которую она называет естественной устной речью (ЕУР); 2) «искусственной» (*искусной*) устной речью (ИУР), то есть профессиональной подготовленной речью, традиционно изучаемой риторикой; 3) искусственной (*искусной*) письменной речью (ИПР), то есть профессионально подготовленной речью,

или письменно-литературной речевой деятельностью [7, с. 4]. Как видно из данного сопоставления, в структуру естественной речи входят естественная устная речь (ЕУР) и естественная письменная речь (ЕПР), первая из которых в определенной степени приравнивается к устно-разговорной речи.

Е.А. Земская во введении к своей работе «Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения» (1979), переизданной в 2011 году, заменила термин «разговорная речь» на предложенный Н.Б. Лебедевой термин «живая естественная речь», отметив, что изучение современной разговорной речи крайне важно для понимания живой естественной речи [5, с. 3]. Поэтому, прежде чем коснуться данного понятия в контексте лингвистических исследований, остановимся на особенностях разговорной речи.

В российском языкознании изучение разговорной речи началось в 20-х годах прошлого столетия, когда вышла в свет работа Л.П. Якубинского «О диалогической речи», на 50 лет опередившая исследования разговорной речи американских социологов Х. Сакса, Э.А. Щеглова и Г. Джефферсона, проведенные ими с позиций конверсационного анализа [12]. Проанализировав множество обиходно-бытовых разговоров, Л.П. Якубинский, определив различия между диалогической и монологической речью, отметил, что именно диалог, в силу своей бессознательности и автоматизма, является формой естественной речи. Монолог, в свою очередь, он определяет как искусственную речь [11]. Делая такой вывод, Л.П. Якубинский ссылается на точку зрения академика Л.В. Щербы, согласно которой диалог является естественной формой устной речи, а монолог представляет искусственную языковую форму, на основании чего известный русский лингвист делает вывод, что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [10, с. 34]. Однако, Е.А. Земская утверждает, что и монолог, если он соотносится с разговорной речью, может стать естественной ее формой. «Отличительная черта монолога в разговорной речи, – пишет она, – диалогичность, т.е. обращенность к слушателю (слушателям), который может перебить рассказчика, задать ему вопрос, согласиться с ним или возразить ему» [5, с. 7]. Таким образом, монолог, который может перерасти в диалог, также приобретает характер диалога, являющегося не только важной формой, но и основным жанром разговорной речи.

Во второй половине XX века в исследованиях разговорной речи наступил новый этап. Н.Ю. Шведова, взяв за основу вышеупомянутую работу Л.П. Якубинского и опираясь на контексты литературных произведений, в монографии «Очерки по синтаксису русской разговорной речи» (1960) изложила свои взгляды на особенности разговорной речи. Во введении к своей книге она пишет: «Современный русский литературный национальный язык существует в двух функциональных разновидностях или формах: в форме письмен-

ной речи и в форме речи разговорной. Письменная речь – это всегда так или иначе обработанная и обдумываемая фиксация языка с целью последующего произведения написанного. Разговорная речь – это сам произносимый, звучащий язык, непосредственно обращенный к слушателю или слушателям, не подвергающийся предварительной обработке и не рассчитанный на фиксацию» [9, с. 3].

Н.Ю. Шведова, апеллируя к отличительным чертам письменной и разговорной речи, подчеркивает, что хотя в разговорной речи, как и в письменной, «говорящий использует готовые, закреплённые в языковой системе формы», они, эти формы, «обдуманно не отбираются, а используются естественно и непосредственно в процессе говорения» [9, с. 3]. Таким образом, «если в письменной речи обязательно присутствует момент «избираемости» формы выражения, то в разговорной речи этого момента нет» [Шведова, с. 3]. Более того, «далеко не все написанное относится к речи письменной... и далеко не все устное, произносимое (и даже воплощающееся в разговоре) относится к разговорной» [9, с. 3].

Е.А. Земская разделяет эту точку зрения, считая, что многие виды устной речи, особенно публичной ораторской речи (такие, как выступления на собраниях, лекции, доклады и т.п.), не относятся к разговорной речи, поскольку в них функционируют нормы кодифицированного языка. Именно та устная речь, которая функционирует в частной сфере общения, является разговорной [5, с. 10].

Описывая функции разговорной речи, Е.А. Земская обращалась к трудам немецких и французских ученых (Ш. Балли, Г. Фрея, И. Гофмана, А. Брауэ и др.), которые определяли разговорную речь, как «непринужденную, «без небрежности и без изысканности» строящуюся устную речь правильно говорящих носителей соответствующего языка; речь, имеющую свои характерные черты и нормы употребления и отличающуюся от логической и интеллектуализированной письменной речи эффективностью, конкретностью и индивидуальной выразительностью» [5, с. 5].

Таким образом, отличительными признаками разговорной речи, по Н.Ю. Шведовой и Е.А. Земской, являются неподготовленность, непринужденность, спонтанность, непосредственность, спонтанность. И в то же время разговорная речь, как подчеркивает Е.А. Земская, должна быть эффективной, конкретной и выразительной.

В 60-х и 70-х годах прошлого века русское лингвистическое сообщество всерьез занялось изучением разговорной речи. Изменилась, в первую очередь, методология исследований. Лингвисты отправлялись в экспедиции, посещая ближние и отдаленные уголки Советского Союза, где, используя записывающие устройства, собирали языковые материалы от носителей языка. На основе полученных данных «живого языка» был создан корпус русской, неподготовленной и непринужденной, разговорной речи и написано боль-

шое количество научных работ, в которых были описаны существенные отличия разговорной речи от устной речи тех же носителей литературного языка, функционирующей в официальной обстановке. Из исследований тех лет особо следует выделить работы О.Б. Сиротининой, О.А. Лаптевой и вышеупомянутых Е.А. Земской и Н.Ю. Шведовой.

Е.А. Земская термин «разговорная речь» использует и применительно к разговорному литературному языку, отмечая, что последний может иметь и другую, кодифицированную, форму [5, с. 10]. При этом каждая разновидность разговорного литературного языка является единой, завершенной и самодостаточной, со своими собственными законами. Е.А. Земская называет разговорную речь и литературный кодифицированный язык диглоссией. Согласно ее точки зрения, общественное назначение речи (массовой или частной) и характер отношений между говорящим и адресатом имеют исключительное значение для выбора разговорной речи или кодифицированного литературного языка. Из этого следует, что разговорная речь преимущественно употребляется в неофициальном, бытовом и раскрепощенном, взаимодействии с родными, близкими, друзьями и т.п. Но это еще не значит, что в бытовой сфере не употребляется кодифицированный разговорный язык, ведь и в частной беседе можно обсуждать, к примеру, ту или иную научную проблему, в связи с чем в разговорную речь собеседников проникают элементы кодифицированного разговорного языка.

Однако, несмотря на подобные ситуации, разговорная речь – это, в первую очередь, речь, проводимая в условиях неподготовленного, непринужденного общения при непосредственном участии говорящих в речевом акте.

Непринужденность разговорной речи, по мысли Е.А. Земской, зависит от следующих трех факторов внеязыковой ситуации:

- 1) темы общения, которая должна носить бытовой характер;
- 2) отношений между участниками речевого акта (родственных, дружеских);
- 3) элементов, нарушающих неофициальность общения, среди которых – присутствие посторонних лиц, магнитофон для записи речи и т.п. [5, с. 5].

Е.А. Земская также учитывает внеязыковые условия осуществления речевого акта. Она отмечает, что в непринужденном контактном общении «в едином порыве» соединяются речь, движения, жесты, мимика, т.е. вербальные и невербальные средства [5, с. 8].

О.Б. Сиротинина тоже рассматривает разговорную речь как разновидность литературного языка, которая «она не годится ни для выступления на собрании, ни для ответов в классе, ни тем более для общения с отсутствующим адресатом речи, т.е. невозможна в письменной форме» [8, с. 4–5]. Иными словами, разговорная речь используется лишь в условиях прямого, личного и преи-

мущественно неформального общения. Непосредственность общения, спонтанность и неподготовленность высказывания определяют устную форму, создавая возможность использования не только языка, но и невербальных средств (мимики, жестов и т.п.) для передачи информации

И в то же время О.Б. Сиротинина дает такое дополнение: существует как литературная разговорная речь, принадлежащая к категории стандарта, так и разговорная речь нелитературная, включающая в себя различные территориальные и социальные диалекты, жаргоны, просторечие и т.п. [8, с. 20].

Необходимо также отметить, что О.Б. Сиротинина [8] разграничивает понятия «разговорная речь» и «разговорный стиль». Разграничение двух этих категорий заключается в следующем:

- разговорная речь тематически не ограничена, в то время как разговорный стиль, как и любой другой функциональный стиль, имеет тематические границы: излагая один и тот же факт в разных ситуациях, говорящий реализует в речи разные стили, при этом меняется точка зрения говорящего на тот или иной факт и, следовательно, может измениться и тема сообщения;
- разговорная речь обязательно предполагает устную форму общения, а разговорный стиль может реализовываться как в устной, так и в письменной форме;
- в разговорной речи могут быть представлены черты различных стилей.

По мысли О.Б. Сиротининой, центром литературной разговорной речи является устная форма литературного разговорного стиля, её периферией – нейтральные средства, употребляемые в непосредственном общении.

О.А. Лаптева для номинации разговорной речи использует термин «устно-разговорная разновидность современного русского литературного языка». Для выяснения функционального статуса устно-разговорной разновидности она сопоставляет последнюю с письменно-литературной формой разговорной речи, в которой мы находим и элементы устной формы кодифицированного литературного языка, и литературно-разговорные элементы, и обиходно-просторечные разновидности национального языка. Она выводит, что в письменной форме русского языка можно встретить все стили, проецируемые и на его устную форму. Однако, устно-разговорная разновидность языка в данном случае является исключением [6].

О.А. Лаптева подчеркивает, что выбор речевых выражений в устной разговорной речи обуславливают два важных фактора: тема и ситуация. В процессе реализации темы говорящие обращаются к определенному комплексу средств, использованных в функциональной сфере разговорной речи, выбор которых зависит от ситуации [6].

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что подавляющее большинство лингвистов рассматривают разговорную речь как разновидность современного русского литературного язы-

ка. Хотя О.Б. Сиротинина и упоминает, что разговорная речь может быть представлена и нелитературной разновидностью, она лишь упоминает об этом факте, исключая его из дальнейшего исследования. В целом же, все исследователи под разговорной речью понимают речь, используемую носителями русского литературного языка в условиях непосредственного, неофициального, непринужденного общения; речь, непродуманную заранее, неподготовленную и спонтанную и в то же время такую речь, которая обладает определенной выразительностью, зависящей от вербальных и невербальных средств и факторов, раскрывающих контекст темы и ситуации.

Учитывая результаты исследований, касающиеся разговорной речи, в начале XXI столетия лингвисты стали обращать внимание на периферию разговорной речи, в которую О.Б. Сиротинина включила такие разновидности устной разговорной речи, как просторечие, жаргон, диалект. «Компьютерная» эпоха, позволяющая общаться в новых неофициальных жанрах виртуальной коммуникации (блогах, форумах, чатах и др.), требует иного подхода к анализу такого понятия, как разговорная речь.

Как уже было отмечено в начале статьи, Н.Б. Лебедева, называя разговорную речь естественной речью, разделяет последнюю на естественную устную речь (ЕУР) и естественную письменную речь (ЕПР). По её мнению, ЕУР состоит не только из литературных компонентов, но и из региональных вариантов (диалектов) общенародного языка, которые ранее изучались, как просторечия.

В русистике просторечие рассматривается как ненормированная форма речи, граничащая с диалектом, жаргоном, сленгом и т.п. По определению Л.И. Баранниковой, просторечие – это «особый тип речи, один из социальных компонентов в составе общенародного языка» [2, с. 5]. Е.В. Ерофеева утверждает, что «носители просторечия и носители литературного языка отличаются друг от друга, но не по формальным социальным признакам (например, уровню образования), а по уровню речевой культуры, формализовать который пока не представляется возможным» [3, с. 441]. Таким образом, нелитературная разговорная речь и литературная разговорная речь как самостоятельные типы речи используются разными группами носителей национального языка, но именно нелитературной разговорной речи присущи все характеристики естественной речи – такие, как диалогичность, неподготовленность, спонтанность, непосредственность, неофициальность и, конечно же, высокая выразительность за счет уникальных вербальных элементов.

Что касается естественной письменной речи (ЕПР), то Н.Б. Лебедева, сопоставляя ее с естественной устной речью (ЕУР), выделяет следующие ее признаки: письменный способ воплощения, спонтанность и непрофессиональность. Она также выделяет такие жанры ЕПР, как объявление, открытка, частное письмо, записка и т.д. [7,

с. 5]. Согласно Н.Б. Лебедевой, ЕПР свойственна определенная подготовленность. Тем самым она противостоит спонтанности и неподготовленности ЕУР.

В последние годы исследователи стали выделять еще один вид естественной речи – электронную письменную речь (ЭПР), рассматривая ее как «особый самостоятельный гибридный модус существования русского языка, именуемый «устно-письменной», «визуально-письменной» речью, «медиадиалектом», «электронным модусом» и некоторыми другими терминами и характеризующийся «слиянием» устной и письменной речи» [4, с. 203].

Такую форму ЕПР, как ЭПР, также можно назвать спонтанной письменной речью, ибо в электронной письменной речи творчески используются различные, вербальные и невербальные, элементы. Как отмечает О.В. Загородская, «в электронных текстах... при сохранении опоры на визуальные образы и использование визуального канала для передачи и восприятия информации существенно расширился репертуар применяемых языковых знаков (смайлики, сочетания пунктуационных знаков, хештэги и т.п.), а также за счет возможностей других знаковых систем (цвета, шрифта и т.п.). В силу использования нового набора языковых знаков многие произведения электронной письменной речи (ЭПР), создаваемые для неофициального общения, приобрели характеристики, свойственные традиционным устным текстам: способность передавать особенности интонации и темпа речи коммуникантов, их мимику, жесты и т.п.» [4, с. 203].

О.В. Загородская считает, что новая разновидность русской письменной речи в силу того, что не всегда предполагает предварительное обдумывание и литературную обработку и не ориентирована на обязательное соответствие кодифицированным нормам литературного словоупотребления и, что самое важное, ее авторами выступают рядовые носители русского языка, может быть причислена к естественной речи [4, с. 203].

В заключение скажем, что, несмотря на пока еще скромные исследования в области естественной разговорной речи, по имеющимся ее теоретическим и практическим описаниям можно сделать следующие выводы:

1. Естественная речь – это речь носителей русского национального языка, которая функционирует в условиях неофициальной коммуникации.
2. Естественная речь обслуживает такую языковую сферу коммуникации, для которой характерны: непринужденность общения, неофициальность отношений между говорящими, неподготовленность речи, диалогизм, использование невербальных средств коммуникации, устная и письменная формы реализации.

На наш взгляд, исследование статуса и особенностей естественной речи не только вносит весомый вклад в изучение современного русского языка и теорию коммуникации, но и позволяет учащимся представить обзор естественного обще-

ния, усвоить знания о неформальном дискурсе, заложить фундамент для них развивать умения свободно и эффективно общаться в естественном общении.

Литература

1. Алтухова Т.В. Соотношение элементов устной и письменной речи в виртуальной коммуникации // Сибирский филологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 150–154.
2. Баранникова Л.И. Просторечие как особый социальный компонент языка // Язык и общество. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1974. – С. 3–22.
3. Ерофеева Е.В. Статус просторечия в современном русском языке // Русский язык сегодня. Вып. 2. Активные языковые процессы конца XX в. / Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Азбуковник, 2003. – С. 434–443.
4. Загоровская О.В. Естественная (непрофессиональная) письменная речь как модус существования современного русского языка и «зеркало» идиолекта его носителя // Известия ВГПУ. – 2019. – № 2 (283). – С. 202–206.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
6. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 400 с.
7. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2001. – № 1–2. – С. 4–10.
8. Сиротина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
9. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – 377с.
10. Щерба Л.В. Восточно-лужичское наречие. – Петроград: Типография А.Э. Коллинс, 1915. – Т. 1. – 194 с.
11. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Якубинский Л.П. Избранные работы: Язык и его функционирование. – М.: Наука, 1986. – С. 17–58.
12. Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation // Language. – 1974. – Vol. 50. – № 4. – Pp. 696–735.

THE CONCEPT AND PECULIARITIES OF NATURAL SPEECH OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Wang Lumei

Pushkin State Institute of the Russian Language

This article is devoted to the problem of studying natural speech in modern Russian language. Despite the fact that the term “natural speech” is practically not used in modern linguistics, the author of the article summarizes the basis for the study of natural speech, which began in the vein of studies of spoken language. Turning to the works of E.A. Zemskaya, O.A. Lapteva, O.B. Sirotnina, N.Y. Shvedova and other researchers, the author of the article reveals the relationship between natural speech and non-literary colloquial speech. In addition, the article differentiates between oral and written natural speech, identifying common and different features of these two types of natural speech, the author concludes that in recent years the boundary between them has been blurred, because among the speakers of Russian language another type of natural speech has begun to function – electronic natural speech, which is its oral and written form. The author of the article concludes that the study of natural speech of the modern Russian language will help to better determine the social status of its speakers and will make a significant contribution to the theory of communication.

Keywords: natural oral speech, natural written speech, colloquial speech, electronic written speech, communication, literary language.

References

1. Altukhova T.V. Correlation of elements of oral and written speech in virtual communication // Siberian Philological Journal. – 2012. – No 1. – Pp. 150–154.
2. Barannikova L.I. Simplicity as a special social component of language // Language and Society. – Saratov: Saratov University Press, 1974. – Pp. 3–22.
3. Erofeeva E.V. The status of plain speech in the modern Russian language // Russian language today. Issue 2. Active language processes at the end of the 20th century / Edited by L.P. Krysin. – Moscow: Azbukovnik, 2003. – Pp. 434–443.
4. Zagorovskaya O.V. Natural (non-professional) written speech as a modus of existence of the modern Russian language and a “mirror” of its speaker’s idiolect // Bulletin of VGPU. – 2019. – No 2 (283). – Pp. 202–206.
5. Zemskaya E.A. Russian colloquial speech. Linguistic analysis and problems of teaching: Study guide. – Moscow: Flinta: Nauka, 2011. – 240 p.
6. Lapteva O.A. Russian colloquial syntax. – Moscow: LKI Publishing House, 2008. – 400 p.
7. Lebedeva N.B. Natural written Russian speech as an object of linguistic research // Bulletin of Barnaul State Pedagogical University. – 2001. – No 1–2. – Pp. 4–10.
8. Sirotnina O.B. Modern colloquial speech and its peculiarities. – Moscow: Prosveshchenie, 1983. – 80 p.
9. Shvedova N. Yu. Essays on the syntax of Russian colloquial speech. – Moscow: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1960. – 377 p.
10. Shcherba L.V. Vostochno-Luzichesky dialect. – Petrograd: A.E. Collins Publishing House, 1915. – Vol. 1. – 194 p.
11. Yakubinsky L.P. Dialogic speech // Yakubinsky L.P. Selected works: Language and its functioning. – Moscow: Nauka, 1986. – Pp. 17–58
12. Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation // Language. – 1974. – Vol. 50. – No 4. – Pp. 696–735.

Оценка результативности опытно-экспериментальной проверки педагогической системы: аспекты формирования информационно-технологической компетентности курсантов военного вуза

Гафаров Раиль Могафурович,

аспирант кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
E-mail: asbest1975@yandex.ru

В данной статье, дана характеристика опытно-экспериментальной работы, связанной с проверкой педагогической системы формирования информационно-технологической компетентности курсантов в условиях военного вуза.

Первоочередными задачами организации эксперимента являлись выбор и подготовка субъектов экспериментальной педагогической деятельности, а также мобилизация ресурса, отвечающего расширенным задачам формирования информационно-технологической компетентности. Вторым направлением организационной работы стало расширение ресурсов и возможностей курсанта, объективных и субъективных.

Основными эффектами формирующего эксперимента можно считать: активизацию и самоорганизацию курсантов в формировании информационно-технологической компетентности; расширение субъективно доступных ресурсов и возможностей для этого направления профессионально-личностного становления курсантов; общее влияние на процессы формирования информационной картины мира и информационной культуры личности, создающее основу долгосрочного развития субъекта социальных связей и отношений в информационном обществе.

Ключевые слова: информационно-технологическая компетентность, диагностическое исследование, педагогический эксперимент, экспериментальная проверка, педагогическая система.

По характеру, методам и программе эксперимента следует считать формирующим, т.е. предполагающим, в качестве цели, исследование процессов формирования информационно-технологической компетентности курсантов в специально измененных условиях.

Поставлены три задачи:

- изменение условий профессионально-личностного развития курсанта за счет расширения доступных ему возможностей;
- организация в образовательном процессе военного вуза специальной педагогической деятельности, формирующей информационно-технологическую компетентность курсантов на основе предложенной нами модели с ее адаптацией к условиям конкретного вуза;
- проведении сравнительного исследования процессов формирования информационно-технологической компетентности курсантов, принимающих и не принимающих участие в эксперименте.

Для обеспечения достоверности экспериментальных данных применялась случайная выборка курсантов первого курса. Курсантов не знакомили с задачами и программой эксперимента, личное желание и какие-либо индивидуальные особенности респондентов в расчет не принимались. Контрольная группа курсантов создана, к концу эксперимента. Подбор участников эксперимента в контрольную группу выполнялся на основе ранжирования с учетом следующих признаков экспериментальной группы, косвенно влияющих на развитие информационно-технологической компетентности курсантов:

- количество респондентов, имеющих отличия в конкурсах и олимпиадах по информатике и IT-технологиям;
- количество респондентов, углубленно изучавших информатику и связанные с ней учебные предметы (профильные школы и классы, суворовские военные училища и кадетские корпуса, факультативы и элективные курсы);
- количество респондентов, ранее занимавшихся информатикой по программам дополнительного образования;
- количество респондентов, выбравших информатику из перечня рекомендуемых вариантов ЕГЭ;
- количество респондентов, имевших школьный выпускной балл по учебному предмету «Информатика» (общее название) «отлично». Контрольная группа формировалась с таким рас-

четом, чтобы максимально повторять ранговые значения экспериментальной группы.

Достоверность результатов формирующего эксперимента обеспечивалась сходными:

- характеристиками экспериментальной и контрольной групп по перечисленным выше признакам;
- составом и содержанием дисциплин, связанных с информацией и информационными технологиями, единством форм и методов обучения, воспитания и развития курсанта;
- сложившейся практикой формирования информационно-технологической компетентности курсантов (подходы, организационно-педагогические условия, педагогическое взаимодействие, проблемы, противоречия и пр.).

Первоочередными задачами организации эксперимента являлись выбор и подготовка субъектов экспериментальной педагогической деятельности, а также мобилизация ресурса, отвечающего расширенным задачам формирования информационно-технологической компетентности.

В течение первого года обучения (2019–2020 учебный год) выполнен ориентационный этап формирования информационно-технологической компетентности курсантов и решена задача проблематизации информационной картины мира и военно-профессиональной деятельности. Основную экспериментальную нагрузку несли дисциплины гуманитарного цикла (философия, культурология, экономическая теория и частично, военная история), а также система профессионального воспитания. Поясним, что эксперимент послужил еще одним стимулом обновления структуры и содержания дисциплин гуманитарного цикла, обеспечил дополнительный канал для междисциплинарных связей.

В ходе ориентирующего этапа доказано, что дисциплины гуманитарного цикла, при определенных изменениях способны обеспечить переживание курсантами противоречия между «должным» и «сущим», которое В.И. Загвязинский называл главной движущей силой педагогического процесса [1]. Считаем, что это переживание способно создавать собственную активность личности в формировании информационно-технологической компетентности, что особенно важно, учитывая тот факт, что ни мировоззрение, ни личная культура не формируются напрямую. Педагогическая задача на этом этапе эксперимента сводилась к мотивационному управлению процессами профессионального и личностного саморазвития.

Мотивация формирования информационной картины мира и освоения информационной культуры, как конечная задача ориентировочного этапа эксперимента, в соответствии теориями мотивационного управления [2, 3] предполагала, что стремление и готовность респондентов к формированию будет направлено на конкретные объекты, с помощью которых оно может быть удовлетворено:

- на учебную (образование и самообразования), учебно-профессиональную и профессиональную деятельность курсантов, в которых заложены основные возможности познания;
- на олимпиадную, конкурсную, соревновательную деятельность, заблаговременную подготовку «активов» будущего карьерного роста;
- на общение и профессиональное взаимодействие с носителями информационной культуры современного общества;
- на научно-исследовательскую, инженерно-конструкторскую и проектную деятельность, где скрыты возможности развития и получения опыта.

Как установлено в ходе диагностического исследования, в силу своего объема и организации специальные дисциплины (Информатика, Информационные технологии и пр.) почти не влияют на становление информационного мировоззрения и информационной культуры, а также не обладают достаточными возможностями для ориентировки процесса формирования информационно-технологической компетентности курсанта. Для решения задачи создания первичной схемы профессионально-личностной рефлексии в дисциплине оказалось необходимым:

- переструктурирование содержания для высвобождения определенного объема (как минимум, 8 часов, включая самостоятельную работу), требующегося для темы «Информационно-технологическая компетентность современного офицера»;
- введение дополнительных форм (работа с рефлексивными картами, профессиональная характеристика носителя информационно-технологической компетентности, тренинг) и методов (самоанализ, самооценка). Вместе с тем, полученного объема было бы недостаточно без экспериментальной научно-просветительской деятельности в военно-политической работе с курсантами, которая более мобильна и легче подвергается изменениям.

В систему профессионального воспитания внедрено новое направление научно-просветительской работы, посвященное чертам перспективного образа военного специалиста. Основной формой реализации данного направления с респондентами стали встречи с действующими офицерами, инженерами, конструкторами, учеными, IT-специалистами. Основную тематику встреч образовывали новые черты образа, прямо или косвенно связанные с информационно-технологической компетентностью. В рамках этого вида деятельности мы старались расширить контакты курсантов не только с другими военнослужащими, но и с представителями гражданских вузов (студентами, исследователями, профессорско-преподавательским составом) – носителями высокой информационной культуры личности.

Следующий, организационный этап формирования информационно-технологической компе-

тентности респондентов выполнен на втором году их обучения в военном вузе (2020–2021 уч. год). Необходимо подчеркнуть, что в логике образовательного процесса военного вуза – это один из самых сложных и загруженных временных отрезков. Как правило, на нем решаются задачи:

- формирования основ профессиональной культуры будущего офицера (дисциплины общепрофессионального цикла);
- формирования способности к самообразованию и самостоятельному развитию;
- формирования компетенций воинской учебной специальности. Решение данных задач происходит на фоне интенсивного профессионального воспитания, предваряющего переход курсанта к статусу военнослужащего по контракту. Общая логика и содержание обучения и воспитания курсанта на втором курсе военного вуза, с одной стороны, соответствуют логике эксперимента и обусловили его замысел, а, с другой, весьма ограничивают экспериментаторов во времени.

Основное экспериментальное содержание включали в себя два элективных курса, которые для респондентов были обязательными.

Первый элективный курс «Основы профессионально-личностной рефлексии», продолжал экспериментальную работу по развития способности курсантов адекватно оценивать собственную информационно-технологическую компетентность, точно определять проблемы, ставить задачи ее развития, планировать их решение. Таким образом, данный элективный курс завершал экспериментальную деятельность, обеспечивающую появление активного и, во-многом, самоуправляемого субъекта формирования информационно-технологической компетентности. Беседы и групповые встречи с респондентами позволили понять, что, по большей части, к этому моменту времени сложилось не только критичное, но и достаточно конструктивное отношение к формированию личной информационно-технологической компетентности.

Изменение оценок и представлений, естественно, обеспечено всем ходом эксперимента, однако, определенную роль в этом сыграл второй элективный курс «Индивидуальные ресурсы профессионально-личностного становления современного офицера». В содержании элективного курса (72 часа) выделены три основных раздела:

- ресурсы информационной образовательной среды. Раздел включает обзоры локального и ведомственного уровней информационного образовательного пространства, обзор открытого уровня, методы самостоятельной навигации, выбора и использования ресурсов при решении задач профессионально-личного развития;
- ресурсы взаимодействия. Освоение раздела предполагает знакомство с эффективными профессиональными сообществами, сетевыми объединениями, а также с потенциальной

вузовской инфраструктурой формирования информационно-технологической компетентности (группами, коллективами, людьми);

- ресурсы деятельности. В процессе изучения данного раздела курсанты познакомились с различными видами деятельности, которые им предстоит выполнять по учебному плану, а также с видами деятельности, которые они могут выполнять вне учебного плана. Каждая из возможным форм деятельности получала характеристику информационной составляющей. Особое внимание уделено информационным технологиями и возможностям саморазвития. Как ресурс деятельности рассматривалась также предстоящая курсантам индивидуальная задача, научно-исследовательская, инженерно-конструкторская или проектная работа, деятельность конструирования и наполнения индивидуального профиля компетенций.

Отдельно следует выделить практические занятия (тренинги) в расчете потребностей и поиске возможностей ее удовлетворения в контексте задач саморазвития информационно-технологической компетентности. Практические навыки логически завершали подготовку респондентов к конструированию и наполнению персонального профиля информационных компетенций, к которому они приступали уже на следующем этапе.

Этап подготовки выполнен на третьем году обучения респондентов в военном вузе (2021–2022 уч. год). Содержание экспериментальной работы выбиралось, исходя из того, что учебный план военного вуза на этом этапе обучения предусматривает значительную дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса. К новым условиям, используемым в экспериментальной работе, следует отнести:

- начало научно-исследовательской, инженерно-конструкторской и рационализаторской работы курсантов, популяризация этих видов деятельности, постепенное вовлечение курсантов с учетом познавательных интересов, увлечений и склонностей;
- повышение роли самостоятельной работы и самообразования курсантов в решение задач профессиональной подготовки;
- изменение режима жизнедеятельности, связанное с переходом на службу по контракту. Мы также учитывали и старались использовать для решения экспериментальных задач повышенную активность курсантов в профессиональном и личностном саморазвитии, традиционно характерную для третьего курса.

Переход со второго на третий курс обучения в военном вузе, как показывает опыт, связан со сменой идентичности. Большинство курсантов не просто знают, что когда-либо станут офицерами, но уже стремятся идентифицировать себя с офицерским корпусом. Проблемы профессионального развития, качественной профессиональной подготовки становятся реально переживаемыми

ми и лично значимыми. Возникает дополнительная мотивация саморазвития, которую целесообразно использовать для формирования информационно-технологической компетентности курсантов. Связать идентификацию с офицерским корпусом и информационно-технологическую компетентность курсантов позволили действия предыдущих этапов эксперимента (рис. 1). Полученные знания и представления, сформированные отношения постоянно актуализировались и развивались в системе профессионального воспитания, на учебных занятиях.

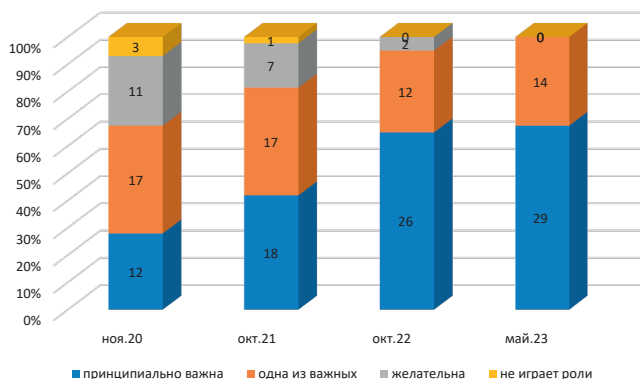


Рис. 1. Оценка информационно-технологической компетентности в структуре профессионализма современного офицера ($\Sigma=43$, опрос, число курсантов, выбравших вариант ответа)

Для данного этапа экспериментальной работы характерно повышенное внимание респондентов к самообразованию, где они стремились ликвидировать определенные дефициты компетенций. Для нас не было неожиданностью то, что курсанты часто выбирали для самообразования программы и ресурсы, связанные с информационной сферой (это общая тенденция, обусловленная, в т.ч., преимущественным развитием данного сектора в открытом информационно-образовательном пространстве). Новым результатом стало внимание к ресурсам, в большей степени относящимся к когнитивным и психологическим компетенциям. Вторым новым для военного вуза результатом стало внимание респондентов к событиям в профессиональных и образовательных сообществах, различным проектам и мероприятиям, которые ранее не воспринимались как ресурсы самообразования. Одним из факторов такого внимания, по отзывам курсантов, стала принципиальная возможность сертифицировать свое участие и размещать его в персональном профиле информационных компетенций.

На четвертом году обучения (2022–2023 уч. год) реализовано содержание практического этапа формирования информационно-технологической компетентности курсантов. Не останавливаясь на практической научно-исследовательской деятельности респондентов, их индивидуальном взаимодействии с научным руководителями, а также на участии респондентов в тематических олимпиадах и конкурсах, дадим характеристику трем основным направлениям экспериментальной деятельности, обладающим новизной.

В первую очередь, новой для военного вуза являлась практика сертификации информационно-технологических компетенций. Она значительно расширяла диапазон проявлений, которые могли бы быть формально подтверждены и включены в профиль. Решение о сертификации принимала экспертная группа, созданная приказом руководителя вуза. Решение о сертификации принималось по заявлению курсанта, основанием служили результаты учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Описание кейса, действий и результатов составляли сами курсанты, что можно считать рефлексивными действиями. Определенного внимания заслуживают такие виды сертификатов, как кейсы – профессиональные задачи (профессиональные ситуации), в которых курсанты проявили способность к использованию информационных технологий. В частности, по различным профессиональным дисциплинам сертифицированы более 350 кейсов.

Затем, отметим такую экспериментальную процедуру, как отчет курсантов по самообследованию индивидуального профиля компетенций. Он выполнялся респондентами самостоятельно, однако, для достижения единства подходов рекомендуется провести установочную конференцию. Главная задача, которую мы ставили перед респондентами – планирование дальнейшего развитие в системе непрерывного образования после выпуска из военного вуза.

Таким образом, в 2023 г. экспериментальная проверка модели формирования информационно-технологической компетентности курсантов военного вуза была завершена. Основными экспериментальными эффектами можно считать:

- активизацию и самоорганизацию курсантов в формировании информационно-технологической компетентности;
- расширение субъективно доступных ресурсов и возможностей для этого направления профессионально-личностного становления курсантов;
- общее влияние на процессы формирования информационной картины мира и информационной культуры личности, создающие основу долгосрочного развития субъекта социальных связей и отношений в информационном обществе.

Литература

1. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д.п.н.: 13.00.01 / Загвязинский Владимир Ильич. – М., 1972. – 449 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. Беляев, Р.В. Формирование информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности: дис. ... к.п.н.: 13.00.05 / Беляев Роман Владимирович. – М., 2017. – 190 с.

3. Шипилина, Л.А., Шипилина, В.В. Мотивационное управление в образовательных системах / Л.А. Шипилина, В.В. Шипилина. – Омск, 2001. – 151 с.

ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM: ASPECTS OF THE FORMATION OF INFORMATION AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

Gafarov R.M.

Novosibirsk State Pedagogical University

This article gives a characteristic of experimental work associated with the verification of the pedagogical system of forming information and technology competence of cadets in a military university. The primary tasks of the experiment organization were the selection and preparation of subjects of experimental pedagogical activity, as well as the mobilization of the resource that meets the extended tasks of shaping information and technology competence. The second direction of organizational work was to expand the cadet's resources and abilities, both objective and subjective. The main effects of the formative experiment can be considered: activation and self-organization of cadets in the formation of informa-

tion and technology competence; expansion of subjectively available resources and opportunities for this direction of professional and personal development of cadets; general influence on the processes of formation of the information picture of the world and the information culture of the individual, creating the basis for long-term development of the subject of social connections and relationships in the information society.

Keywords: information and technology competence, diagnostic research, pedagogical experiment, experimental verification, pedagogical system.

References

1. Zagvyazinsky, V.I. Research of the driving forces of the educational process: dis. ... PhD: 13.00.01 / Zagvyazinsky Vladimir Ilyich. – M., 1972. – 449 p.
2. Ilyin, E.P. Motivation and motives / E.P. Ilyin. – St. Petersburg: Peter, 2011. – 512 p. Belyaev, R.V. Formation of information culture of cadets of military universities by means of socio-cultural activities: dis. ... PhD: 13.00.05 / Belyaev Roman Vladimirovich. – M., 2017. – 190 p.
3. Shipilina, L.A., Shipilina, V.V. Motivational management in educational systems / L.A. Shipilina, V.V. Shipilina. Omsk, 2001. 151 p.

Стилизация восточных жанровых форм в лирике К.Д. Бальмонта 1880–1890-х гг. (на примере газели «Черноглазая лань»)

Дьяченко Татьяна Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Астраханский государственный медицинский университет
E-mail: dyachenko_tatiana@mail.ru

В статье исследуется интерпретация жанровых форм поэзии мусульманского Востока в лирике К.Д. Бальмонта на примере газели «Черноглазая лань». Символист создает оригинальное произведение, содержательная часть которого регламентирована согласно классической восточной традиции. Интерес русского поэта к Востоку, его духовным и культурным ценностям обуславливается кризисом европоцентристской ориентации творческого сознания в Европе второй половины XIX столетия. В русском поэтическом искусстве «эпохи безвременья» ориентализм получает распространение не только посредством заимствования образов и мотивов восточно-мусульманской литературы, но и через стилизацию ее жанровых форм, в чем прослеживается модный неоромантический «экзотизм».

Ключевые слова: Восток, жанровая форма, стилизация, газель, классическая восточная традиция, эпоха безвременья.

Ориентальные мотивы, образный строй и жанровая стилизация прочно вошли в поэтику К.Д. Бальмонта, однако, несмотря на обусловленность увлечения Востоком мировоззренческими, биографическими, эстетическими рамками (путешествия по Среднему и Ближнему Востоку, изучение Корана), поэт не пришел к созданию «восточной» концепции в своем творчестве.

Посредством стилизации газели выражается неоромантический экзотизм в лирике символиста. Газель «Черноглазая лань» (1895), как и сборник «В безбрежности» (1895) в целом, поддерживает биографическую линию, начавшуюся в сборнике «Под северным небом» (1894). Произведение посвящено Екатерине Андреевой, образ которой на восточный манер уподобляется грациозному животному. Эпитет в названии произведения точно характеризует особенность внешности – бездонные темные глаза. В своих письмах к возлюбленной К.Д. Бальмонт подчеркивает эту деталь: «Катя любимая, шлю тебе вот только что написанный сонет, к тебе обращенный, и два вчерашних стиха. Если б Ал. Ив. Урусов мог прочесть мой «Портрет», знаю, был бы доволен. А ты, взыскательный художник? <...> Целую тебя и люблю, Черноглаз мой. Твой К.» (20 февраля 1915 г., ст. Пасси, 5. ч.в.) [1, с. 101]; «Катя милая, поздравляю тебя с твоим днем, с тем 13 марта, которое и в моей жизни было днем нового рождения. Не знаю, однако, придет ли к тебе мое письмо как раз к твоему дню. Все пути в Россию стали опять сомнительными. <...> Катя, милая, целую твои черные глаза, люблю, всегда люблю тебя, целую Нинику, Таню, девочек ее, верю в жизнь. Твой К.» (9 марта 1915 г., ст. Пасси, 4-й ч.д.) [Там же, с. 137].

Необыкновенный облик Е. Андреевой отмечает М. Жемчужникова: «В первый же раз, взглянув в ее лицо, я всей душой к ней потянулась, но... за все время ни разу с ней не заговорила. В лице этом – оживленная, открытая готовность пойти к вам навстречу, ответить – именно ответить, ничего не требуя и не ожидая, а в полной вашей свободе. Доброжелательность – в полном этимологическом смысле слова – была в ней господствующим выражением... В ней самой, вместе с полной простотой и открытостью, было что-то величественное, может быть, самая ее наружность этому способствовала. А вернее – в этом сказывалось богатство содержания ее внутренней и внешней жизни...» [4, с. 85]

Л. Шульман в предисловии к мемуарам Екатерины Алексеевны пишет, что «по ее внешности невозможно определить ее родословную – евро-

пейские, аристократические черты видятся в удлиненном овале лица, тонких, изящных руках, горделивой постановке головы, – образ едва ли не с картин Гейнсборо или Рейнолдса» [7, с. 101]. В целом она обладала тем, что Бальмонт называет «властной красотой»:

Печальные глаза, изогнутые брови,
Какая властная в вас дышит красота!
Усмешкой горькою искажены уста.
Зачем?
Так глубоко волнуешь ты и манишь, –
И страшной близости со мной достигнув, – вдруг
Ты изменяешься. И вновь темно вокруг.
Ты вновь чужая мне. Зачем?
Я умираю.
Что значит этот смех? Что значит этот взгляд?
Глядят так ангелы? Так духи тьмы глядят? [2, с. 96]

Содержание лирического произведения соответствует классической восточной традиции: воспевание женщины и любви к ней. Композиционная структура состоит из двух частей, в графике первой, как и в способе построения сюжетности, прослеживается бальмонтовский импрессионистический метод. В газели демонстрируется соприкосновение с иной ипостасью женского начала: черноглазая лань – возлюбленная, которой поклоняется лирический герой Бальмонта, причем она обладает диаметрально противоположными качествами, она – и светлая, и темная стороны женственности («Что значит этот взгляд? / Глядят так ангелы? Так духи тьмы глядят?» [Там же]) Можно предположить, что в образе лани сочетаются мужское и женское начала, и для лирического героя подобная встреча несет смерть, перерождение и бессмертие («Ты изменяешься. И вновь темно вокруг. / Ты вновь чужая мне. Зачем? / Я умираю» [Там же]).

Прослеживаемая в анималистическом образе романтическая антитетичность, возможно, создана целенаправленно: так поэт подчеркивает влияние творческого наследия А.С. Пушкина. В «Странице воспоминаний» К.Д. Бальмонт пишет следующее: «Когда я думаю, кто мой любимый писатель, я чувствую, что их много любимых, а было в течение жизни еще больше... Если я попытаюсь восстановить ряд любимых, от самого раннего детства, я вспомню так: Народная песня, Народная сказка, Никитин, Пушкин, «Ангел» Лермонтова, «Гадкий утенок» Андерсена, Майн Рид, Аксаков, Гоголь, Тургенев, Некрасов, снова Пушкин...» [3, с. 24] П.В. Куприяновский и Н.А. Молчанова, рассуждая о воздействии пушкинского романтизма на поэтические взгляды К.Д. Бальмонта, отмечают, что «в творческом сознании символиста Пушкин был первым из крупнейших поэтов... Бальмонт говорил о Пушкине и его творчестве как определяющем факторе развития русской литературы XIX века... Поэт не только хорошо знал и любил творчество Пушкина, но и глубоко ценил его художественный мир» [5, с. 53].

Формальная сторона второй части стихотворения приближена к образцам восточной лирики:

Черноглазая лань, ты глядишь на меня,
И во взоре твоём больше тьмы, чем огня.

Не гляди. Погляди. От любви я умру.
Я люблю этих глаз роковую игру.

Что мне жизнь! Все забыл, все утратил любя.
Не пойму я тебя. Но люблю я тебя.

Ты ничья. Никому этих глаз не понять.
Подожди! Подожди! Дай хоть взглядом обнять!
[2, с. 96]

К.Д. Бальмонт использует саму форму газели, ее синтаксический строй и ритмику: четыре структурные единицы – бейта – объединяются сплетенной рифмой *аавваасс*, а игра созвучий («Не гляди. Погляди»; «Не пойму я тебя. Но люблю я тебя») создает изящную фонетическую ткань произведения и дополнительное средство его организации.

Стоит отметить пристальное внимание к жанру газели на более позднем этапе творчества К.Д. Бальмонта, когда кризис поэтики символизма способствует новым поэтическим исканиям и приводит к поэзии суфитов, тогда же прослеживается стремление сохранить общие формально-композиционные черты, передать стилевые особенности и гиперболическую возвышенность жанра; на раннем этапе имитация ориентального слога – это, скорее, творческая игра, своеобразное стилевое решение, выражающееся в нарушении канона. Так, в канве восточных форм и образов «Черноглазой лани» нарочито используются импрессионистические парцеллированные конструкции, нагнетающие ощущение мимолетности, газель приобретает подобие полотна, которое поэт-художник создает из мозаики тончайших впечатлений, ассоциаций и воспоминаний.

Кроме того, в ориентальный строй произведения вводится мотив игры («...От любви я умру. / Я люблю этих глаз роковую игру»), характерный как для русской, так и для европейских литератур в целом. Тот, кто искушает игрой (карточной, любовной и т.д.) – это бес-соблазнитель (например, в лермонтовском «Маскараде» Арбенина, долгое время не садившегося за карточный стол, к азартному увлечению подталкивает Шприх, в нем Евгений Александрович сразу узнает нечистого: «Он мне не нравится... Видал я много рож, / А этакой не выдумать нарочно; / Улыбка злобная, глаза... стеклярус точно, / Взглянуть – не человек, – а с чертом не похож» [6, с. 130]), таким образом мотив игры переходит в символический мотив греховного соблазнения, нравственного падения.

В бальмонтовской газели прекрасная лань зачаровывает лирического героя, становится своеобразным символом роковых сил, властвующих над ним («Не пойму я тебя. Но люблю я тебя»). Герой не в силах противостоять любовному искушению и вовлекается в фатальную игру, которая,

возможно, приведет его к гибели («Что мне жизнь! Все забыл, все утратил любя»).

Таким образом, ориентальная поэтическая форма газели получает распространение в лирике К.Д. Бальмонта. Символист создает оригинальные произведения, содержательная часть которых регламентирована согласно классической восточной традиции, в чем прослеживается модный неоромантический «экзотизм».

Литература

1. Андреева-Бальмонт Е.А. Воспоминания. – М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1997. – 157 с.
2. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений: в 7 т. – Т. 1: Полное собрание стихов 1909–1914: Кн. 1–3. – М.: Книжный Клуб Книговек, 2010. – 504 с.
3. Бальмонт К.Д. Страницы воспоминаний // Где мой дом: Очерки (1920–1923). – Прага, 1924. – 182 с.
4. Жемчужникова М. Воспоминания о московском антропософском обществе // Фокин П.Е., Князева С.П.: Серебряный век. Портретная галерея культурных героев рубежа XIX–XX веков: в 3 т. – Т. 1. – СПб.: Изд-во «Пальмира», 2017. – 564 с.
5. Куприяновский П.В. «Пушкин – наше Солнце (к вопросу о восприятии Пушкина Бальмонтом)» // Куприяновский П.В.К.Д. Бальмонт и его литературное окружение. – Воронеж: Воронеж, 2004. – 196 с.
6. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. – Т. 2.: Поэмы. – Л.: Наука, 1980. – 575 с.
7. Шульман Л. Здесь веет дух добра // Андреева-Бальмонт Е.А. Воспоминания. – М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1997. – С. 5–15.

STYLIZATION OF ORIENTAL GENRE FORMS IN THE 1880S-1890S LYRICS OF K.D. BALMONT (ON THE EXAMPLE OF THE GHAZAL «THE BLACK-EYED DOE»)

Dyachenko T.A.

Astrakhan State Medical University

The article examines the interpretation of genre forms of poetry of the Muslim East in the lyrics of K.D. Balmont on the example of the ghazal «The Black-eyed Doe». The symbolist creates an original work, the content of which is regulated according to the classical Oriental tradition. The Russian poet's interest in the East, its spiritual and cultural values is conditioned by the crisis of the Eurocentric orientation of creative consciousness in Europe in the second half of the XIX century. In the Russian poetic art of the «age of timelessness» orientalism is spreading not only through borrowing images and motifs of Eastern Muslim literature, but also through the stylization of its genre forms, which traces the fashionable neo-romantic «exoticism».

Keywords: East, genre form, stylization, ghazal, classical oriental tradition, the age of timelessness.

References

1. Andreeva-Balmont E.A. Memories. – M.: Sabashnikov Publishing House, 1997. – 157 p.
2. Balmont K.D. Collected works: in 7 volumes – T. 1: Complete collection of poems 1909–1914: Book. 1–3. – M.: Book Club Knigovok, 2010. – 504 p.
3. Balmont K.D. Pages of Memories // Where is My Home: Essays (1920–1923). – Prague, 1924. – 182 p.
4. Zhemchuzhnikova M. Memories of the Moscow Anthroposophical Society // Fokin P.E., Knyazeva S.P.: Silver Age. Portrait gallery of cultural heroes at the turn of the 19th-20th centuries: in 3 volumes – Vol. 1. – St. Petersburg: Palmyra Publishing House, 2017. – 564 p.
5. Kupriyanovsky P.V. “Pushkin is our Sun (on the issue of Balmont's perception of Pushkin)” // Kupriyanovsky P.V.K.D. Balmont and his literary circle. – Voronezh: Voronezh, 2004. – 196 p.
6. Lermontov M. Yu. Collected works: in 4 volumes – Volume 2: Poems. – L.: Nauka, 1980. – 575 p.
7. Shulman L. The spirit of goodness blows here // Andreeva-Balmont E.A. Memories. – M.: Sabashnikov Publishing House, 1997. – P. 5–15.

Гиревой спорт, как средство укрепления мышц плечевого пояса и мышц спины при плавании баттерфляй (дельфин)

Лашкевич Владислав Игоревич,

тренер по плаванию высшей категории, Спортивная школа олимпийского резерва по водным видам спорта «Невская волна»

E-mail: xardas24@yandex.ru

Живодёров Алексей Валерьевич,

кандидат педагогических наук, доцент, мастер спорта РФ по гиревому спорту, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения

E-mail: zhivoderov74@mail.ru

Евдокимов Иван Михайлович,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины

E-mail: evdokimov-ivan@mail.ru

Гаврилова Екатерина Андреевна

старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины

E-mail: gavruha07@mail.ru

Баттерфляй (дельфин) является одним из самых сложных стилей спортивного плавания, требующий значительной силы и выносливости. Техника баттерфляй (дельфин) сформировалась гораздо позже, чем остальные техники спортивного плавания и является более сложной версией спортивного стиля брасс. Как отмечено выше это самый сложный стиль, с точки зрения технической подготовки, так и с точки зрения физической нагрузки. Важно сказать, что обучение технике плавания спортивным стилем баттерфляй (дельфин) необходимо осуществлять лишь после овладения техническими стилями, кроль и брасс. Основными группами мышц при спортивном стиле баттерфляй являются мышцы плечевого пояса, спины, брюшного пресса, ягодич и ног. Только значительное напряжение мышц позволяет продвигать тело вперёд при данном техническом стиле. Симметричность развития мышечных групп является, важным компонентом стиля баттерфляй (дельфин). Плывая на груди, спортсмен выполняет симметричные движения левой и правой частями тела, осуществляя двумя руками мощный широкий гребок, поднимая тело над водой, а ноги совершают при этом одновременный симметричный удар. Таким образом для изучения техники баттерфляй (дельфин) нужно иметь хорошую физическую подготовку. Тренировочный процесс следует начинать, только физически крепким и подготовленным спортсменам.

Ключевые слова: спортивное плавание, гиревой спорт, баттерфляй, мышцы плеч, мышцы спины.

Введение

В начале тренировочного процесса следует акцентировать внимание спортсмена, что все движения в стиле спортивного плавания баттерфляй (дельфин) симметричны. Осуществляя подбор упражнений, развивающих мышцы в данном стиле, также должны выполняться симметрично. Одним из видов спорта, тренирующих силу и выносливость, нагружая спортсмена симметрично является гиревой спорт [1]. Комплексным упражнением в гиревом спорте является толчок по длинному циклу. Толчок по длинному циклу – упражнение, которое комплексно задействует мышцы спины, плечевого пояса, мышцы рук и мышцы ног. Осуществляя данное упражнение, мы выполняем симметричное движение, техника выполнения которого подразумевает долгую работу, около 40 секунд на повторение, направленное на развитие аэробных качеств [2]. Так как данное упражнение выполняется продолжительное время, то в работу включаются медленные мышечные волокна, тренируя выносливость. При этом вес гирь значителен, исходя из этого мы можем отметить, что совместно с выносливостью тренируется и сила.

Воздействие упражнений физического характера на организм спортсмена многогранно [3]. Оно непосредственно связано с характером, величиной и продолжительностью осуществляемой тренировочной нагрузки, а также с функциональным состоянием организма тренирующегося спортсмена. Ответ организма на разумную тренировочную нагрузку проявляется в совершенствовании соответствующих его функций и систем.

Включая в тренировочный процесс пловцов упражнения из гиревого спорта, мы сможем увеличить силовой потенциал мышц, при техническом стиле баттерфляй (дельфин), а также повысить выносливость.

Методика и экспериментальная часть

Группой исследователей на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения спортивной школы олимпийского резерва по водным видам спорта «Невская волна» был проведён эксперимент с сентября 2023 по ноябрь 2023 года. В процессе проведения эксперимента приняли участие две группы – контрольная и экспериментальная. В контрольную и экспериментальную группы вошли спортсмены пловцы периода обучения ТЭ-5 (тренировочный этап).

Спортсмены, контрольной группы, выполняли работу стандартного характера тренировочного

этапа ТЭ-5, спортивный стиль баттерфляй (дельфин). Спортсмены, экспериментальной группы, выполняли подготовительную работу ТЭ-5, а кроме того, были внесены в арсенал дополнительные упражнения из гиревого спорта. Вес гирь был равен 16 кг. Основная работа, выполняемая экспериментальной группой, была идентична работе контрольной группы.

Комплекс упражнений гиревого спорта был включён в часть тренировочного процесса, выполняемую на суше перед основной тренировкой на воде.

Комплекс, из упражнений гиревого спорта для выполнения экспериментальной группой:

Упражнение № 1 Маховые движения одной гири, хват двумя руками 2x10;

Упражнение № 2 Заброс одной гири на грудь 2x8;

Упражнение № 3 Толчок по длинному циклу одной гири 2x6;

Упражнение № 4 Маховые движения двумя гирями 2x8;

Упражнение № 5 Заброс двух гирь на грудь 2x8;

Упражнение № 6 Толчок по длинному циклу двух гирь 3x6.

В качестве тестов использовалось измерение силы тяги в воде на руках, ногах и координации, тест 2 x 50 м. баттерфляй (дельфином) в полной координации с интервалом в 10 с., с определением шага и скорости каждые 50 м. Тестирование проводилось в бассейне 50 м.

Для измерения силы тяги в воде мы использовали метод Б.И. Оноприенко, состоящий в плавании с растягиванием резинового амортизатора. Резиновый амортизатор, крепится одним концом через динамометр на бортике бассейна, а другим концом на поясе спортсмена. Сила тяги измеряется в трех упражнениях: СТВР – сила тяги в воде на руках, кг, СТВН – сила тяги в воде на ногах, кг; СТВК – сила тяги в воде в координации, кг; Время отдыха определяется по самочувствию спортсмена.

Полученные данные в контрольной и экспериментальной группах спортсменов пловцов тренировочного этапа (ТЭ-5) обучения были зафиксированы при проведении эксперимента, направленного на определение скоростных показателей при преодолении дистанции 15 метров «выходом ногами дельфином» под водой.

Результаты исследования

Таблица 1. Сила тяги в воде

	Тест до эксперимента			Тест после эксперимента			Итоги
	СТВР	СТВН	СТВК	СТВР	СТВН	СТВК	
КГ							
Спортсмен 1	10.4	9.3	17.5	10.5	9.0	17.5	СТВР – улучшение на 0.1 кг. СТВН – ухудшение на 0.3 кг. СТВК – без изменений
Спортсмен 2	11.2	8.0	15.8	11.4	8.2	16.2	СТВР – улучшение на 0.2 кг. СТВН – улучшение на 0.2 кг. СТВК – улучшение на 0.4 кг.
Спортсмен 3	12.5	9.9	18.4	12.2	10.0	18.2	СТВР – ухудшение на 0.3 кг. СТВН – улучшение на 0.1 кг. СТВК – ухудшение на 0.2 кг.
ЭГ							
Спортсмен 4	9.0	8.9	15.4	12.5	10.2	19.4	СТВР – улучшение на 3.5 кг. СТВН – улучшение на 1.3 кг. СТВК – улучшение на 4 кг.
Спортсмен 5	10.7	9.4	16.8	13.9	9.6	20.1	СТВР – улучшение на 3.2 кг. СТВН – улучшение на 0.2 кг. СТВК – улучшение на 3.3 кг.
Спортсмен 6	13.2	9.3	17.0	15.9	10.0	22.2	СТВР – улучшение на 2.7 кг. СТВН – улучшение на 0.7 кг. СТВК – улучшение на 5.2 кг.

Примечание: СТВР – Сила тяги в воде руки; СТВН – сила тяги в воде ноги; СТВК – сила тяги в воде координация. Измеряется в килограммах (кг.)

Мы видим значительные улучшения всех показателей у экспериментальной группы, а в особенности, показателей силы тяги на руках (СТВР) и силы тяги в полной координации (СТВК). Средний показатель улучшения по спортсменам экспериментальной группы СТВР – 3.1 кг., СТВН – 0.7 кг.,

СТВК – 4.1 кг. В контрольной группе незначительные улучшения показателей в пределах 0.5 кг. или отсутствие таковых.

Проводя оценку шага и скорости в тесте 2 x 50 м. стилем баттерфляй (дельфин), особую важность для нас составлял показатель вторых 50 м.

Именно на второй дистанции можно четко определить влияние нашего комплекса упражнений на выносливость спортсмена, поддержание скорости с сохранением шага. По итогам эксперимента, мы видим заметное улучшение в экспериментальной группе, на первых 50 м. у спортсменов показатели скорости повышались в среднем

на 0.31 с., увеличение шага на 0.19 м. На вторых 50 м. шаг стал более стабильным, улучшение составило в среднем на 0.6 м., значительный прогресс в скорости который составил в среднем 2.31 с. В контрольной группе улучшение в прохождении дистанции и шаге было не значительным на всех 50 м.

Таблица 2. Шаг и время отрезков 2х50.

	Тест до эксперимента				Тест после эксперимента				Итоги
	1-50м		2-50м		1-50м		2-50м		
	Шаг	Время	Шаг	Время	Шаг	Время	Шаг	Время	
КГ									
Сп. 1	2.81	28.2	1.92	32.25	2.89	27.81	1.96	32.15	1-50 м. улучшен шаг на 0.08 м., время на 0.39 с. 2-50 м. улучшен шаг на 0.04 м., время на 0.1 с.
Сп. 2	2.53	30.05	1.94	32.5	2.58	29.89	1.94	32.25	1-50 м. улучшен шаг на 0.05 м., время на 0.16 с. 2-50 м. шаг без изменений, время на 0.25 с.
Сп. 3	2.25	31.14	1.98	35.7	2.31	30.79	2	34.9	1-50 м. улучшен шаг на 0.06 м., время на 0.35 с. 2-50 м. улучшен шаг на 0.02 м., время на 0.8 с.
ЭГ									
Сп. 4	3.11	30.31	2.22	34.12	3.25	30.10	2.87	31.14	1-50 м. улучшен шаг на 0.14 м., время на 0.21 с. 2-50 м. улучшен шаг на 0.65 м., время на 2.98 с.
Сп. 5	2.59	29.5	1.74	32.98	2.77	28.89	2.32	30.79	1-50 м. улучшен шаг на 0.18 м., время на 0.61 с. 2-50 м. улучшен шаг на 0.58 м., время на 2.09 с.
Сп. 6	2.64	28.3	1.89	31.75	2.89	28.17	2.46	29.87	1-50 м. улучшен шаг на 0.25 м., время на 0.13 с. 2-50 м. улучшен шаг на 0.57 м., время на 1.88 с.

Заключение

По итогам исследования мы видим улучшение показателей экспериментальной группы во всех видах тестирования. Особенно хочется отметить значительное повышение качества прохождения второй дистанции в тесте 2 x 50 м. баттерфляем (дельфин). Такие показатели как шаг и время приблизились к результатам первых 50 м., что говорит о росте силовой выносливости. Также положительная динамика была отмечена в показателях силы тяги, в особенности силы тяги на руках и в полной координации. Анализируя все вышеизложенное, мы можем с уверенностью сказать, что внедрение в тренировочную программу пловцов, нашего комплекса упражнений из гиревого спорта, положительно сказывается на улучшении показателей и результативности в плавании стилем баттерфляй (дельфин).

Литература

1. Живодеров, А.В. Лёгкие гири как средство развития функциональной выносливости у спортсменов гиревиков / А.В. Живодеров, И.М. Евдокимов, И.Д. Павлов, В.А. Живодёров // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 8 (210). – С. 93–96.
2. Живодёров, А.В. Комплексный подход, как система достижения результатов в гиревом спорте / А.В. Живодеров, И.М. Евдокимов, В.А. Живодёров, Е.С. Горовенко // Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 9 (211). – С. 133–136.
3. Жаринов, Н. М., Жаринова Е.Н. Влияние физической культуры на оздоровление организма / Н.М. Жаринов, Е.Н. Жаринова // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма аграрных вузов

России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Орел, 24–26 октября 2018 года. – Орел: Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, 2018. – С. 181–185.

4. Булгакова Н.Ж. Плавание: учебник / Н.Ж. Плавание. – Москва: Физкультура и спорт, 2020. –160 с.
5. Спортивное плавание: путь к успеху: в 2 кн. / под общ. ред. В.Н. Платонова. – Кн. 1. – Москва: Советский спорт, 2012. – 480 с.

KETTLEBELL LIFTING AS A MEANS OF STRENGTHENING THE MUSCLES OF THE SHOULDER GIRDLE AND BACK MUSCLES WHEN SWIMMING BUTTERFLY (DOLPHIN)

Lashkevich V.I., Zhivoderov A.V., Evdokimov I.M., Gavrilova E.A.
Sports School of the Olympic Reserve in Aquatics "Nevsky Wave",
St. Petersburg State University of Veterinary Medicine, St. Petersburg State
University of Aerospace Instrumentation,

Butterfly (dolphin) is one of the most difficult styles of sports swimming, requiring considerable strength and endurance. The butterfly (dolphin) technique was formed much later than other sports swimming techniques and is a more complex version of the breaststroke sports style. As noted above, this is the most difficult style, from the point of view of technical training, and from the point of view of physical activity. It is important to say that training in the technique

of swimming in the butterfly (dolphin) sports style should be carried out only after mastering the technical styles, crawl and breaststroke. The main muscle groups in the butterfly sports style are the muscles of the shoulder girdle, back, abdominal, buttocks and legs. Only significant muscle tension allows the body to move forward with this technical style. The symmetry of the development of muscle groups is an important component of the butterfly (dolphin) style. Swimming on the chest, the athlete performs symmetrical movements with the left and right parts of the body, carrying out a powerful wide stroke with both hands, lifting the body above the water, and the legs perform a simultaneous symmetrical stroke. Thus, to study the butterfly (dolphin) technique, you need to have good physical fitness. The training process should be started only by physically strong and prepared athletes.

Keywords: sports swimming, kettlebell lifting, butterfly, shoulder muscles, back muscles.

References

1. Zhivoderov, A.V. (2022), Light kettlebells as a means of developing functional endurance in kettlebell athletes, Vol. 210, No 8.
2. Zhivoderov, A.V. (2022), An integrated approach as a system for achieving results in kettlebell lifting, Vol. 211, No 9.
3. Zharinov N.M. (2018), The influence of physical culture on the improvement of the body, Materials of the All-Russian scientific and practical conference Orel, October 24–26.
4. Bulgakova, N.J. (2020), Swimming: textbook, Physical culture and Sport, Moscow.
5. Platonov, V.N. (2012), Sports swimming: the path to success: in 2 books, in Platonov, V.N. (ed.), Book 1, Soviet Sport, Moscow

Обучение книжной графике как средство развития профессиональной компетентности художника-педагога

Кириченко Наталья Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева
E-mail: nsorel@yandex.ru

В статье рассмотрен потенциал книжной графики в формировании профессиональных компетенций художников-педагогов. Книжная графика является междисциплинарным вектором художественного творчества. Именно это качество позволяет сделать вывод о широких возможностях книжной графики как учебной дисциплины в обучении будущих художников-педагогов. Изучая книжную графику, будущий профессионал исследует многие сопряженные области: литературоведение, культурологию и историю, психологию, семантику, композицию, верстку, графический дизайн, издательское дело, а также развивает цифровые компетенции.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, художник-педагог, междисциплинарный подход, книжная графика.

Профессия художника-педагога в современном обществе остается достаточно востребованной. При этом ее содержание, функции, подходы к обучению – все это существенно изменилось. Поменялось и отношение общества к данной профессии. Многие специалисты, оценивая уровень подготовки художников-педагогов, критикуют современные образовательные подходы за то, что выпускники учебных учреждений имеют весьма поверхностные знания об искусстве, не владеют фундаментальными знаниями в области изобразительного искусства и смежных дисциплин, не умеют применять современные технологии в своей профессиональной деятельности.

Обучение профессии «художник-педагог» – достаточно сложная, ресурсоемкая педагогическая практика, которая должна включать целый спектр современных образовательных технологий, инноваций и, при этом, признавать важную роль традиций и фундаментального знания в области искусствоведения [4, с. 61]. Как справедливо отмечает Н.А. Косенко, «путь «отметания» всего старого, упразднения многовековых традиций академической художественной школы не вывел отечественное художественное образование на новый качественный уровень» [9, с. 443].

Внимание ученых к вопросам модернизации художественно-педагогического образования подтверждает актуальность тематики исследования, раскрывающего один из аспектов динамично совершенствующегося обучения художников-педагогов, а именно – обучения книжной графике. Сопоставление имеющихся в современной научной литературе и периодике подходов к обучению будущих педагогов-художников позволяет выделить специфичные черты и имеющиеся противоречия, а также наметить возможные векторы совершенствования рассматриваемой нами прикладной области.

В современных условиях качество образования определяется не только путем оценки объема приобретенных знаний, умений и профессиональных навыков. Подход к пониманию категории «качество образования» существенно расширился: в эту категорию сейчас принято включать, помимо прочего, уровень «развития духовно-творческого потенциала личности обучающегося», потенциала самореализации – как в процессе образовательной деятельности, так и после выпуска из учреждения образования [6, с. 59].

Знаниевая парадигма дидактики сменяется личностно ориентированной, что, в свою очередь, приводит к необходимости коррекции и оптимизации

ции существующих методик обучения, внесения модификаций в содержательно-дидактические компоненты образовательного процесса. Н.А. Долгих и С.П. Лазарев говорят о том, что профессиональный компетентностный спектр художника-педагога не должен ограничиваться исключительно владением методикой преподавания предмета. Профессиональный художник-педагог должен обладать широким кругозором, глубокими познаниями во многих гуманитарных и технических областях, высокими морально-нравственными характеристиками – только так он сможет воспитать Личность, сформировать условия для развития творческого потенциала обучающегося [6, с. 59].

По нашему мнению, одним из наиболее важных и при этом – сложнейших – компонентов обучения будущих художников-педагогов выступает обучение навыкам книжной графики.

Возникновение книжной графики датируется примерно тем же периодом, когда появились первые рукописные книги. По мере распространения письменности все чаще значимые для человека и общества тексты стали фиксироваться на бумаге [3, с. 206]. Переписчики религиозных, мифологических, научных и художественных книг достаточно рано пришли к осознанию того, что графическое, визуальное наполнение книги играет важную роль в идейной интерпретации вербальной составляющей – текста.

Переписчики старинных рукописей, монахи, жрецы, философы, ученые, сменяя друг друга, выполняли не просто механическую функцию ретрансляции содержания письменных текстов, но и способствовали передаче мудрости своего народа, религиозных установок, эстетических представлений, общепhilosophических экзистенциальных идей. Во многом эти функции достигались посредством снабжения вербального текста визуальным контентом. Книжная графика с самого начала стала играть не только декоративную, но и воздействующую, интерпретирующую, символическую роль.

Позднее, после перехода к книгопечатанию, на смену прежним хранителям прошлого пришли новые. Процесс мультипликации и передачи знания из поколения в поколение существенно преобразовался и стал более интенсивным, плодотворным и динамичным. Лишь одно оставалось неизменным на протяжении веков – «среди этих сменявших друг друга хранителей был еще один, бессменный, который прошел с ними бок о бок через все времена существования древних поэм. Им оказался художник» [3, с. 206]. О.Ю. Кошкина отмечает: «книга и графика – родственные и неразделенные понятия», и именно «книга, прошедшая путь от рукописи к сложному структурному строению, накопила за столетия высокие образцы искусства иллюстрации» [10, с. 195].

Книжная графика на современном этапе стала развиваться из двух источников: первые специалисты по книжной графике обучались (1) непосредственно на факультетах изобразительных

искусств художественных вузов и (2) на библиотечных факультетах, осуществлявших книговедческую подготовку и создавших специальные отделения, обучающие художников. Позднее книжная графика как академическая дисциплина стала одним из компонентов подготовки художников-педагогов, что было обусловлено значимостью и популярностью данного направления творчества и искусства.

Работа в области книжной графики заключается в следовании за текстом («послание всегда первично» [10, с. 197]), его углублении и раскрытии явных и скрытых смыслов. Книжная графика опирается на принцип гармоничного соответствия частей и целого, будучи «важным коммуникативным звеном послания автора художественного произведения к сознанию читателя/зрителя». Таким образом, книжная графика представляет собой синтез двух направлений искусства, и это обстоятельство должно обязательно учитываться в процессе обучения будущих художников-педагогов [1, с. 131].

Современный художник, работающий в отрасли книжной графики, должен знать литературные первоисточники, обладать точностью художественных приемов, чтобы передать подлинный дух иллюстрируемого им творения. При этом сама область книжной графики не стоит на месте и является весьма динамичной сферой изобразительного искусства. Современные книги по-новому воспринимают подходы к визуальному дополнению текста, передают новые, не известные ранее визуальные знаки и выступают носителями визуальной культуры новых поколений, не утрачивая при этом, связи с традициями прошлых эпох. При этом, как указывает О.Ю. Кошкина, изначально книжная графика носила орнаментальный характер, а затем, по мере развития технологий – обрела предметно-реалистический характер; на современном этапе применяются и реалистичный подход, и «отвлеченно-метафорическое видение», «лирически претворенное отображение художественных образов» [10, с. 197].

Книжная графика, благодаря своей многоаспектности, выступает уникальным средством формирования профессиональных компетенций художников-педагогов. Изучение книжной графики способствует проникновению будущего специалиста в художественно-литературный дискурс как одной из важнейших форм коммуникации, взаимодействия между произведением искусства и его аудиторией, автором и читателем.

Ж.Х. Рашидов пишет о том, что художник, работающий в области книжной графики, принимает «активное участие в оформлении художественного дискурса», учится налаживать связь между вербальным и невербальным «слоями» произведения, создавая целостную семантическую форму [12, с. 105]. О.Ю. Кошкина дополняет этот перечень функций книжной графики следующим образом: объяснение содержания книги посредством образного видения художника, удержание

внимание читателя и привлечение его внимания к книге в принципе («графики, граверы, рисовальщики – ставили перед собой задачу «заманить зрителя», «помочь ему ориентироваться в литературном пространстве») [10, с. 195].

Как отмечено выше, книжная графика априорно является синтетическим, междисциплинарным вектором художественного творчества. Именно это качество позволяет сделать вывод о колоссальном потенциале книжной график как учебной дисциплины в обучении будущих художников педагогов. Изучая книжную графику, будущий профессионал исследует многие сопряженные области науки, техники, искусства, языкознания, истории (Рисунок 1).



Рис. 1. Междисциплинарный характер искусства книжной графики

Примечание: источник – собственная разработка

Во-первых, изучение книжной графики предполагает глубокое погружение в область **литературоведения**. Изучение литературоведения представляет собой важный аспект в формировании художественного мышления и творческого процесса для будущего иллюстратора. Знание литературных направлений, приемов, авторских стилей, тенденций позволяет расширить кругозор, обогатить визуальные навыки и углубить понимание художественных произведений будущего художника-педагога. Базовые навыки литературного анализа способствуют более глубокому пониманию эмоциональных и коннотативных аспектов произведения. Знание литературы развивает критическое мышление и способность художника к творческой интерпретации идей, зафиксированных в словесной форме – это способствует его развитию не только в области книжной графики, но и в изобразительном искусстве в целом. В изучении книжной графики обучающийся получает представления о жанрово-стилистических особенностях авторских и фольклорных произведений, о взаимосвязи стилистики поэтического текста и средств художественно-образной выразительности [8, с. 116].

Во-вторых, книжная графика неразрывно связана с **культурологией и историей**. Обучающиеся исследуют зависимость динамики фольклорных произведений и произведений авторской ли-

тературы от национального исторического пути, глубже проникают в исторический контекст литературного образца [8, с. 116]. Кроме того, в рамках книжной графики обучающимся приходится сравнивать культуры – так, к примеру, сравнению подлежат культуры Запада и Востока, Севера и Юга, культуры конкретных наций и малых этносов. Литературные произведения, как известно, во многом опираются на традиции, характеризуются тесными связями с народным бытом или, напротив, с «придворным» искусством, а также с историей страны в целом.

Кроме того, в обучении книжной графике рассматриваются вопросы, непосредственно связанные с историей искусства книги, ее функциональным значением и основными компонентами, а также с исторической ролью переписчиков, книгоиздателей, художников, дизайнеров. Изучаются также и проблемы эволюции подходов к художественному конструированию книги, к ее основным композиционным особенностям. Изучается история книжной графики как искусства на стыке словесного и визуального.

В-третьих, следует отметить потенциал обучения книжной графике с позиции углубления знаний в области **психологии** и смежных с ней наук. График должен иметь учитывать особенности психики автора произведения и особенности психики его аудитории. Кроме того, знание базовых представлений в области психологии способствует более глубокому пониманию эмоциональных аспектов произведения. График может более точно передавать эмоции персонажей и атмосферу сцен, что делает его работу более выразительной и содержательной. В изучении книжной графики обучающийся узнает об основах цветовой рецепции, об особенностях сенсорной рецепции, о механизмах психоэмоционального воздействия [7, с. 118].

В-четвертых, следует отметить тесную взаимосвязь таких научных направлений, как **семиотика, семиотика, символизм** с книжной графикой. Безусловно, каждый художник должен знать основные культурные коды, универсальные и национально-маркированные символы, приметы, знаковые и символичные системы, индикаторы и маркеры, отсылающие зрителя к тому или иному социальному феномену. Книжная графика вполне может стать естественным «проводником» в мир символов и знаков. Художник, обладая знанием в области семантики, может более эффективно работать с интертекстуальными элементами. Семиотический анализ литературных текстов помогает иллюстратору лучше понимать символику и передавать ее в своих иллюстрациях.

Книга, пишет Р.Ч. Барциц, сама по себе является знаковой системой [2, с. 201]. А.В. Катухина указывает, что символизм присутствует в каждом, даже незначительном, элементе графического оформления книги: так, «рамки орнаментального или предметно-эмблематического характера рисунком, цветом и ритмом орнамента создают у читателя определенное настроение, дают общее

преставление о содержании, национальности, эпохе, к которой относится действие произведения» [7, с. 120].

В-пятых, книжная графика способствует развитию навыков **композиции и приёмов изобразительного искусства**. Книжная графика предполагает, по словам О.С. Кирилловой, организацию «предметных, пространственно-временных отношений» изображения и текста [8, с. 117]. Осваивается, кроме того, «плоскость» книжной страницы, ведется работа по освоению пространства книги, макета предполагаемого издания, иллюстративного ряда. Все это тесно связано с изучением **верстки, графического дизайна, издательского дела, изучением рифмов и каллиграфией**. Оформляя пробные студенческие проекты по книжной графике, обучающиеся учатся основам ритмики, соотношения полей и текста, взаимоотношения декоративных и текстовых элементов, соразмерности, узнают о плотности и стиле шрифта, о пластическом ритме при заполнении «чистых» плоскостей бумажного пространства.

Наконец, в-шестых, в рамках курса по книжной графике обучающиеся развивают **цифровые компетенции**. Компьютерная графика, безусловно, уже давно стала неотъемлемым компонентом художественного творчества [11, с. 182], а разнообразие сфер, где находит применение компьютерная графика, поражает [5, с. 71].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

(1) На современном этапе мы наблюдаем постепенный отказ от знаниевой парадигмы в пользу личностно ориентированной. Эта тенденция обуславливает потребность в коррекции и оптимизации существующих методик обучения, внесения модификаций в содержательно-дидактические компоненты образовательного процесса.

(2) Одним из наиболее важных компонентов обучения будущих художников-педагогов выступает обучение навыкам книжной графики. Книжная графика выступает уникальным средством формирования профессиональных компетенций художников-педагогов. Изучение книжной графики способствует проникновению будущего специалиста в художественный дискурс.

(3) Книжная графика выступает синтетическим, междисциплинарным вектором художественного творчества. Это свойство позволяет сделать вывод о колоссальном потенциале книжной графики как учебной дисциплины в обучении будущих художников-педагогов. Изучая книжную графику, будущий профессионал исследует многие сопряженные области науки, техники, искусства, языкознания, истории.

(4) Особенно ценными, по нашему мнению выступают такие сферы и области, как литературоведение, культурология, история, психология, семантика, композиция, верстка, графический дизайн. Кроме того, в рамках курса по книжной графике обучающиеся развивают цифровые компетенции.

Литература

1. Алуева, М.А. Условия профессиональной подготовки художников-иллюстраторов детской книги / М.А. Алуева // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – № 4. – С. 131–132.
2. Барциц, Р.Ч. Проектирование художественного образа в печатной графике как основа обучения иллюстрированию книги / Р.Ч. Барциц // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1. – С. 199–208.
3. Виноградов, Ю.А. Проблема осмысления мифопоэтической поэзии в современной книжной графике / Ю.А. Виноградов // МНКО. – 2013. – № 1 (38). – С. 205–217.
4. Го Син. Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах / Го Син // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 59–69.
5. Грудинин, И.С. Формирование профессиональных компетенций по использованию компьютерных технологий в обучении художника-педагога / И.С. Грудинин // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2–1. – С. 70–74.
6. Долгих, Н.А. Художественное образование как средство развития личности будущих художников-педагогов в процессе обучения основам композиции и цветоведения / Н.А. Долгих, С.П. Лазарев // Ped.Rev.. – 2020. – № 5 (33). – С. 58–67.
7. Катухина, А.В. Проблема восприятия изобразительной плоскости в структуре книги при обучении основам книжной графики на художественно-графических факультетах / А.В. Катухина // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 118–122.
8. Кириллова, О.С. Взаимодействие предметов гуманитарного и художественного циклов в обучении иллюстрированию литературных произведений / О.С. Кириллова // Известия ВГПУ. – 2007. – № 3. – С. 116–119.
9. Косенко, Н.А. Проблемы сохранения традиций в профессиональной подготовке современного художника-педагога / Н.А. Косенко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 3 (59). – С. 442–447.
10. Кошкина, О.Ю. Книжная графика как коммуникация / О.Ю. Кошкина // Символ науки. – 2016. – № 2–3. – С. 194–197.
11. Макарова, И.О. Компьютерная графика в книжной иллюстрации / И.О. Макарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – № 4. – С. 182–185.
12. Рашидов, Ж.Х. Способы интерпретации художественной литературы в книжной графике / Ж.Х. Рашидов // Проблемы Науки. – 2020. – № 2 (147). – С. 104–108.

TEACHING BOOK GRAPHICS AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN ARTIST-TEACHER

Kirichenko N.S.

Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev

The article examines the potential of book graphics in the formation of professional competencies of artist-teachers. Book graphics are an interdisciplinary vector of artistic creativity. It is this quality that allows us to draw a conclusion about the wide possibilities of book graphics as an academic discipline in the training of future artist-teachers. By studying book graphics, the future professional will explore many related areas: literary studies, cultural studies and history, psychology, semantics, composition, layout, graphic design, publishing, as well as digital competencies.

Keywords: professional competence, artist-teacher, interdisciplinary approach, book graphics.

References

1. Alueva, M.A. Conditions for professional training of children's book illustrators / M.A. Alueva // Cultural life of the South of Russia. – 2009. – No. 4. – pp. 131–132.
2. Bartsits, R. Ch. Design of an artistic image in printed graphics as the basis for teaching book illustration / R. Ch. Bartsits // Teacher of the XXI century. – 2016. – No. 1. – pp. 199–208.
3. Vinogradov, Yu.A. The problem of understanding mytho-epic poetry in modern book graphics / Yu.A. Vinogradov // MNKO. – 2013. – No. 1 (38). – pp. 205–217.
4. Guo Xing. Specifics of methods of teaching contemporary art to teacher-artists in Russian and Chinese universities / Guo Xing // Pedagogy and education. – 2023. – No. 2. – pp. 59–69.
5. Grudinin, I.S. Formation of professional competencies in the use of computer technologies in teaching an artist-teacher / I.S. Grudinin // Teacher of the XXI century. – 2009. – No. 2–1. – pp. 70–74.
6. Dolgikh, N.A. Art education as a means of developing the personality of future artist-teachers in the process of teaching the basics of composition and color science / N.A. Dolgikh, S.P. Lazarev // Ped.Rev.. – 2020. – No. 5 (33). – pp. 58–67.
7. Katukhina, A.V. The problem of perceiving the pictorial plane in the structure of a book when teaching the basics of book graphics at art and graphic faculties / A.V. Katukhina // ANI: pedagogy and psychology. – 2018. – No. 3 (24). – P. 118–122.
8. Kirillova, O.S. Interaction of subjects of the humanitarian and artistic cycles in teaching the illustration of literary works / O.S. Kirillova // News of the Voronezh State Pedagogical University. – 2007. – No. 3. – pp. 116–119.
9. Kosenko, N.A. Problems of preserving traditions in the professional training of a modern artist-teacher / N.A. Kosenko // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. – 2021. – No. 3 (59). – pp. 442–447.
10. Koshkina, O. Yu. Book graphics as communication / O. Yu. Koshkina // Symbol of Science. – 2016. – No. 2–3. – pp. 194–197.
11. Makarova, I.O. Computer graphics in book illustration / I.O. Makarova // Bulletin of the Adygea State University. Series 2: Philology and art history. – 2011. – No. 4. – pp. 182–185.
12. Rashidov, Zh. Kh. Methods of interpreting fiction in book graphics / Zh. Kh. Rashidov // Problems of Science. – 2020. – No. 2 (147). – pp. 104–108.

Формирование культурологической компетенции в странах ЕС: аспекты повышения доступа к материальным формам историко-искусствоведческого наследия

Волкова Виктория Викторовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Медиакоммуникации» Российского государственного гуманитарного университета
E-mail: Bv1601@rambler.ru

Коровяковский Денис Геннадьевич,

доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, доцент, профессор кафедры «Медиакоммуникации» Российского государственного гуманитарного университета
E-mail: sirah13@mail.ru

Лавеч Елена Васильевна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Медиакоммуникации» Российского государственного гуманитарного университета
E-mail: Elena_vasilenko_@mail.ru

Часовская Людмила Александровна,

кандидат социологических наук, доцент кафедры интегрированных коммуникаций и рекламы Российского государственного гуманитарного университета
E-mail: L.chas@mail.ru

Формирование практической компетенции культурологического цикла определяется прежде всего формированием доступа к фонду материальных и нематериальных форм искусства, которое позволяет расширить возможности индивида для повышения его культурного уровня. Актуальность исследования определяется прежде всего тем, что каждый индивид должен не только осуществлять свою практическую деятельность, но также и формировать понимание значения культурологии в своем сознании. В этом связи и в условиях преодоления кризисных явлений в экономике обращение к нематериальным формам и носителям становится первоочередной задачей. Новизна исследования определяется возможностями повышения доступа к продуктам культуры, при этом значимость доступа определяется не только высокой культурой. Авторы показывают, что значение также и имеет возможность доступа к формам массовой культуры. Показано, что одной из возможностей доступа к массовой культуре является повышение уровня распространения библиотечного доступа. На примере стран, декларируют свою приверженность повышению культурного уровня населения показана необходимость развития цифровых образовательных ресурсов. Практическая значимость исследования определяется возможностями широкого привлечения населения к процессам цифровизации носителей информации о искусстве и на основании этого о формировании общей культурной компетенции в обществе в целом.

Ключевые слова: культура, библиотека, информация, население, кризис.

Создание ЕС сопровождалось интеграционными тенденциями развития европейских стран в области экономической и социальной политики. Этот процесс возглавил Европейский Комитет по стандартизации, который разработал общую стратегию ЕС, где основной акцент направлен на экономические и социальные вопросы, в частности, работу, рост, инвестирование, цифровой единый рынок, энергетические союзы и рынок, международный рынок, углубление и усиление экономики и монетарной системы, углубление сотрудничества с США, справедливость и фундаментальные права, миграционные процессы, развитие глобализации и демократические изменения [3].

В то же время ЕС уделяет колоссальное внимание вопросам координации деятельности в области сохранения культурного наследия, организации свободного цифрового доступа к культурному продукту европейских народов как основную функцию культурной политики и управления культурными процессами, последовательно включая в стратегии в области развития национальных программ культурную политику в области создания цифрового ресурса [7].

За последние тридцать лет Европа сформулировала несколько ключевых принципов своей общей политики содействия культуре и развитию человека в системе культурной идентичности, с одной стороны, и культурного многообразия, – с другой, творчества, участия в культурной жизни и уважения к личности человека [5]. Благодаря сотрудничеству с международными организациями в сфере культуры и, в частности, ЮНЕСКО, ИФЛА, проведению ряда международных форумов, утверждению конвенций и рекомендаций относительно принципов развития культуры был согласован общий подход к культуре как к фактору духовного и экономического прогресса общества, а культурное наследие – признано одной из основных ценностей человечества [6].

Основными принципами европейской политики были объявлены сохранение, исследование и актуализация европейского культурного наследия, ее популяризация; развитие современных видов культурной и творческой деятельности и благоприятных условий для производства конкурентоспособной на мировом рынке культурной продукции; обеспечение максимальной доступности культурных благ, где значительное место отводится созданию цифровых ресурсов культурного наследия, активная поддержка развития информа-

ционных и цифровых технологий и созданию цифрового культурного продукта [9].

Благодаря дебатам, инициированным Всемирной комиссией по культуре и развитию ЮНЕСКО (UN/UNESCO), посвященным роли культуры в обществе, независимая группа политиков, исследователей и руководителей культурных вопросов сформулировала несколько ключевых принципов культурной политики, которые были включены в отчет Совета Европы 1997 г. «In from the Margins» (выход культуры из маргинального состояния) и распространены в специальном документе «In from the margins – A contribution to the debate on Culture and Development in Europe» (1998), где на базе проведенных тематических исследований и статистики был показан выход из состояния маргинализации культуры и снижения глобального культурного разрыва, пути мобилизации человеческих ресурсов через культуру, образование, жизнь и работу в коммуникационном обществе [1]. Было отмечено, что большинство европейских стран осуществляют свою культурную политику в соответствии с четырьмя ключевыми принципами содействия: сохранения культурной идентичности; культурного многообразия; творчества; участия в культурной жизни.

Эти принципы культурной политики с успехом реализуются в период цифровых технологий и Интернета, которые привнесли беспрецедентные возможности для доступа к культурным материалам для исследований, учебы и работы, они доступны широкой аудитории пользователей, дают возможность быстро обмениваться новым опытом и многократно использовать научные и культурно-образовательные материалы [2].

Опыт последних лет в этой области, который широко представлен в открытом доступе в Интернете, продемонстрировал, что почти все государства-члены ЕС добились значительного прогресса в оцифровке культурных материалов, что разворачивается в европейских учреждениях культурного наследия, в частности библиотеках, архивах, музеях, других учреждениях культуры, о чем ярко свидетельствует упомянутый «Обзорный отчет ЕК за 2013–2015 гг.» (Survey Report on Digitisation) [10].

Обзор наиболее важных международных и национальных проектов и программ позволяет представить эту деятельность в европейском масштабе. После упомянутой Декларации Мехико (1982), где был установлен принцип культурной демократии, суть которого заключается в том, что культура должна принадлежать не только элитарным слоям общества, но и всему обществу, начался путь интеграции усилий европейского сообщества на разработку методологических основ и практических действий в области создания совместных подходов, международных стандартов и технологий в создании ресурсов культурного наследия [4].

В Мехико было предложено сделать акцент на укреплении связей между культурой и современными средствами массовой информации

и коммуникацией. Сюда входит культурная индустрия, которая производит массовую культуру, такую как популярная музыка, кино и мода. Основание этой рекомендации заключается в том, что современные средства массовой информации играют значительную роль в формировании нашего восприятия мира, в котором мы живем. Чтобы получить всестороннее и точное понимание глобальных культур, необходимо иметь прямой доступ к их проявлениям культуры в глобальной информационной сфере.

Значение признания культурного наследия как фундаментальной ценности, требующей охраны и развития в сфере культурной индустрии, активно обсуждается на различных глобальных форумах, таких как международные конференции и саммиты. Примерами таких дискуссий являются «Декларация Конференции министров культуры Движения неприсоединения», проведенная в Колумбии в 1997 году, «Выводы Панафриканской консультации по культурной политике в целях развития», одобренные в Того в 1998 году, и Хартия культуры, ратифицированная Советом Европы в 1997 году, посвящена этому неотложному вопросу.

ЮНЕСКО, стремясь внести свой вклад, организовала важную межправительственную конференцию в Стокгольме еще в 1998 году. Результатом этой конференции стал формулирование Плана действий по культурной политике в целях развития. Эта инициатива, получившая название «План действий», возникла как ответ на изменение динамики мирового порядка в последние годы 20-го века. Основным стимулом для реализации этого плана было множество внутренних конфликтов, охвативших Африку, Азию, Балканы и Кавказский регион. Эти конфликты усугублялись культурной нетерпимостью и столкновениями, возникавшими из-за различий в религии, языке, этнической принадлежности и национальности. Следовательно, эти военные действия привели к разрушению значительных культурных памятников и постепенному размыванию культурных ценностей. Учитывая недавние достижения, существует острая необходимость в культурных стратегиях, которые отдадут приоритет мирной культуре, способствуют межкультурному диалогу и способствуют социальной интеграции. Эти усилия направлены на укрепление общественного единства путем обеспечения равных возможностей и представительства для всех людей. План действий признает важность реализации культурной политики, которая усиливает социальную интеграцию и расширяет доступность культурного опыта для различных слоев населения.

Первый шаг к реализации проектов цифровизации был сделан в 2001 году, когда представители и эксперты стран Европейского Союза собрались в Лунде, Швеция. Цель этой встречи заключалась в создании основы для согласования национальных программ цифровизации, решения связанных с ними проблем и изучения стратегий для устойчивого развития.

Участники сошлись во мнении, что процесс цифровизации имеет первостепенное значение для защиты самобытного наследия Европы, содействия культурному плюрализму, содействия образованию и поддержки расширения культурных индустрий. Тем не менее, несмотря на значительный опыт, которым обладают государства-члены Европейского Союза в обеспечении доступа к своим культурным запасам, существуют существенные барьеры, которые требуют преодоления для того, чтобы эти инициативы достигли триумфа.

В эпоху цифровых технологий возникают серьезные препятствия, которые необходимо преодолеть. Эти препятствия в первую очередь связаны с рисками, связанными с конкретными технологиями и стандартами. Более того, существуют проблемы, связанные с долгосрочным сохранением и доступностью оцифрованных объектов. Кроме того, проблемы возникают из-за непоследовательных подходов в управлении правами интеллектуальной собственности и отсутствия координации между культурными и технологическими инициативами. В совокупности эти факторы послужили движущей силой создания «Лундского плана действий до 2005 года». Этот план был одобрен во время встречи представителей стран-членов Евросоюза 17 июля 2001 года в Брюсселе. В плане было обозначено несколько ключевых целей:

- Координация на европейском уровне для эффективного взаимодействия стран;
- Разработка единой европейской политики в сфере оцифровки и реализация соответствующих программ;
- Обмен положительным опытом в области цифровых технологий;
- Содействие совместным проектам, направленным на доступ к оцифрованному культурному и научному наследию Европы;
- Создание и продвижение общеевропейских стандартов в сфере оцифровки;
- Установление критериев качества для веб-сайтов, предоставляющих доступ к культурным ресурсам (Brussels Quality Framework);
- Развитие национальных образовательных программ и улучшение навыков работы с новыми технологиями.

Проект «Электронная Европа», также известный как «eEurope», стал заметной силой цифровой революции. Он играет ключевую роль в содействии устойчивому экономическому росту и усилению глобального влияния Европейского Союза. Эта политическая инициатива включает в себя различные программы и реализуется как на национальном уровне государств-членов ЕС, так и на наднациональном уровне под руководством Европейской Комиссии. Проект «Электронная Европа», в который входят «Электронная Европа 2002», «Электронная Европа 2005» и «Электронная Европа 2010», стремится максимизировать преимущества, предоставляемые информационным веком европейским гражданам, одновремен-

но предлагая существенную поддержку европейским странам на этом преобразующем пути.

Программа eContent, реализуемая с 2001 по 2004 год, была направлена на удовлетворение спроса на программное обеспечение, которое поддерживает создание, использование и распространение цифрового контента в Европе. Он также стремился способствовать языковому и культурному разнообразию в глобальных сетях, предоставляя многоязычную платформу, отражающую разнообразное культурное происхождение европейцев. Эта программа была направлена на удовлетворение конкретных культурных, научных и образовательных потребностей пользователей.

Программа электронного контента, реализованная под эгидой Европейской Комиссии, ставила себе амбициозную цель: сформировать европейский цифровой контент и обеспечить его широкую доступность в глобальных сетях. Эта инициатива была направлена на полное использование возможностей цифровых технологий в контексте общества, построенного на принципах знания и инноваций.

Продолжая стратегическую линию, Комиссия Европейских сообществ запустила программу eContentPlus, которая действовала с 2005 по 2008 год. Этот проект был сфокусирован на стимулировании распространения европейских цифровых информационных активов на рынке, с особым акцентом на разработку многоязычного контента для передовых интернет-сервисов в Европе. В рамках поддержки расширения сфер географической, культурной и образовательной информации, Европейский парламент выделил дополнительные средства в размере 149 миллионов евро на период с 2005 по 2008 год, тем самым определяя финансовые параметры программы.

Одним из финансовых инструментов, что позволяет реализовывать программы и проекты в рамках eEurope и e-Content и воплощать в жизнь идеи ERA являются Рамочные программы Европейской Комиссии. Это программы финансирования, которые создает ЕС с целью поддержки и поощрения исследований в Европейском научном пространстве (European Research Area – ERA), направленные на комплексную единую систему финансирования Европейской Комиссией (правительством Европейского Союза), на координацию общеевропейских актуальных научных исследований в пределах определенного периода (рамки). Рамочные программы были рекомендованы для применения и утверждены на Римской Встрече на высшем уровне ведущих европейских стран в 1983 г. «Рамочная программа» – основной инструмент ЕС в финансировании научно-исследовательских работ, как предусмотрено Соглашением о создании Европейского Сообщества. С 1984 г. было профинансировано и реализовано семь таких рамочных программ, а сейчас реализуется восьмая программа FP8. Каждый раз тратятся десятки миллиардов евро. Например, Седьмая рамочная программа на создание Совместного Европейского Научного

Центра Неядерных Исследований выделила бюджет в 1,751 млрд евро (3,46%). А восьмая – Горизонт 2020 (англ. HORIZON2020, сокращенное название H2020) – это крупнейшая рамочная программа ЕС по финансированию науки и инноваций с общим бюджетом около 80 млрд евро, рассчитанная на 2014–2020 гг.

Проект MINERVA, инициированный Комиссией Европейских сообществ, является важнейшим начинанием в сфере цифрового культурного наследия. Начав свой путь в рамках Пятой рамочной программы, охватывающей период с 2002 по 2005 годы, ее основная цель заключалась в создании сети, включающей европейские министерства культуры, с целью гармонизации и поддержки усилий по цифровизации, касающихся культурного и научного наследия. Этот проект, основанный на достижениях своего предшественника, подвергся дальнейшей доработке и совершенствованию в ходе Шестой рамочной программы, что в конечном итоге привело к созданию MINERVA PLUS в 2006 году.

MINERVA и MINERVA PLUS служат практическими инструментами применения Лундских принципов. В рамках проекта MINERVA была предпринята сетевая инициатива среди министерств культуры европейских стран. Это начинание было направлено на согласование национальных усилий по оцифровке культурного и научного наследия. Цели включали содействие обсуждению, гармонизацию и консолидацию инициатив по цифровизации, создание единой европейской платформы и разработку руководящих принципов, методологий, стандартов и метаданных для обеспечения постоянной доступности и защиты культурной и научной информации.

Кроме того, в рамках Шестой рамочной программы ЕС был реализован проект BRICKS (Создание ресурсов для интегрированных служб культурных знаний). При поддержке программы IST Шестой рамочной программы Европейской комиссии BRICKS объединили консорциум, состоящий из 24 организаций, включающих исследовательские институты, музеи, библиотеки, а также государственные и частные организации. Цель проекта BRICKS заключается в создании целостного цифрового представления европейского наследия, предлагая доступ к ассортименту мультимедийных цифровых компиляций, охватывающих обширный массив знаний.

BRICKS представляет собой комплексную и сплоченную систему, которая эффективно облегчила операционные возможности новой группы цифровых библиотек, цифровых музеев, цифровых архивов и других цифровых хранилищ. Основная цель BRICKS заключается в его стремлении создавать, развивать и поддерживать среду, способствующую совместному распространению знаний и ресурсов в сфере культурного наследия.

Основная цель этой инициативы – усилить и расширить влияние художественных усилий в сфере цифровых библиотек. Это стремление

влечет за собой создание открытой и распределенной инфраструктуры, которая оптимизирует использование информационных ресурсов, тем самым отказываясь от зависимости от централизованной системы. Главной целью этого проекта является содействие развитию интегрированной инфраструктуры, которая плавно объединяет культурные ресурсы и услуги разных стран.

В основе информационной системы BRICKS лежит использование открытых стандартов и открытого программного обеспечения, что способствует сотрудничеству между различными культурными учреждениями. Чтобы эффективно контролировать широкий спектр услуг, проект BRICKS предоставил пользователям индивидуальный набор сценариев и пилотных проектов, дополненный методологиями, предназначенными для навигации в цифровом ландшафте.

Стоит отметить эффективное сотрудничество ЕС и ЮНЕСКО в разработке и реализации международной политики в сфере культуры и культуротворческого процесса, в частности, в проекте специальной конференции «Душа Европы» (Soul of Europe), которая была объявлена на Первой Берлинской конференции ЕС в 2004 г., которая побудила создать группу инициаторов конференции «Душа Европы» для более интенсивного использования европейской культуры на благо европейского сообщества, в число которых вошли ведущие общественные деятели, известные политики, в частности члены Европейского Парламента, известные культурные личности и ученые. Тогда же были поставлены задачи поисков основ европейской идентичности в области экономики и культуры.

Было признано, что Европа может достичь успеха только в том случае, если будет сформулирована и достигнута более высокая цель, чем экономическое процветание, которое будет основываться на общечеловеческих ценностях и идеалах для того, чтобы стать настоящим сообществом европейцев, использовать свой культурный потенциал, культурные достояния для того, чтобы проявить свои сильные стороны и способствовать успешному внутреннему развитию.

В 2005 г. в Нидерландах состоялась первая конференция на тему «Душа Европы». До сих пор конференции проходили каждые два года в разных городах Европы: 2007 г. – в Будапеште (Венгрия), 2008 – в Праге (Чехия), 2010 – в Гданьске (Польша), 2014 – в Варне (Болгария), 2015 – в Сиеррии (Румыния) и в 2016 – в Лахти (Финляндия). На второй Берлинской конференции ЕС в 2006 г. был рассмотрен потенциал культуры и возможности эффективного использования его сильных сторон и в разных аспектах:

- европейской идеи (принципы и ценности, на которых сформировалась и на основе которых развивается Европа; конечная цель, к которой она стремится; степень важности Европы для нас; путь развития европейского сообщества);
- внутреннего порядка: («цивилизация» Европы возникла в процессе утверждения принципов

демократии, верховенства закона и мирного ЕС);

- внешней политики, с помощью которой Европа представляет себя миру (конкретный вклад, который может быть представлен на основе европейского культурного опыта и компетенции Европы);
- структурной и финансовой политики (использование культурного в политике на благо европейских регионов).

Поэтому особенно важным пунктом Берлинской конференции 2006 г. стало решение членов ЕК начать диалог о культурных составляющих в рамках конкретных направлений политики и объединения равноправных партнеров, привлечь к сотрудничеству четыре типа партнеров:

- организации, направленные на ускорение развития Европы и обеспечения поддержки со стороны европейских граждан;
- организации, целью которых является развитие и повышение статуса культурных достижений Европы;
- государственные структуры, которые работают на благо Европы и ее культуры, имея для этого национальные или международные полномочия;
- частные организации и структуры, приверженные европейской идее в рамках различных видов деятельности.

Европейский Союз призвал страны континента оказать поддержку расширенному «Берлинскому процессу». Главам парламентов, министрам, ответственным за европейские дела и культуру, а также председателям национальных парламентских комитетов, занимающихся европейскими делами и культурой, дана рекомендация периодически предоставлять отчеты о ходе реализации «Души Европы». Инициатива. Эти отчеты будут служить средством предоставления рекомендаций и предложений в соответствующих областях, способствуя обмену идеями для будущих достижений. Кроме того, предполагается, что будет создан механизм мониторинга для оценки эволюции культурных элементов в политических стратегиях на двухгодичной основе.

Международная федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) и Ассоциация европейских исследовательских библиотек (ЛИБЕР) вместе с ЮНЕСКО внесли значительный вклад в улучшение прав интеллектуальной собственности в цифровую эпоху. Примечательно их участие в разработке Гаагской декларации об открытии знаний в эпоху цифровых технологий и сопровождающей ее «дорожной карты». ЛИБЕР играет решающую роль в мониторинге хода сбора подписей под Декларацией и реализации «дорожной карты».

Декларация в первую очередь направлена на продвижение этических исследовательских практик, поддержку законодательных реформ в области авторского права и интеллектуальной собственности, а также создание политики и ин-

фраструктуры для облегчения открытого доступа к цифровому контенту. В нем подчеркиваются ограничения, налагаемые законами об интеллектуальной собственности, возникшими в доцифровую эпоху и в эпоху Интернета, особенно в отношении использования научных методов для добычи цифрового контента в различных форматах. Эти ограничения также способствуют неравенству в доступе к открытым знаниям в эпоху цифровых технологий. Использование компьютерного анализа контента, широко известного как интеллектуальный анализ контента, дает исследователям возможность углубиться в неиспользованные резервуары общедоступных знаний. Этот аналитический подход предлагает ценную информацию о важнейших аспектах экономического, социального и культурного существования.

Большинство стран ЕС имеют четкие положения в своем национальном законодательстве по авторскому праву или в архивных законах, что позволяет государственным учреждениям осуществлять копировально-множительные работы цифрового культурного материала с целью его сохранения. Кроме того, европейскими странами (например, Великобританией) на государственном уровне приняты законодательные акты, обязывающие издателей поставлять в национальные культурные учреждения обязательные экземпляры цифровых культурных материалов (digital-born cultural materials) вместе с копией компьютерной программы или любой информацией, необходимой для доступа к цифровому ресурсу.

Важным шагом на пути к решению правовых проблем стала Директива ЕС 2012 г. по оцифровке документов неопределенного происхождения (orphan works), которая определяет общие правила перевода в цифровую форму и онлайн-отображение таких документов. Документами неопределенного происхождения книги, газетные и журнальные статьи и фильмы, которые до этого времени защищены авторским правом, но чьи авторы или иные правообладатели неизвестны или недоступны для получения разрешения в отношении авторских прав. Поэтому ресурсы не могут считаться общественным достоянием без этой Директивы.

В ходе реализации масштабных проектов по оцифровке практически во всех странах возникли проблемы в организации всеобщего бесплатного доступа к оцифрованным материалам (public domain status). В направлении разъяснения важности открытого доступа к историко-культурному наследию и возможности повторного использования цифрового контента руководящими органами национальных программ оцифровки был проведен ряд мероприятий и учебных семинаров, на государственном уровне приняты соответствующие постановления относительно правового статуса цифровых объектов национального культурного достояния, предназначенных для бесплатного использования для науки и обучения. Было замечено, что некоторые учреждения культурно-

го наследия, особенно музеи и архивы, все еще не решаются на свободное распространение цифровых копий материалов из собственных фондов. Рекомендации Европейской Комиссии также направлены на беспрепятственное удобство использования оцифрованного материала общественного достояния путем ограничения использования интрузивных водяных знаков или других зрительных защитных мер, которые снижают их удобство и простоту использования.

В отчете ЕК за 2012–2015 гг. «Культурное наследие: оцифровка, онлайн-доступ и цифровое сохранение (2013–2015)» (Cultural Heritage: Digitisation, Online Accessibility and Digital Preservation) отмечается, что большинство европейских библиотек и архивных учреждений, кроме осуществления программ оцифровки и цифрового сохранения предоставляют также бесплатный онлайн-доступ к цифровым объектам общественного достояния.

В большинстве случаев описание ресурсов и материалы пониженной разрешения представляются бесплатно, оригинальные мастер-копии высокого качества и услуги по повторному использованию цифровых ресурсов являются платными. В пяти странах ЕС (Австрия, Чехия, Испания, Польша, Словакия) условием получения государственного финансирования на проекты оцифровки фондов является предоставление культурными учреждениями свободного доступа к цифровым объектам через портал Europeana, для чего проведена работа по согласованию использования стандартизированного формата метаданных и контролируемых словарей, международных цифровых идентификаторов.

Единственным согласованным по критериям историко-культурного наследия является хронологическое решение о оцифровке документов до 1700 г. И для всех стран является безусловным постоянным критерием. Однако и это задача в глобальных масштабах не может быть быстро реализована.

Несмотря на прогресс в некоторых областях (например, положения по предотвращению чрезмерной маркировки водяными знаками собственности или визуальных мер защиты) барьеры все еще существуют для общедоступных материалов в Интернете. Водяные знаки, низкое качество метаданных или разрешения или нормативные ограничения (например, законы в области охраны культурного наследия) до сих пор стоят на пути более широкого, а также повторного использования этих материалов.

Значительный прогресс был достигнут в содействии онлайн-доступности защищенных авторскими правами материалов. Однако здесь сохраняются широкие вариации в национальных юридических механизмах, которые препятствуют механизмам многократного копирования (переформатирования) и долгосрочного сохранения цифрового культурного материала.

Стоит отметить эффективное сотрудничество ЮНЕСКО и ЕС в разработке и реализации между-

народной политики в сфере культуры и культуротворческого процесса, в частности в проекте «Душа Европы», который стал первым шагом в направлении качественно нового развития Евросоюза, направленным на проведение двухгодичных конференций по вопросам интеграционных процессов культуры.

Литература

1. Davies M., & Shaw L. (2013). Diversifying the museum workforce: the Diversify scheme and its impact on participants' careers. *Museum Management and Curatorship*, 28(2), 172–192. <https://doi.org/10.1080/09647775.2013.776799>
2. Demb S. R. (2008). A case study of the use of the Records Management Capacity Assessment System (RMCAS) software tool across the London Museums Hub. *Records Management Journal*, 18(2), 130–139. <https://doi.org/10.1108/09565690810882986>
3. Gilmore A., & Rentschler R. (2002). Changes in museum management: A custodial or marketing emphasis? *Journal of Management Development*, 21(10), 745–760. <https://doi.org/10.1108/02621710210448020>
4. Hatton A. (2012). The conceptual roots of modern museum management dilemmas. *Museum Management and Curatorship*, 27(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.674319>
5. Huerta R., & Hernández A. (2015). Art education and museum management: Students' interests discussing their manuscripts [Educación artística y gestión de museos: Intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas]. *Cadmo*, 23(2), 47–64.
6. Kawashima N. (1999). The introduction of strategic management to local authority museums in Britain: A missing link between policy and organisation theory. *Policy and Politics*, 27(3), 359–373. <https://doi.org/10.1332/030557399782453073>
7. Kobayashi S., & Asai S. (2007). A report of visits to natural history museums of the United States: From the viewpoint of collection management and loan activity. *Journal of the Yamashina Institute for Ornithology*, 39(1), 43–56. <https://doi.org/10.3312/jyio.39.43>
8. Kraemer H., & Kanter N. (2014). Use and re-use of data: How Collection Management Systems, Transmedia and Augmented Reality impact the future of museum. In *Proceedings of the 2014 International Conference on Virtual Systems and Multimedia, VSMM 2014* (pp. 214–216). <https://doi.org/10.1109/VSMM.2014.7136693>
9. López X. C. (2017). Documentary management as a discursive support of the historical artistic memory of the museum. The basque fine arts museums as a case study [La gestión documental como soporte discursivo de la memoria histórico-artística del museo. Los museos de bellas artes del país vasco como caso de estudio1]. *Ars Lon-*

ga, (26), 317–334. <https://doi.org/10.7203/arslonga.26.10971>

10. Moreno Mendoza H., Santana Talavera A., & León C.J. (2018). The Role of Stakeholder Involvement in the Governance of Tourist Museums: Evidence of Management Models in the Canary Islands. *Heritage and Society*, 11(3), 229–248. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2019.1693862>

FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE IN EU COUNTRIES: ASPECTS OF INCREASING ACCESS TO MATERIAL FORMS OF HISTORICAL AND ARTISTIC HERITAGE

Volkova V.V., Korovyakovsky D.G., Lovech E.V., Chasovskaya L.A.
Russian State University for the Humanities

The formation of the practical competence of the cultural cycle is determined primarily by the formation of access to the fund of tangible and intangible forms of art, which allows to expand the individual's capabilities to increase his cultural level. The relevance of the research is determined primarily by the fact that each individual must not only carry out his practical activities, but also form an understanding of the importance of cultural studies in his mind. In this regard, and in conditions of overcoming crisis phenomena in the economy, the appeal to intangible forms and media becomes a priority task. The novelty of the research is determined by the possibilities of increasing access to cultural products, while the importance of access is determined not only by high culture. The authors show that the possibility of access to forms of mass culture is also important. It is shown that one of the possibilities of access to mass culture is to increase the level of dissemination of library access. Using the example of countries that declare their commitment to raising the cultural level of the population, the need for the development of digital educational resources is shown. The practical significance of the research is determined by the possibilities of broad public involvement in the processes of digitalization of media about art and, based on this, the formation of a common cultural competence in society as a whole.

Keywords: culture, library, information, population, crisis.

References

1. Davies M., & Shaw L. (2013). Diversifying the museum workforce: the Diversify scheme and its impact on participants' ca-

reers. *Museum Management and Curatorship*, 28(2), 172–192. <https://doi.org/10.1080/09647775.2013.776799>

2. Demb S. R. (2008). A case study of the use of the Records Management Capacity Assessment System (RM-CAS) software tool across the London Museums Hub. *Records Management Journal*, 18(2), 130–139. <https://doi.org/10.1108/09565690810882986>
3. Gilmore A., & Rentschler R. (2002). Changes in museum management: A custodial or marketing emphasis? *Journal of Management Development*, 21(10), 745–760. <https://doi.org/10.1108/02621710210448020>
4. Hatton A. (2012). The conceptual roots of modern museum management dilemmas. *Museum Management and Curatorship*, 27(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/09647775.2012.674319>
5. Huerta R., & Hernández A. (2015). Art education and museum management: Students' interests discussing their manuscripts [Educación artística y gestión de museos: Intereses y expectativas del alumnado a partir de encuestas manuscritas]. *Cadmo*, 23(2), 47–64.
6. Kawashima N. (1999). The introduction of strategic management to local authority museums in Britain: A missing link between policy and organisation theory. *Policy and Politics*, 27(3), 359–373. <https://doi.org/10.1332/030557399782453073>
7. Kobayashi S., & Asai S. (2007). A report of visits to natural history museums of the United States: From the viewpoint of collection management and loan activity. *Journal of the Yamashina Institute for Ornithology*, 39(1), 43–56. <https://doi.org/10.3312/jyio.39.43>
8. Kraemer H., & Kanter N. (2014). Use and re-use of data: How Collection Management Systems, Transmedia and Augmented Reality impact the future of museum. In *Proceedings of the 2014 International Conference on Virtual Systems and Multimedia, VSMM 2014* (pp. 214–216). <https://doi.org/10.1109/VSMM.2014.7136693>
9. López X. C. (2017). Documentary management as a discursive support of the historical artistic memory of the museum. The basque fine arts museums as a case study [La gestión documental como soporte discursivo de la memoria histórico artística del museo. Los museos de bellas artes del país vasco como caso de estudio]. *Ars Longa*, (26), 317–334. <https://doi.org/10.7203/arslonga.26.10971>
10. Moreno Mendoza H., Santana Talavera A., & León C.J. (2018). The Role of Stakeholder Involvement in the Governance of Tourist Museums: Evidence of Management Models in the Canary Islands. *Heritage and Society*, 11(3), 229–248. <https://doi.org/10.1080/2159032X.2019.1693862>

Информационные технологии и их роль в повышении эффективности работы вузов

Лукин Андриян Васильевич,

преподаватель высшей категории, Юридический колледж юридического факультета, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
E-mail: oruos@mail.ru

Мурая Елена Николаевна,

кандидат технических наук, доцент, кафедра «Высшая математика», Дальневосточный государственный университет путей сообщения
E-mail: elena_muray22@mail.ru

Царев Артур Игоревич,

кафедра инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет
E-mail: tsarevarthur@gmail.com

Сабеева Эльвира Кутдусовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра гуманитарного образования и социологии, Альметьевский государственный нефтяной институт
E-mail: rstmvn@gmail.com

Мифтахова Лейсан Билаловна,

ассистент, кафедра контрастивной лингвистики, Высшая школа русской филологии и культуры им Льва Толстого, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет
E-mail: rstmvn@gmail.com

В статье освещаются вопросы повышения эффективности работы вузов в условиях информатизации образовательного процесса и внедрения современных информационных технологий. Показано, что информатизация общества и распространение цифровых технологий ведет к качественным изменениям в сфере производства, на глобальных рынках, а также оказывает существенное влияние на образовательную сферу, что определяет актуальность проблемы исследования. В качестве критериев качества обучения в высшей профессиональной школе актуальным становится формирование информационных компетенций будущих специалистов. Анализ проблем информатизации высшего профессионального образования позволил раскрыть сущность понятий «информационные технологии», «электронно-цифровая среда», «электронно-цифровые средства обучения». В рамках информатизации высшего профессионального образования широкое развитие получили дистанционное образование и дистанционные формы обучения, конкурентоспособность которых определяется качеством программных продуктов, применяемых для обучения студентов. Перспективность развития дистанционного образования определяется его инновационным характером, который обеспечивает повышение качества высшего профессионального образования. Показано, что повышение эффективности работы вузов в условиях внедрения в образовательный процесс информационных технологий связано с переходом к персонализированной организации образовательного процесса, что изменяет его традиционную организацию, контроль и управление, качественно меняет результаты образовательной работы.

Ключевые слова: информатизация образовательного процесса, качество обучения, информационные технологии, эффективность работы вуза, информатизация общества.

Для понимания понятия «информационные технологии» необходимо раскрыть суть понятия «технологии обучения», которое является «системным понятием, основанным на дидактическом применении научного знания, научном подходе к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в развитии личности студентов» [1, с. 50]. Информационные технологии обучения реализуются в условиях электронно-цифровой образовательной среды вузов на основе использования электронно-цифровых средств обучения, расширяющих образовательные возможности процесса и условий обучения.

В информационном обществе интенсивное развитие информационных технологий, средств массовой информации и телекоммуникаций привели к накоплению большого объема информации, в связи с чем стали необходимы специальные знания и умения для поиска и получения необходимой информации в требуемом объеме, ее анализа и преобразования. Поэтому центральное место в современном образовании как сложной системе обучения и воспитания будущих специалистов занимает информация, ее сбор, анализ и трансформация в знания. Отсюда важнейшую роль в процессе информатизации образовательного процесса и цифровой трансформации высшего образования играет формирование информационной компетентности будущего специалиста. Информационная компетентность является системным образованием в структуре профессиональной компетентности, овладение которой приводит к успешности в будущей профессиональной деятельности в современных условиях информационного общества. Информационная компетентность определяется «в способности получить всю необходимую в сложившейся проблемной профессиональной ситуации информацию, произвести ее систематизацию, оценку и анализ, адекватную интерпретацию и применить ее в разрешении этой проблемной ситуации» [5, с. 27]. Информационная компетентность студентов вузов сегодня выступает одним из ведущих критериев качества высшего профессионального образования.

В рамках информатизации высшего образования и ее цифровой трансформации широкое развитие получили дистанционное образование и дистанционные формы обучения. Дистанционное образование рассматривается как «образование, реализуемое посредством дистанционного обучения – целенаправленное и методически орга-

низованное руководство учебно-познавательной деятельностью лиц, находящихся на расстоянии от образовательного центра, осуществляемое посредством электронных и традиционных средств связи» [4, с. 30–31]. Дистанционное образование определяется и более развернуто как «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды, основанной на использовании информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии, и реализующей систему сопровождения и администрирования учебного процесса» [4, с. 31]. Разделяя понятия «дистанционное образование» и «электронно-цифровое обучение», следует отметить, что разница данных понятий заключается в том, что «дистанционный – производимый или действующий на расстоянии, а электронный – существующий в цифровой форме (например, электронная книга) или осуществляемый с помощью сетевых технологий» [4, с. 31]. Конкурентоспособность дистанционного образования во многом определяется качеством программных продуктов, применяемых для обучения студентов, что относится как к удобству электронной образовательной среды, в которой протекает процесс обучения, так и к качеству разработанных электронных учебно-методических программ и серверов [3; 6].

Необходимо отметить перспективность развития дистанционного обучения в современной высшей школе. При создании информационно-образовательной среды в системе дистанционного обучения важную роль играет глобальная компьютерная сеть Интернет, «что вызвано ее уникальными характеристиками, позволяющими, с одной стороны, организовать активное взаимодействие между преподавателями и студентами, а с другой стороны, предоставлять обучающимся доступ к значительному объему разнообразной мультимедийной информации» [1, с. 14]. Перспективность развития дистанционного обучения в высшей школе определяется его инновационным характером, который обеспечивает повышение качества высшего профессионального образования. Дистанционное обучение создает условия «для развития личности студента и предполагает реализацию процессуально ориентировочных моделей освоения обучающимися самостоятельно конструируемого нового опыта» [2, с. 46]. В условиях дистанционного обучения предусматривается «необходимость преобразования учебной деятельности студентов в инновационно-рефлексивную, прежде всего, посредством самостоятельной выработки ими знаний и способов учебной деятельности, а также получения нового опыта на основе развития собственных рефлексивно-творческих возможностей» [2, с. 47] с использованием электронно-цифровых средств обучения, что обеспечивает качество образования студентов как по показателям уровня развития информационной компетент-

ности, так и по показателям профессионально-личностного развития.

Повышение эффективности работы вузов в условиях внедрения в образовательный процесс информационных технологий связано с переходом к персонализированной организации образовательного процесса, что изменяет его традиционную организацию и качественно меняет результаты образовательной работы, обеспечивая достижение каждым студентом высоких академических и образовательных результатов. Внедрение в образовательный процесс вузов информационных технологий позволяют интерактивно предоставить разнообразную учебную информацию, что дает новые возможности в изложении учебного материала, а также в процессе самостоятельной работы студентов, поскольку позволяет интегрировать аудиальную и визуальную информацию. Наглядность представляемой учебной информации с использованием средств мультимедиа, анимации, звука, графических объектов способствуют эффективному усвоению и запоминанию учебного материала. Информационные технологии позволяют проводить эксперименты посредством компьютерного моделирования с использованием современных пакетов программ, которые «дают возможность вывода графической информации, обеспечивают интерактивное взаимодействие с компьютерной моделью, что приводит к имитации с высокой степенью достоверности реальных опытов» [5, с. 100]. Показана эффективность образовательных результатов студентов в условиях смешанного обучения, когда синтезируются традиционные формы и методы работы с использованием дистанционных форм обучения студентов [4]. Использование информационных технологий на основе электронно-цифровых средств обучения способствует индивидуализации учебно-познавательной деятельности студентов на основе развития их субъектных качеств в условиях самостоятельной и групповой работы, формированию информационной компетенции на качественно новом уровне.

Реализация информационных технологий, прежде всего, предполагает проведение мероприятий по развитию электронно-цифровой инфраструктуры вузов. Для этого ведется активная разработка, обновление и представление для участников образовательного процесса современных, высококачественных цифровых инструментов, цифровых учебников, учебно-методических материалов и сервисов. Важную роль в этом процессе играет совершенствование «процессов аттестации в сфере образования, включая создание и внедрение цифровых контрольно-измерительных материалов и инструментов для проведения оценочных и аттестационных процедур» [6, с. 253]. Цифровые учебно-методические комплексы, симуляторы и обучающие игры являются средством реализации информационных технологий в образовательном процессе вузов, которые на новом уровне обеспечивают повышение качества профессиональ-

ного обучения будущих специалистов. Цифровые учебно-методические комплексы повсеместно используют в настоящее время в образовательной деятельности вузов. Их широкое внедрение стало возможным благодаря:

- «удешевлению и массовому распространению высокопроизводительных персональных цифровых устройств и высокоскоростного доступа в глобальные цифровые сети;
- достижениям в сфере цифровых технологий (новая элементная база, облачные вычисления, методы искусственного интеллекта);
- достижениям в области педагогического дизайна, появлению информационных систем для управления образовательным процессом и их стандартизации» [6, с. 254–255].

Отдельного рассмотрения требуют информационные технологии, направленные на организацию контроля и самоконтроля учебных достижений студентов, поскольку образовательный процесс сопровождается мониторингом качества обучения и учебных достижений субъектов обучения. Существующие компьютерные диагностирующие программы весомо облегчают обработку результатов обучения студентов, «дают возможность ввода ответов как в закрытом, так и в открытом виде, в виде единственного ответа и множественных ответов. В тестирующих системах существует сбор статистических данных, представление результатов в графическом виде» [5, с. 101], что позволяет эффективно управлять учебным процессом на основе информационной системы обратной связи.

Таким образом, в настоящее время актуальны вопросы повышения эффективности работы вузов в условиях информатизации образовательного процесса и внедрения современных информационных технологий. Это связано с процессами информатизации общественных отношений, широким внедрением цифровых технологий в сфере производства. В условиях информатизации высшего профессионального образования ведущим критерием его качества и эффективности выступают информационные компетенции будущих специалистов. В рамках информатизации высшего профессионального образования широкое развитие получили дистанционное образование и дистанционные формы обучения на основе современных, высококачественных цифровых инструментов, цифровых учебников, учебно-методических материалов и сервисов. Перспективность развития информационных технологий в высшей школе определяется их инновационным характером, переходом к персонализированной организации образовательного процесса, что изменяет его традиционную организацию, контроль и управление, обеспечивая высокое качество образовательных результатов.

Литература

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития россий-

ского высшего образования: дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.06. – Тюмень, 2014. – 203 с.

2. Булдакова Н.В. Формирование культуры профессионального прогнозирования у студентов вуза: дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08. – М., 2015. – 354 с.
3. Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Международной научной конференции, г. Красноярск, 21–24 сентября 2021 г. в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. М.В. Носкова. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – 528 с.
4. Надточий Ю.Б. Переход на дистанционный формат обучения: взгляд преподавателей и студентов // Журнал «У». Экономика. Управление. Финансы. – 2020. – № 4. – С. 27–41.
5. Тонхонова А.А. Формирование информационной компетентности на основе преемственности в обучении в школе и вузе: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2015. – 229 с.
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 344 с.

INFORMATION TECHNOLOGIES AND THEIR ROLE IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF UNIVERSITIES

Lukin A.V., Muraya E.N., Tsarev A.I., Sabaeva E.K., Miftakhova L.B.

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov, Far Eastern State Transport University, Moscow State University of Civil Engineering, Almetyevsk State Petroleum Institute, Kazan Federal University

The article highlights the issues of improving the efficiency of universities in the context of informatization of the educational process and the introduction of modern information technologies. It is shown that the informatization of society and the spread of digital technologies leads to qualitative changes in the field of production, in global markets, and also has a significant impact on the educational sphere, which determines the relevance of the research problem. As criteria for the quality of education in higher professional schools, the formation of information competencies of future specialists becomes relevant. The analysis of the problems of informatization of higher professional education made it possible to reveal the essence of the concepts of "information technology", "electronic digital environment", "electronic digital learning tools". Within the framework of informatization of higher professional education, distance education and distance learning have been widely developed, the competitiveness of which is determined by the quality of software products used for teaching students. The prospects for the development of distance education are determined by its innovative nature, which ensures an improvement in the quality of higher professional education. It is shown that the increase in the efficiency of universities in the context of the introduction of information technologies into the educational process is associated with the transition to a personalized organization of the educational process, which changes its traditional organization, control and management, qualitatively changes the results of educational work.

Keywords: informatization of the educational process, quality of education, information technology, efficiency of the university, informatization of society.

References

1. Abramovsky A.L. Distance education at the current stage of development of Russian higher education: dis. ... candidate of sociological sciences: 22.00.06. – Tyumen, 2014. – 203 p.

2. Buldakova N.V. Formation of a culture of professional forecasting among university students: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08. – M., 2015. – 354 p.
3. Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education: materials of the V International Scientific Conference, Krasnoyarsk, September 21–24, 2021 at 2 p.m. Part 1 / general. ed. M.V. Noskova. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2021. – 528 p.
4. Nadtochiy Yu.B. Transition to a distance learning format: the view of teachers and students // Magazine "U". Economy. Control. Finance. – 2020. – No. 4. – P. 27–41.
5. Tonkhonoeva A.A. Formation of information competence based on continuity in education at school and university: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. – Ulan-Ude, 2015. – 229 p.
6. Difficulties and prospects for digital transformation of education / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzkaya and others; edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumina. – M.: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 344 p.

Связь мотивов профессиональной деятельности педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций и их профессиональных дефицитов

Макарова Инна Анатольевна,

кандидат пед. наук, доцент, Амурский государственный университет

E-mail: makariky@rambler.ru

Внедрение инклюзивной практики приводит к тому, что в инклюзивных дошкольных образовательных организациях могут работать не только педагоги, ориентированные на ценности и цели инклюзии, но и не разделяющие внутренне эту идеологию. Не смотря на различия между компетенциями педагогов инклюзивных дошкольных образовательных организаций при прохождении курсов повышения квалификации, стажировок можно создавать условия, способствующие трансформации мотивации педагогов и вовлечению их в практику инклюзии. Мотивационная сфера относится к разряду развивающихся компонентов личности нуждается в сопровождении, стимулировании. Влияние мотивационной сферы на всю структуру педагогической деятельности и педагогические установки можно корректировать. Такой подход позволит педагогам пересмотреть мотивы работы в условиях инклюзии, ориентироваться на потребности особых детей. Исследование показало определенную связь мотивов работы в условиях инклюзивных детских садов, а также выбора тематики КПК с профессиональными дефицитами педагогов. Мотивация педагогов инклюзивных детских садов имеет разную направленность (принудительную, познавательно-поисковую и профессионально-познавательную). В зависимости от направленности в разном соотношении представлены проявления профессиональных дефицитов педагогов. Учет базовой мотивации может положительно повлиять на устранение их профессиональных дефицитов. Таким образом работа с мотивационным компонентом способна повлиять на устранение профессиональных дефицитов в инклюзивных детских садах, выступить ключом к перестройке педагогической системы, необходимой для инклюзии.

Ключевые слова: профессиональные педагогические дефициты, педагоги инклюзивных дошкольных образовательных организаций, мотивационная сфера, мотивация к работе в условиях инклюзии, инклюзивная практика, дети в ОВЗ.

В инклюзивных дошкольных образовательных организациях (ДОО) работает контингент педагогов, отличающихся как по возрасту, стажу, так и по объему, качеству, специфике компетенций. Диагностика готовности к работе в условиях инклюзии выявляет, что педагоги ДОО обладают разными профессиональными дефицитами [7, 9, 10, 12]. Исходя из теоретического обоснования компетентного подхода в имеющихся профессиональных дефицитах можно выделить когнитивные, деятельностные и ценностные составляющие. Опыт подготовки педагогов ДОО для работы в условиях инклюзивной практики в ходе реализации программ дополнительного образования (период 2012–2020 гг.) в Амурской области, позволяет отметить, что переключение мотивации профессиональной деятельности со внешней на внутреннюю положительно влияет на отношение педагогов к своим профессиональным дефицитам: они способны их осмысливать, прорабатывать, искать способ ответа на возникающие затруднения в практике других педагогов или научно-методической литературе.

Мотивация профессиональной деятельности педагогов изучались достаточно многоаспектно [3, 6, 8]. В работах отечественных исследователей доказано, что она тесно связана с деятельностью и влияет как на восприятие педагогической цели, так и на саму деятельность, отдельные операции [8]. Мотивация выступает внутренней потребностью к деятельности, активности [3] и релевантна инновационным технологиям, встроенными в инклюзивную практику.

Известно, что мотивационная сфера интегрирует такие движущие силы педагогической деятельности как цели, потребности, интересы, вовлеченность. Через призму мотивации просматриваются педагогические установки, направленность педагогической деятельности, профессиональные притязания [8, 2]. С нашей точки зрения в инклюзивной практике важен «сдвиг мотива на цель», который, оперируя словами А.Н. Леонтьева, есть необходимое условие «для запуска новых форм деятельности» педагогов [6]. Мотивация включает педагога инклюзивной ДОО в процесс постоянного принятия решений и соблюдения прав всех участников образовательного процесса. Если она является внешней и регулируется внешним локусом контроля это не способствует построению инклюзии в ее глубинном смысле слова. И наоборот, если локус контроля смещен во внутренний план, то стремление строить инклюзивную среду,

содействовать становлению толерантного отношения, вовлекать особых детей в совместные виды деятельности в группе будет мотивировано глубокой педагогической позицией педагога. Исследования, подтверждающие что именно внутренняя мотивация коррелирует со стремлением выбирать нестандартные решения, проявлять креативность, радоваться достижениям, переживать положительные эмоции за обучающихся и коллектив, были проведены в середине 90-х годов В.И. Чирковым [11]. По его мнению, такие специалисты педагога достигают значительно больших результатов, стремятся к высокому качеству образования, не прекращают внутреннюю работу по совершенствованию навыков и саморефлексивны.

В работах ряда авторов доказано, что мотивация подвержена изменениям, развивается [1, 4]. Воспринимать ее как статичный компонент не верно, поскольку вовлечение в деятельность способно оказывать на нее влияние и способствует трансформации из внешней во внутреннюю. Особенно важно это учитывать в работе по устранению профессиональных дефицитов педагогов инклюзивных ДОО. Создание условий для трансформации мотивации позволит педагогам быть более открытыми к освоению нововведений, связанных с инклюзией; связать мотивацию самосовершенствования и преодоления своих профессиональных дефицитов и затруднений.

Пилотное изучение связи мотивации и ее влияния на преодоление профессиональных дефицитов было проведено в Амурской области в период с 2021 по 2023 год. Работу с мотивацией педагогов инклюзивных ДОО включили в качестве обязательного компонента программ дополнительного образования и проводили на профильных курсах повышения квалификации. В качестве ключевой идеи при ее планировании выступил тезис Э.Ф. Зеера из психологии профессий: профессиональные достижения способны вызвать перестройку мотивов и, как следствие, повлиять на переосмысление профессионального самосознания и самоутверждение личности. При системной работе в этом отношении, по мнению автора, можно добиться перестройки всей структуры личности [2, с. 19].

В диагностике мотивации деятельности в условиях инклюзии и выявления связанных с ней профессиональных дефицитов приняли участие педагоги Амурской области, проходившие КПК профильной направленности за период 2021–2023 годов в диагностике приняло участие 244 педагогов ДОО, реализующих инклюзивную практику или ведущих подготовку к ее внедрению.

В состав диагностического пакета включены: анкетирование по разработке Л.М. Митиной «Я и инклюзивное образование», диагностика педагогической толерантности (разработка Ю.А. Макаровой) и ряд анкет, разработанных преподавателями кафедр психологии, педагогики дополнительного и инклюзивного образования ГАУДПО «АМИРО» и кафедры психологии и педагогики ФГ-

БОУ ВО «АмГУ» г. Благовещенска: «Мотив выбора КПК», «Мотив диагностики профессиональных дефицитов педагогов инклюзивных ДОО», диагностика «Мой вклад в самообразование», «Профессиональные дефициты в инклюзии в ДОО – коллективная оценка».

Анализ полученных результатов диагностики позволил распределить их на условные группы.

В первую группу включено 28% опрошенных (68 чел.), указавших, что ведущий мотив присоединения к инклюзии – внешние обстоятельства, а мотив прохождения КПК по инклюзивной тематике связан с необходимостью соответствовать требованиям (например, для аттестации и получения педагогических категорий). Данная группа характеризуется внешними мотивами в инклюзивной практике, и чаще принудительно вовлечена в инклюзию. Это подтверждается такими ответами опрошенных: «сад стал инклюзивным – пришлось приехать на КПК», «требуется аттестация, нужно пройти КПК», «группа перешла на комбинированный формат – отправили на КПК». Принудительный характер включения педагогов в инклюзию в целом не вызывает позитивного настроения на работу в новых условиях. Педагоги этой группы продемонстрировали неплохую общепедагогическую ориентировку, но в отношении инклюзии имеют дефициты в когнитивном (28%), в деятельностном (26%) и ценностном (46%) аспектах. Обратив внимание, что ценностные дефициты, т.е. несогласие с идеологией инклюзии, непринятие ее ключевых ценностей не позволит педагогам этой группы провести проработку теоретических и практических вопросов инклюзии для детей с ОВЗ – поскольку без осмысления ценности инклюзии им нет необходимости развивать компетенции.

Вторую группу составили 21% (52 чел.), мотивацию выбора работы в комбинированных группах они обозначают так: «предложили – ну а почему бы и не попробовать»; «есть опыт положительного педагогического взаимодействия с особыми детьми – считаю, что я обладаю требуемыми навыками»; «хотелось проверить свои силы – подумала, что справлюсь без особых затруднений». Выбор КПК в этой группе продиктован поисково-познавательной мотивацией. Этим педагогам свойственно желание узнавать что-то новое, любознательность, наблюдать за опытом других, сравнивать. Они чаще вовлекаются в организацию самообразования и имеют более широкие представления об инклюзии на уровне теории. Не всегда приветствуют инклюзию, ссылаясь на сложности ее реализации, но готовы вносить свой вклад ее развитие. Общепедагогическая подготовка у них представлена на среднем уровне, а профессиональные дефициты соотносятся так: когнитивные – 32%; деятельностные – 44%, ценностном – 24%. Такое соотношение можно объяснить принятием ценностных установок инклюзивной среды, но достояно поверхностным представлением о том, как реализуется педагогическая де-

тельность по адаптированным образовательным программам для особых детей или строится индивидуальный образовательный маршрут.

Третью группу составил 51% опрошенных (124 чел.). Эти педагоги осознанно пошли работать в комбинированные группы, заинтересованы в глубоком погружении в вопросы инклюзивной практики, наработке теоретической, в т.ч. нормативной базы. Их мотив выбора КПК можно охарактеризовать как профессионально-познавательный. Слушатели этой группы возглавляют методические объединения в своих округах, включены в ППк или реализуют дополнительные образовательные программы для детей с тяжелыми и множественными нарушениями, имеют опыт работы в лекотеках или специализированных группах. Они отмечают не только то, что им нравится узнавать новое, но и то, что они сразу стремятся встраивать полученные знания в систему работы, инициируют обсуждение новых образовательных технологий на педагогических советах, активно вовлекают родителей и общественность в решение проблем инклюзии. Общепедагогическая подготовка у них представлена выше среднего, а профессиональные дефициты соотносятся так: когнитивные – 38%; деятельностные – 42%, ценностные – 20%. Представленное соотношение дефицитов, на наш взгляд, обусловлено высокой требовательностью к себе как специалисту. Именно поэтому, даже обладая явно большими знаниями, они считают их недостаточными для полноценной педагогической инклюзивной деятельности.

Полученные данные отчетливо показывают, что наименее заинтересованными в устранении своих дефицитов оказались педагоги первой группы, не прилагающие усилия к их анализу и низкой мотивации к инклюзии.

Наиболее продуктивными в анализе профессиональных дефицитов оказались представители третьей группы, максимально заинтересованные в развитии своих компетенций, устранении затруднений и широком обмене опытом, приобщении практики из других ДОО.

Пилотное исследование позволило скорректировать содержание программ КПК с инклюзивной тематикой, включить тренинговые и групповые формы работы со слушателями, в программах стажировок сделать акцент на диссеминацию опыта, стимулирующего анализ педагогической мотивации.

Литература

1. Глазков А. В., Кучергина О.В. К вопросу изучения мотивационной готовности работников общеобразовательных организаций массового типа к организации инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический имидж. 2018. № 4 (41). С. 130–141.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., пере-

раб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
4. Ключева Н.В. Социально-психологическое обеспечение деятельности педагога: ценностно-рефлексивный подход / Дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2006. – 58 с.
5. Кучергина О, В. Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-kak-instrument-povysheniya-professionalnoy-motivatsii-pedagoga-inklyuzivnogo-profilya>
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Макарова И.А. Повышение квалификации педагогических кадров при переходе общеобразовательных учреждений к работе в условиях инклюзии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. № 2 (15). С. 18–25.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М., 1989. –322 с
9. Русакова Н.Г. Профессиональное развитие педагога в ситуации инклюзивного образования // Наука и школа. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-situatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
10. Свертока Н.Н., Макарова И.А. Готовность педагогов дошкольных учреждений к реализации инклюзивного образования// Актуальные проблемы начального общего образования: теория и практика. материалы II Международной научно-практической конференции. 2017. С. 196–199.
11. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.
12. Яковлева Г.В. Управление инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Современное педагогическое образование. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-inklyuzivnym-obrazovaniem-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

THE CONNECTION BETWEEN THE MOTIVES OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS OF INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND THEIR PROFESSIONAL DEFICITS

Makarova I.A.
Amur State University

The introduction of inclusive practices leads to the fact that not only teachers who are focused on the values and goals of inclusion, but also those who do not internally share this ideology can work in inclusive preschool educational organizations. Despite the differences between the competencies of teachers of inclusive preschool educational organizations, when undergoing advanced training courses

and internships, it is possible to create conditions that contribute to the transformation of teachers' motivation and their involvement in the practice of inclusion. The motivational sphere belongs to the category of developing components of personality that needs support and stimulation. The influence of the motivational sphere on the entire structure of teaching activity and pedagogical attitudes can be adjusted. This approach will allow teachers to reconsider the motives for working in conditions of inclusion and focus on the needs of special children. The study showed a certain connection between the motives for working in inclusive kindergartens, as well as the choice of CCP topics, and the professional deficits of teachers. The motivation of teachers in inclusive kindergartens has different directions (compulsory, cognitive-search and professional-cognitive). Depending on the focus, manifestations of teachers' professional deficits are presented in different proportions. Taking into account basic motivation can have a positive impact on eliminating their professional deficits. Thus, working with the motivational component can influence the elimination of professional deficits in inclusive kindergartens and act as the key to restructuring the pedagogical system necessary for inclusion.

Keywords: professional pedagogical deficits, teachers of inclusive preschool educational organizations, motivational sphere, motivation to work in conditions of inclusion, inclusive practice, children with disabilities.

References

1. Glazkov A.V., Kuchergina O.V. On the issue of studying the motivational readiness of employees of mass educational organizations to organize inclusive education for students with disabilities // *Pedagogical Image*. 2018. No. 4 (41). pp. 130–141.
2. Zeer E.F. *Psychology of professions: A textbook for university students*. – 2nd ed., revised, additional. – M.: Academic Project; Ekaterinburg: Business book, 2003. – 336 p.
3. Ilyin E.P. *Motivation and motives*. – St. Petersburg: Peter, 2004. – 509 p.
4. Klyueva N.V. Social and psychological support for the activities of a teacher: a value-reflective approach / *Dis. ... Dr. Psy. Sci.* – Yaroslavl, 2006. – 58 p.
5. Kuchergina O.V. Self-education as a tool for increasing the professional motivation of an inclusive teacher // *Professional education and the labor market*. 2021. No. 1 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoobrazovanie-kak-instrument-povysheniya-professionalnoy-motivatsii-pedagoga-inklyuzivnogo-profilya>
6. Leontyev A.N. *Activity. Consciousness. Personality*. – M.: Politizdat, 1975. – 304 p.
7. Makarova I.A. Increasing the qualifications of teaching staff during the transition of educational institutions to work in conditions of inclusion // *Scientific support for the system of advanced training of personnel*. 2013. No. 2 (15). pp. 18–25.
8. Rubinshtein S.L. *Fundamentals of general psychology: In 2 volumes* – M., 1989. –322 pp.
9. Rusakova N.G. Professional development of a teacher in the situation of inclusive education // *Science and school*. 2012. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-situatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
10. Svertoka N.N., Makarova I.A. The readiness of preschool teachers to implement inclusive education // *Current problems of primary general education: theory and practice. materials of the II International Scientific and Practical Conference*. 2017. pp. 196–199.
11. Chirkov V.I. Self-determination and internal motivation of human behavior // *Questions of psychology*. – 1996. – No. 3. – P. 116–132.
12. Yakovleva G.V. Management of inclusive education of preschool children with disabilities // *Modern pedagogical education*. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-inklyuzivnym-obrazovaniem-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

Коммуникативные модели в преподавании русского языка в Юго-западный Китай: результаты научной стажировки

Чжан Сьюань,

аспирант Российского университета дружбы народов (РУДН)
E-mail: 847167117@qq.com

Цель исследования – проанализируйте коммуникативную модель, представленную китайско-русскими курсами по обучению навыкам устной речи при преподавании русского языка по специальностям в китайских университетах. Автор провел научную стажировку в университете на юго-западе Китая, чтобы проанализировать влияние использования коммуникационной модели Ван Иня на улучшение навыков устного выражения у студентов. *Научная новизна* заключается в том, чтобы интегрировать концепцию коммуникативной модели в преподавание русского языка в китайских университетах, внедрить инновационные методы обучения, чтобы изменить русскоязычные студенты в китайских университетах придают большое значение писательским способностям, игнорируя статус – качество устного выражения. *Результаты исследования* показывают, что рациональное использование концепции коммуникативной модели в преподавании разговорного и слухового русского языка способствует углублению понимания преподавателями структуры учебной программы, а также повышению скорости обучения учащихся.

Ключевые слова: коммуникативные модели; преподавание; русский язык; китайский университет.

Введение

Актуальность исследования. С непрерывным развитием китайско-российских отношений за последние десять лет обмена между Китаем и Россией в различных областях стали более частыми, и изучение русского языка стало более важным для китайцев. К концу 2019 года 26 000 человек в Китае изучали русский язык в 162 университетах своей страны, а их научные направления включали лингвистику, перевод, литературу, а также культурные и национальные условия.

Для достижения этой цели и подтверждения гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- в зависимости от формы обучения и продолжительности обучения, наблюдайте за процессом формирования коммуникативных способностей на русском языке у изучающих русский язык в китайских университетах в их естественном состоянии ;
- детально проанализируйте концепцию коммуникативной модели Ван Иня и интегрируйте ее в теорию педагогики.

Материалы исследования были извлечены из следующих образцов:

- 王寅. 语言交流的方式. 西安: 外语教学. 1995 (Ван Инь. 1995. О способе языковой коммуникации. Преподавание иностранного языка. Сиань.)
- 李光南. 日语教学. 语言交际技能培训和基于任务的学习模式的应用集中在高中日语强化课程上. 2015 (Ли Гуаннань. 2015. Обучение японскому языку. Обучение навыкам языковой коммуникации и применение модели обучения, основанной на задачах, – сосредоточено на интенсивных курсах японского языка для старших классов.)
- 张德禄. 超文化交际能力培养模式构建探索. 世界外语. 2019 (Чжан Делу. Построение и исследование модели развития сверхкультурных коммуникативных способностей. Иностранные языки мира. 2019.)

Практическая значимость исследования: фактическим результатом этого исследования является создание экспериментальной модели (опттно-моделирующей) для изучающих русский язык в китайских университетах для улучшения их навыков коммуникация на русском языке, а также создание «класса русского коммуникация», которого нет в современной российской системе профессионального образования Китая. Результаты этого исследования могут быть использованы в аудиториях по обучению навыкам класса русского коммуникация на русском языке в китайских университетах, а также могут иметь справоч-

ное значение для обучения студентов-филологов китайцы в российских университетах, чтобы улучшить их навыки выражения на русском языке.

Пять юго-западных провинций расположены во внутренних районах Китая, характерные черты – обширный этнический состав и широкий спектр инклюзивности. В регионе находится ряд ключевых китайских высших учебных заведений, а развитие преподавания русского языка имеет долгую историю.

Коммуникация – это процесс кодирования и декодирования информации человеком: отправитель речи предварительно кодирует мысли при помощи языка, а получатель декодирует сообщение при помощи языка, чтобы понять его содержание. Позиции говорящего и слушателя постоянно меняются, из-за чего обоим требуется постоянно обрабатывать кодировку информации друг друга, это и формирует процесс коммуникации. «Будучи сложным и многогранным процессом, речевое общение имеет уровни, один из которых – коммуникативный – является основным и направлен на развитие коммуникативной композиции» (Стрельчук Е.Н., 2016, с. 286).

Коммуникационные модели – это различные типы моделей, создаваемые обеими сторонами в процессе кодирования и декодирования. Хотя коммуникация – это модель кода, такая модель имеет множество типов, которые могут привести к уже существующим моделям коммуникация.

Традиционно учебники для студентов и темы занятий готовятся самими преподавателями колледжа. Существуют специальные голосовые кабинеты для курсов, связанных с разговорной речью и аудированием. Классы оснащены оборудованием для прослушивания и звукозаписи для каждого студента. Преподаватели могут воспроизводить различные материалы для прослушивания для каждого студента на подиуме и собирать их устные записи. Например, в ходе курса преподаватель будет выдавать дополнительные материалы, тема которых – «знакомство». В первой части материала сначала следует прослушать запись – пусть учащиеся проследят за мужскими именами, которые появляются в записи, углубите различие между мужчинами и женщинами; затем снова прослушать запись – пусть учащиеся проследят за названиями стран, которые появляются в записи. Следует увеличить количество слов для распознавания и запоминания.

После этого по содержанию записи задаются несколько простых вопросов:

1. Как вас зовут?
2. Откуда вы?
3. Сколько вам лет?
4. Вы учитесь или работаете?
5. Где вы учитесь?

Студентам дается пять секунд на то, чтобы ответить на каждый вопрос.

Первая часть материала предназначена для того, чтобы познакомить студентов с темой урока и с тематической лексикой. Студентам задают

простые вопросы, которые последовательно развивают и улучшают слух для более сложного разговорного контента.

Во второй части материала сначала дается восемь наборов фраз, произношение которых схожи между собой.

1. Виктор, Сергей – вы кто? Сергей.
2. Он Александр – она Александр.
3. Из России и Китая – из России в Китай.
4. Дмитрий и Владимир – мы, ты и Владимир.
5. Его зовут Евгений – её зовут Евгения.
6. Я не был в Токио – я только не был
7. Он из США – Он и Саша.
8. Откуда Наташа? – Откуда она шла?

После прослушивания каждой записи учащимся предлагается назвать наиболее запоминающуюся группу, а затем в конце каждой группы показаны две контрастные фразы, которые дают студентам представление о тонких различиях в русском языке.

После этого в материале студента появилось восемь простых предложений, и ученику нужно прослушать запись, чтобы определить, являются ли слова на записи идентичными предложениям, показанным на материале. В противном случае необходимо повторить простые предложения, приведенные в записи. В руках у студентов были следующие материалы:

1. Давайте познакомимся! Меня зовут Антон.
2. Я преподаватель китайского языка.
3. Меня зовут Александр Иванов.
4. Как тебя зовут?
5. Наташа и Антон из Франции.
6. Очень приятно, Сергей Попов.
7. Я тоже из России, а не из Китая.
8. Я Антон, а это – Олег и Александр.

Запись содержит следующие материалы:

1. Давайте познакомимся! Меня зовут Антон.
2. Я преподавательница китайского языка.
3. Меня зовут Александра Иванова.
4. Как вас зовут?
5. Наташа из России, Антон из Франции.
6. Очень приятно, Сергей Попов.
7. Я не из России, а из Китая.
8. Я Антон, он Олег, а это Александр.

Сравнение показывает, что между ними много различий, и студенты должны внимательно слушать, чтобы их заметить.

Вторая часть материала начинает знакомить студентов с пунктами углубленного изучения. Для этого добавляет русское склонение к материалу для прослушивания, что усложняет тип задаваемого вопроса. Однако в этой части материалы включают в себя прослушивание только одного предложения и последующие устные материалы, и сложность прослушивания и говорения относительно невелика.

Эта часть материала играет важную роль в реальном общении на русском языке среди китайских студентов. Согласно анкетному опросу, одна из трудностей студентов, изучающих русский язык, заключается в том, что они не могут пра-

вильно склонять слова в диалоге, что приводит к большому количеству грамматических ошибок в произносимых предложениях. Таким образом, разработка оценочного содержания грамматических знаний в материалах оказывает положительное влияние на улучшение коммуникативных навыков учащихся.

Третья часть материала официально появилась в «Диалоге». Учащимся необходимо прослушать три диалога на тему «знакомство», ответить на соответствующие вопросы о диалоге, оценить, является ли содержание правильным или неправильным, и использовать группу из трех человек как единое целое для адаптации на основе исходного содержания диалога и проведения нового диалога. Исходный диалог выглядит следующим образом:

ВАН ЛИ: Здравствуйте!

СТУДЕНТЫ: Здравствуйте!

ВАН ЛИ: Я ваш преподаватель китайского языка. Меня зовут Ван Ли. Давайте познакомимся. Как вас зовут?

СТУДЕНТКА: Наташа Иванова.

ВАН ЛИ: Очень приятно. Из какой вы страны?

СТУДЕНТКА: Я из России.

ВАН ЛИ: А как вас зовут?

СТУДЕНТ: Меня зовут Сергей. Сергей Попов. Я тоже из России.

ВАН ЛИ: Очень рада!

После прослушивания учащиеся должны ответить на следующие пять вопросов:

1. Сколько человек разговаривает?
2. Кто они?
3. Где они разговаривают?
4. Как их зовут?
5. Откуда они?

Далее требуется определить, правильные или неправильные сведения даются в следующих предложениях.

- (1) Преподавателя зовут Ван Лу.()
- (2) Сергей приехал из России, а Наташа приехала из другой страны. ()
- (3) Сергей и Наташа будут учить китайский язык. ()
- (4) Они очень рады познакомиться. ()
- (5) Преподаватель Ван преподаёт русский язык. ()

После этого оригинальный диалог будет адаптирован и показан новый. Эта часть упражнения очень сложна, и от учащихся требуется показать знания по теме «Знакомство» в соответствии с конкретными сценариями. Но такое обучение необходимо. «Способность свободно общаться на иностранном языке во многом отражает уровень учащегося владения языком» (Ефимова С.К., 2020, с. 31–33). Такие устные упражнения на самом деле проверяют память учащихся и их способность применять на практике полученные знания.

В третьей части слухового материала начинается диалог, который требует, чтобы учащиеся понимали содержание, сценарий и отношения между собеседниками, чтобы отвечать на вопро-

сы в материале и, насколько это возможно, гарантировать, что в процессе передачи языка будет меньше двусмысленностей. Здесь необходимо процитировать диаграмму конического коммуникативного режима в режиме коммуникация Ван Инь (рис. 1).

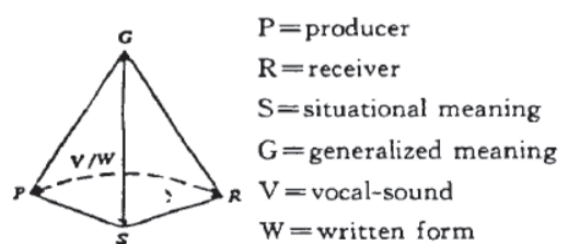


Рис. 1

Фигура (рис. 1) представляет собой поперечное сечение пирамиды, где P – языковой адресант (producer), R – языковой реципиент (receiver), S – ситуативное значение (situational meaning), G – обобщенное значение (generalized meaning). Значения изогнутых дуг, представленных буквами V и W, – это вокально-звуковая (vocal-sound) и письменная форма соответственно (written form). Если информация должна быть передана от языкового инициатора P к языковому получателю R, она может быть передана с помощью человеческого голоса V или письменной формы W.

Если диаграмму коммуникационной пирамиды разрезать по оси GS на следующую диаграмму (рис. 2).

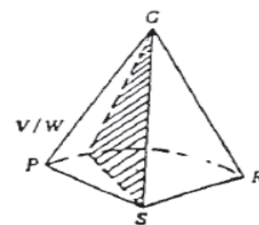


Рис. 2

В результате получаются WSG (плоскость письма) и VSG (плоскость речи). По теории WSG и VSG должны быть полностью равны PSG, но на самом деле происходит отклонение, поскольку на информацию влияет ситуативное значение S и обобщенное значение G в процессе передачи, что приводит к неоднозначности (Ван Инь, 1995, с. 39). Среди них GS соединена, образуя ось. В процессе передачи информации на аутентичность языка, принимаемого обеими сторонами в общении, влияет ось GS. Поэтому для обеспечения эффективности и достоверности передачи информации особенно важно минимизировать влияние оси GS на процесс передачи информации.

«Различные коммуникативные модели оказывают разные коммуникативные эффекты» (Чернишкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П., 2019, с. 14–17). Важность внедрения коммуникативной модели Ван Инь в обучение способности к устно-

му выражению на русском языке в рамках динамической коммуникативной модели заключается в том, что это помогает изучить, как использовать эту модель для уменьшения двусмысленности в процессе перевода китайского и русского языков. В третьей части материала проверяется, правильно ли учащиеся понимают содержание диалога и могут ли использовать свои собственные слова, чтобы выразить то, что произошло. Как реципиент языка R, китайские студенты сформировали свою собственную поверхность понимания языка WSG или VSG после получения информации из материала для прослушивания, языка отправителя P.

Основная цель обучения навыкам устной речи на русском языке состоит в том, чтобы максимально приблизить WSG или VSG к PSG, языка отправителя. В этом процессе важная роль преподавателей заключается в своевременной коррекции и руководстве учащимися, когда они сталкиваются с неоднозначностью оси GS в процессе передачи информации, чтобы уменьшить влияние оси GS. «Коммуникативные модели формируются в процессе речи» (Быркина О.Г., Долженко С.Г., 2018, с. 29–32). Например, когда учащиеся проигрывают новый диалог в живом исполнении, разговорный диалог на русском языке использует режим мышления на китайском языке, что приводит к ошибкам в русской речи. В это время учителям необходимо указать на ошибки и объяснить различия между китайским и русским языками в выражении идей в одном и том же высказывании.

В этой части материала есть три диалога (в статье показан только один из диалоговых материалов и упражнений). Каждый диалог тесно связан с темой «знакомство». Сложность диалога постепенно возрастает, а продолжительность диалога постепенно удлиняется. Упражнения после диалога включают вопросы и ответы, оценку правильности и неправильности и заполнение пробелов. Аспект вопросов охватывает все содержание диалога.

В материалах предпринята попытка начать с более практической точки зрения и создать для студентов диалоговую среду, приближенную к реальности, чтобы они могли применить то, чему научились, на практике, когда в будущем столкнутся с подобными диалогами.

В четвертой части материала в записи появляется текст объемом около 150 слов. Учащиеся должны ответить на содержание упражнения после трех воспроизведений материала.

Упражнения представлены в виде вопросов с множественным выбором. После этого учащиеся еще раз прослушивают запись текста и пытаются пересказать содержание. При пересказе допускаются грамматические ошибки и ошибки в порядке слов, и его основная цель – научить студентов говорить по-русски.

Четвертая часть материала содержит текст объемом около 150 слов, и учащиеся должны ответить на вопросы после трех записей. Первым

этапом идет выбор темы. После этого студенты прослушивают еще одну запись и пытаются повторить содержание. При повторении также допускаются грамматические и порядковые ошибки.

Краткое изложение курса обучения навыкам устного самовыражения показывает, что структура материала от мелкого до глубокого, от легкого до сложного соответствует логике прослушивания. Как и в графике конической коммуникативной модели, структура слухового материала от легкого до сложного постепенно увеличивает коэффициент влияния оси GS, и изменение коэффициента воздействия неизбежно повлияет на сложность получения учащимися правильной информации. И эта рациональная сложность при коррекции со стороны учителя может существенно улучшить слух и навыки базового говорения на русском языке.

Четыре части аудиоматериала, каждая из которых исследует полноту знаний, различаются, но их общая цель – укрепить способность учащихся слушать и говорить на русском языке, создать атмосферу русского языка для студентов и улучшить их коммуникативные навыки. «Таким образом, выбор метода обучения, который должен использоваться в конкретной учебной среде, требует комплексного учета многих факторов, таких как: преподаватели, учащиеся, а также учебные материалы» (Ли Гуаннань, 2015, с. 2).

Разработанная Ван Инем графическая модель коммуникации в виде конуса, являющаяся руководящей теорией университета для улучшения навыков общения студентов на русском языке, предоставила преподавателям университетов разумную теоретическую базу для укрепления навыков аудирования студентов. Исходя из этого, у преподавателей есть более четкое направление преподавания: уменьшить влияние оси GS о восприятии учащимися информации при преподавании языка. В данном процессе это отражает важность и необходимость использования коммуникативных моделей в процессе преподавания русского языка. В китайских университетах все русские преподаватели и студенты, изучающие русский язык, – китайцы. Они выросли в схожей культурной среде и лучше понимают контекст и широкое значение информации. «Иными словами – использовать все средства для увеличения частоты использования языка в китайской языковой среде» (Авраменко А.П., 2022, с. 47–52). Следовательно, когда они общаются на китайском, они могут гарантировать, что ось GS оказывает меньшее влияние на информацию во время передачи, так что неоднозначность языковой передачи меньше. Когда они общаются по-русски, на них все еще влияет среда их родного языка. Они мыслят на своем родном языке, поэтому очень трудно передать информацию по-русски. Однако «языковая культура и владение русским языком являются ключевыми факторами в жизни иностранных студентов» (Стрельчук Е.Н., 2007, с. 67). Студентам необходимо совершенствовать свои знания и навыки использования иностранных

языков в различных языковых средах, что помогает улучшить их коммуникативные навыки на иностранных языках.

Заключение

Следовательно, при использовании коммуникативной модели на курсах обучения навыкам устного выражения при преподавании русского языка в китайских университетах следует обращать внимание на влияние внешних факторов, и акцент должен быть сделан на уменьшении эффекта оси GS, поскольку ось GS вызовет неоднозначность в процессе передачи информации. С этой целью в учебную программу следует добавить больше материалов и разъяснений по российскому обществу, культуре, обычаям и другим смежным областям. В то же время начинающим лучше всего объяснять знания русского языка в режиме преподавания с чередованием их родного языка и русского языка – это поможет учащимся получить языковую информацию быстрее и ускорит их прогресс.

Литература

1. Авраменко А.П. Индивидуальный подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2022. № 6. С. 47–52.
2. Бырдина О.Г., Долженко С.Г. 2018. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов языковых факультетов посредством технологии активного говорения. Высшее образование сегодня. 7. С. 29–32.
3. Ли Гуаннань. 2015. Обучение японскому языку. Обучение навыкам языковой коммуникации и применение модели обучения, основанной на задачах, – сосредоточено на интенсивных курсах японского языка для старших классов. С. 2–9.
4. Ефимова С.К. 2020. Модели иноязычной коммуникативной компетенции при обучении Японскому языку в языковом вузе (РЕСПУБЛИКА САХА (ЯКУТИЯ)). Перспективы науки. 11(134). С. 31–33.
5. Черничкина Е.К., Подгорская О.Н., Резник Т.П. 2019. Интегративная модель иноязычной коммуникативной компетенции учителя иностранного языка. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 6(139). С. 14–17.
6. Стрельчук Е.Н. Формирование русской речевой культуры иностранных бакалавров негуманитарных специальностей в вузах РФ. Д.: РУДН, 2016.

7. Стрельчук Е.Н. Вопрос современной пунктуационной нормы в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Российского университета иностранных языков и методика их преподавания. – М.: РУДН, 2007 № 3. – С. 67–73.
8. Ван Инь. 1995. О способе языковой коммуникации. Преподавание иностранного языка. Сиань. С. 38–43.

COMMUNICATIVE MODELS IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN SOUTHWESTERN CHINA: RESULTS OF A SCIENTIFIC INTERNSHIP

Zhang Siyuan

Peoples' Friendship University of Russia

The purpose of the study is to analyze the communicative model presented by Chinese-Russian courses on teaching oral speech skills when teaching Russian in specialties at Chinese universities. The author conducted a research internship at a university in southwest China to analyze the effect of using Wang Yin's communication model on improving students' oral expression skills. The scientific novelty is to integrate the concept of communicative model into Russian language teaching in Chinese universities, introduce innovative teaching methods to change Russian-speaking students in Chinese universities attach great importance to writing ability, ignoring the status quo of oral expression. The results of the study show that the rational use of the concept of a communicative model in teaching spoken and auditory Russian helps to deepen teachers' understanding of the structure of the curriculum, as well as increase the speed of student learning.

Keywords: communication models; teaching; Russian language; Chinese university.

References

1. Avramenko A.P. Individual approach to the formation of foreign language communicative competence // Scientific research and development. Contemporary Communication Sciences. 2022. No. 6. pp. 47–52.
2. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G. 2018. A model for the formation of foreign language communicative competence among students of language departments through active speaking technology. Higher education today. 7. pp. 29–32.
3. Li Guangnan. 2015. Teaching Japanese. Language communication skills training and a task-based learning model are focused on intensive high school Japanese courses. pp. 2–9.
4. Efimova S.K. 2020. Models of foreign language communicative competence when teaching Japanese at a language university (REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)). Prospects for Science. 11(134). pp. 31–33.
5. Chernichkina E.K., Podgorskaya O.N., Reznik T.P. 2019. Integrative model of foreign language communicative competence of a foreign language teacher. News of the Volgograd State Pedagogical University. 6(139). pp. 14–17.
6. Strelchuk E.N. Formation of Russian speech culture of foreign bachelors of non-humanitarian specialties in universities of the Russian Federation. D.: RUDN, 2016.
7. Strelchuk E.N. The question of modern punctuation norms in the practice of teaching Russian as a foreign language // Bulletin of the Russian University: foreign languages and methods of teaching them. – М.: RUDN, 2007 No. 3. – P. 67–73.
8. Wang Yin. 1995. On the method of linguistic communication. Teaching a foreign language. Xi'an. pp. 38–43.

Генезис и тенденции развития среднего профессионального образования в России

Шичкин Игорь Алексеевич,

кандидат экономических наук, доцент базовой кафедры Торгово-промышленной палаты РФ «Управление человеческими ресурсами», ведущий научный сотрудник Научного центра экономики труда, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: shichkinia@mail.ru

Леднёва Светлана Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент базовой кафедры Торгово-промышленной палаты РФ «Управление человеческими ресурсами», Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: ledneva75@mail.ru

В статье рассматривается эволюция системы среднего профессионального образования в России от становления и формирования ее начальных несистемных форм и прообразов до современного состояния, отвечающего потребностям рынка труда и запросам динамично изменяющихся социально-экономических реалий. В рамках исследования детерминант этого процесса в его историческом контексте была предложена авторская периодизация этапов развития среднего профессионального образования в нашей стране с выделением наиболее значимых на каждом этапе событий. Особое внимание было уделено современным инструментам поддержки и модернизации системы среднего профессионального образования с позиции государства и государственно-частного партнерства, ее достижений и результатов. В частности, отмечаются успехи представителей нашей страны в мировых турнирах в области среднего профессионального образования WorldSkills Championship, а также представительство отечественных учебных заведений в международном рейтинге QS Higher Educational System Strength Ranking.

С позиции ретроспективного анализа были рассмотрены перспективы развития этой ступени профессионального образования в России как ключевого фактора обеспечения технологического суверенитета экономики страны в условиях кадрового дефицита, санкционного давления и необходимости оперативной адаптации к изменяющейся ситуации на рынке труда.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование (СПО), федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), учебные заведения, профессионально-технические училища, колледжи, техникумы, профессии, специальности, Ворлдскиллс.

Возникновение, становление и развитие системы профессионального образования в России: историографический экскурс

Анализ становления и развития системы среднего профессионального образования в России представляется нам чрезвычайно важным в свете социально-экономических вызовов в области эффективного управления человеческими ресурсами. Исследование детерминант этого процесса в рамках его исторического контекста позволит лучше понять современное состояние и перспективы развития этой ступени профессионального образования в нашей стране.

Генезис начальных форм и прообразов современного профессионального образования в России, можно обнаружить еще в период Киевской Руси, во времена которой имело широкое распространение ремесленное ученичество. Данная форма профессионального обучения предполагала трансфер знаний от мастера к ученику или группе учащихся. Часто секреты мастерства передавались в семье от отца к сыну из поколения в поколение. Однако, реальные контуры именно системного подхода к профессиональному образованию в России, получили свое очертание лишь ближе к XIX столетию. Анализ и систематизация теоретических источников, позволяют выделить шесть этапов в развитии российского среднего профессионального образования (рис. 1).

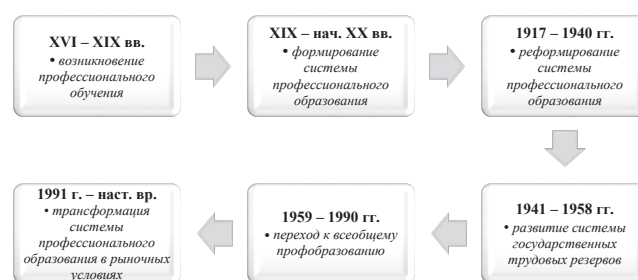


Рис. 1. Периодизация исторического развития среднего профессионального образования в России

Источник: составлено авторами

Возникновение среднего профессионального образования в России на первом этапе в XVI веке тесно связано с периодом развития ремесленной и купеческой деятельности. В средние века мастерские, гильдии и артельные общества стали первыми формами организации профессионального обучения рабочих и мастеров. Этот период продолжался вплоть до первой половины XIX века¹.

¹ Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Развитие среднего профессионального образования в современной России // Техник

В начале XVIII века в России начали появляться первые профессиональные учебные заведения, такие как школа навигации, артиллерии, геодезии, инженерии и медицины. В данных школах производилась подготовка квалифицированных рабочих разных профессий. В период правления Петра I происходит широкое внедрение специализированных учебных заведений в России, в которых рабочим профессиям обучают детей мастеровых и крестьян. Горнозаводские школы на Урале и Алтае, действовавшие при Петровском пушечно-литейном заводе, являются ярким примером такого рода профессиональных учебных заведений. Это были специализированные учебные центры, где молодые люди получали практические навыки в области горного дела.

Позднее императрица Елизавета Петровна развивает шляхетные корпуса в рамках программ, известных как «рыцарские академии». В свою очередь И.И. Бецкой, будучи видным государственным деятелем и личным секретарем императрицы Екатерины II, выступал инициатором и основоположником закрытых учебных заведений.

В 1802 году было учреждено Министерство народного просвещения, которое стало главным координирующим органом в сфере образования. Таким образом, первый этап в развитии среднего профессионального образования в России характеризовался зарождением системного подхода к процессу подготовки кадров для заводов и мелкотоварного производства. В первой половине XIX века свыше 70% профессиональных учебных заведений в России были открыты на частные средства¹.

Второй этап развития профессионального образования в России пришелся на период промышленного бума второй половины XIX – начала XX вв. и ознаменовался формированием государственной системы профессиональных учебных заведений. Расширение крупного машинного производства требовало от рабочего класса наличия специальных знаний и профессиональных навыков. В этой связи, царское правительство решает кардинально перестроить государственные учреждения в соответствии с западноевропейским образцом.

В сентябре 1802 года манифестом Александра I было образовано Министерство народного просвещения. Этот исторический документ положил начало новой эры в развитии образования в России. В ходе реформы, учебные заведения были разделены на разряды, среди которых выделялись одноклассные приходские и трехклассные уездные училища, четырехлетние губернские училища и гимназии.

транспорта: образование и практика. 2020. Т. 1. Вып. 4. С. 269–277. DOI 10.46684/2687–1033.2020.4.269–277.

¹ Скоробогатов А.В., Иуков Е.А. История становления и развития профессионального образования в России (XVIII–XX вв.) // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv> (дата обращения: 19.10.2023).

Отмена крепостного права Александром II сделала образование доступным всем слоям населения, что привело к росту грамотности и повышению уровня образования в целом. К 80–90 гг. XIX века в результате реформ Александра II в России фактически была создана целостная система среднего профессионального образования. Ее развитие до 1917 года обусловлено принятыми в 1888 году во времена правления Александра III так называемыми «Основными положениями о промышленных училищах». Именно они, во многом, стали основой для учреждения единой системы профессионально-технических учебных заведений, объединившей в себе различные типы училищ – от средних и низших до ремесленных технических.

Третий этап (1917–1940 гг.) развития системы профессионального образования в России олицетворяет эпоху бурного расцвета советской экономики и промышленности. Великая Октябрьская революция сделала среднее профессиональное образование поистине народным и массовым. В течение периода с 1917 г. по 1922 г., в Советской России при В.И. Ленине, было подписано свыше 20 декретов по вопросам среднего профессионального образования. В октябре 1920 года введена новая форма образования для рабочих подростков – «школа ФЗУ», которая вначале предоставляла 4-летнее обучение, а с 1924 года школы ФЗУ превратились в 7-летние общеобразовательные школы. Наряду со школами ФЗУ и другими образовательными учреждениями для профессионального обучения рабочей молодежи были созданы учебные мастерские, курсы, студии и образовательные интернаты.

В течение периода с 1929 г. по 1939 г., профессиональные учебные заведения были перенесены на площадки промышленных предприятий, а система среднего профессионального образования получила ориентацию на комплексную подготовку кадров рабочих специальностей. В стране за десятилетие было организовано свыше полутора тысяч школ и учебных заведений, проводивших подготовку специалистов для нужд народного хозяйства по более чем 400 профессиям и специальностям. С неуклонным ростом числа промышленных предприятий и ускоренными темпами индустриализации, к середине 1939 года система образования для рабочей молодежи претерпела значительные изменения и стала гораздо более интегрированной в производственные процессы. В этот период были разработаны новые программы и методики обучения, которые акцентировали внимание на приобретении практических навыков и знаний, необходимых для работы на промышленных предприятиях.

На четвертом этапе развития среднего профессионального образования, в период с 1940 по 1958 год были проведены два важнейших преобразования. В 1940 году началась реформа школ ФЗУ, в результате которой они были преобразованы в школы ФЗО (фабрично-заводское обуче-

ние). Их основной целью стало обучение рабочей молодежи на производстве. В это время также принимается «Указ о ГТР», который предусматривал создание Государственных Трудовых Резервов. В соответствии с данным Указом учреждены школы ФЗО, которые в течение 6 месяцев обучали слушателей массовым профессиям, а также образованы железнодорожные и ремесленные училища с двухлетним сроком подготовки. Значительным результатом данного этапа развития системы профессионального образования нашей страны можно считать тот факт, что в период с 1941 по 1958 годы через нее прошло и было подготовлено свыше 10 млн квалифицированных рабочих кадров¹.

Пятый этап в развитии профессионального образования приходится на период 1960–1980-х годов, проходивших в условиях бурной научно-технической революции. Для обеспечения работы технологичного оборудования, требовалась соответствующая подготовка высококвалифицированных специалистов. В этой связи система среднего профессионального образования в Советском Союзе в период с 1959 по 1963 годы претерпела значительные изменения. Школы ФЗО и профессионально-технические учебные заведения, которые были созданы по системе ГТР СССР, были полностью преобразованы и превратились в профессионально-технические училища, широко известные как ПТУ. Длительность обучения в этих училищах зависела от сложности предлагаемых ими специальностей и могла колебаться от 1 до 3 лет. Таким образом, система ФЗО и ремесленные училища, которые помогли Советскому Союзу восстановиться после войны, были полностью ликвидированы, и на их место пришла новая система среднего профессионально-технического образования. Среди наиболее значимых моментов данного периода стоит отметить новый статус, который получило профессионально-техническое образование в результате этих изменений, став более привлекательным и востребованным среди молодежи.

В 1974 году Совет Министров СССР принял Постановление, в соответствии с которым ССУ-Зы начинают специализироваться по отраслевому принципу, что позволяет им более эффективно практико-ориентировано подходить к подготовке специалистов в различных областях. Узкая специализация позволила учебным заведениям сосредоточить свои ресурсы и усилия на развитии четко обозначенных направлений образования и подготовки кадров для промышленного сектора экономики и сферы услуг.

В 1977 году в Конституцию СССР внесены изменения, в соответствии с которыми, каждый гражданин имел право на получение бесплатного образования на всех уровнях. Отличникам высших

и средних специальных учебных заведений предоставлялась государственная стипендия, а выпускникам гарантировалось трудоустройство.

С 1980-х гг. доля учебных заведений, реализующих программы среднего специального профессионального образования, продолжала возрастать. При этом количество учащихся на данных программах постепенно сокращалось. Это привело к диспропорциям в системе профессионального образования, в силу того, что образовательные учреждения не могли набрать достаточное число студентов. Кроме того, общая доля студентов высших учебных заведений также сократилась на 16%, что еще больше усугубило проблему. В последующие десятилетия данная тенденция усилилась вследствие падения престижа рабочих профессий.

В начале 1990-х гг. с развитием рыночных отношений, увеличением доступности и популярности высшего образования, наблюдается неравномерный рост количества вузов и расширение их филиальной сети. Вместе с этим, стремительное увеличение коммерческого сектора в организациях высшего образования приводит к понижению качества предлагаемых образовательных услуг. В условиях растущего спроса на высшее образование, техникумы и училища перестали выдерживать конкуренцию за абитуриентов.

Вследствие недофинансирования среднего специального и профессионально-технического образования в 1990-е годы, возникла практика развития собственных производств и поиска альтернативных источников привлечения внебюджетных средств. Для многих средне-профессиональных образовательных учреждений стало важным обеспечить трудоустройство выпускников, так как это оставалось основным показателем эффективности их деятельности и конкурентным преимуществом. Однако, в результате спада промышленного производства, произошло сокращение количества образовательных учреждений системы среднего профессионального образования.

В первой половине 90-х гг. Российская Федерация приступила к проведению основательной реформы системы среднего профессионального образования. В этот период происходит постепенный переход централизованной системы образования к регионализации. Образовательные учреждения усиливают ориентацию на рынок труда и учет запросов экономики региона. Образовательные учреждения начинают активно сотрудничать с предприятиями, а также проводить исследования рынка труда для определения актуальных профессиональных направлений. В июле 1992 года был принят Федеральный закон № 3266–1 «Об образовании», который определил порядок дальнейшего функционирования системы образования в новейшей истории России. Нормативно-правовое обеспечение регионализации профессионального образования выработано в Федеративном договоре от 31 марта 1992 года «О разграничении предметов ведения и полномочий между федеральными

¹ Малов, С.Л. История профессионального образования в России [Текст] / С.Л. Малов. – М.: ГБОУ ДПО «Учебно-методический центр Департамента образования г. Москвы», 2003. – С. 11–18.

органами государственной власти Российской Федерации и органами власти суверенных республик в составе Российской Федерации».

В 1994 г. Правительство РФ утвердило типовое Положение об учреждении начального профессионального образования с новой структурой. Принятое Положение определило требования к составу и квалификации педагогических кадров, содержанию и структуре образовательных программ¹. Оно также установило основные принципы организации учебного процесса и требования к материально-техническому обеспечению образовательных учреждений. Российская система профессионального образования присоединилась к Копенгагенскому и Туринскому процессам. В системе СПО произошел важный переход на компетентностно-ориентированные стандарты и программы, что является значимым событием данного периода.

В 2000-х гг. в России возникло разнообразие моделей профессионально-технических учебных заведений, от новых технических колледжей и лицеев до высших профессиональных училищ. Это, в свою очередь, повысило требования к профессиональному уровню выпускников, поскольку конкуренция на рынке труда усиливалась. В системе образования данного периода выделяются несколько уровней начального профессионального образования. Одним из них становится профессиональное училище, которое создается на базе основного общего образования после окончания школьником 9 классов. В отличие от училищ, профессиональные лицеи предоставляли более широкий спектр образовательных возможностей и готовили учащихся к последующему обучению в колледже или университете. Таким образом, на данном этапе профессиональные лицеи становятся не просто промежуточным этапом в профессиональном образовании, но и важным звеном в системе непрерывного образования.

Современные тенденции развития системы профессионального образования в России

Характеризуя современный этап в развитии отечественной системы среднего профессионального образования, следует отметить, что с 2000 года в России вводится Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), имевший главной целью обеспечение преемственности обучения на всех этапах образования – от дошкольного до высшего. Однако, с развитием компьютерных технологий становится ясно, что первая редакция ФГОС не учитывает необходимость приобретения молодыми специалистами знаний, отвечающих духу времени. В связи с этим стандарты образования в учреждениях СПО стали пересматриваться, для

¹ Постановление Правительства РФ от 05.06.1994 № 650 (ред. от 31.03.2007) «Об утверждении Типового положения об учреждении начального профессионального образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_3914/526370e5b07d76a006eff49645c2a00e1e8acbab/ (дата обращения: 04.11.2023).

того чтобы отвечать современным требованиям и давать выпускникам все необходимые знания и навыки. Таким образом, целью пересмотра стандартов образования стало обеспечение актуальности и применимости получаемых знаний. В результате актуализации стандартов ФГОС, в систему СПО был внедрен целый ряд нововведений. Новые программы обучения стали учитывать современные тенденции и требования рынка труда. Специалисты, проходящие обучение по новым образовательным стандартам, стали получать не только фундаментальные знания, но и практические навыки, которые возможно применять непосредственно в своей профессиональной деятельности².

Становление двухуровневой системы профессионального образования в России началось в 2002–2004 годах, когда регионализация НПО и СПО охватила все субъекты Российской Федерации. Федеральный закон № 95-ФЗ, принятый 4 июля 2003 года, стал регулировать эту систему и определять финансирование организаций СПО и НПО за счет средств бюджета субъекта Российской Федерации.

На период 2008–2012 гг. приходится последняя стадия процесса регионализации среднего профессионального образования в России, который стал завершающим этапом реформы системы управления этой сферой, начатой в 90-х годах прошлого века. В ходе этого периода федеральные органы власти полностью определили основные направления государственной политики в области СПО, включая утверждение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), реализацию государственных целевых программ и установление перечня профессий и специальностей. При этом, на субъекты Российской Федерации была возложена ответственность за перспективы развития региональных систем среднего профессионально-технического образования, реорганизацию сети учебных заведений, вопросы финансирования и административно-правового регулирования³. В связи с завершением перехода к регионализации, государственные целевые программы становятся ключевым инструментом ее развития. В своей деятельности при реализации партнерских отношений между образовательной организацией и производством, организации СПО все чаще стали применять модель государственно-частного партнерства⁴. В ходе этого процесса, система СПО в России достигла нового уровня развития, обеспечивая моло-

² Блинов В.И., Сергеев И.С., Факторович А.А. Профессиональный стандарт как основа конструктивного диалога системы образования и сферы труда // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 10. С. 11–14.

³ Блинов В.И., Сазонов Б.А., Куртеева Л.Н. Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1. С. 4–13. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-1010.

⁴ Абанкина И.В., Дудырев Ф.Ф., Фруммин И.Д., Шабалин А.И. Эволюция финансирования системы СПО: на пути к частно-государственному партнерству. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 28 с.

дым людям возможность получения качественного профессионального образования и успешного трудоустройства¹.

В 2010 году в 13 пилотных регионах началось применение модели дуального образования. Согласно Распоряжению Правительства РФ, в 2015 году учебные заведения среднего профессионального образования начали последовательное внедрение практико-ориентированной модели обучения.

В 2012 г. принято решение об объединении двух уровней профессионального образования в единую систему – среднее профессиональное образование. Техникумы и училища трансформировались в многофункциональные колледжи, утратив прежнюю отраслевую специализацию. На данном этапе разработки и внедрения единых принципов стандартизации образования происходили не только процессы объединения училищ и колледжей, но и серьезная методическая поддержка коллективов бывших училищ со стороны методических служб колледжей. Это был сложный и комплексный процесс, который требовал решительности и управленческой воли. Коллективы бывших училищ сталкивались с необходимостью адаптации к новым стандартам и требованиям, а методические службы колледжей помогали им разрабатывать и внедрять новые методики и подходы к обучению. Однако, несмотря на все сложности, процессы слияния организаций были необходимыми для повышения качества и эффективности образования.

По заказу и при участии бизнес-сообщества были разработаны так называемые профессиональные стандарты, аккумулировавшие в себе новую систему квалификационных требований, которые легли в основу стандартизации в системе СПО. Колоссальная работа в этом направлении проведена Российским союзом промышленников и предпринимателей.

В 2012 году Россия присоединилась к движению WorldSkills International в качестве 60-го члена, одной из целей которого стала популяризация рабочих профессий и специальностей. Для подготовки участников проводимых в рамках данного движения соревнований, в 2015 году по всей стране были созданы Межрегиональные центры компетенций (МЦК)². Обучать их были призваны преподаватели образовательных учреждений, в свою очередь, являющиеся выпускниками Академии WorldSkills, специально созданной для подготовки педагогических кадров, готовых работать по стандартам и принципам данного движения.

¹ Королёв В.В. Среднее профессиональное образование РФ со взглядом в будущее // Современные проблемы общего и профессионального образования. 2021. № 2 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/srednee-professionalnoe-obrazovanie-rt-so-vzglyadom-v-budushee> (дата обращения: 03.11.2023).

² Новые возможности WorldSkills для оценки результатов в профессиональном образовании. – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2019/08/24/1536798817/Доклад%20экспертов%20Института%20образования.pdf> (дата обращения: 27.10.2023).

Во многом именно необходимость проведения в 2019 году в Казани Международного турнира WorldSkills Championship, стала драйвером к совершенствованию не только компетенций педагогического коллектива и материально-технической базы организаций, но и в целом системы среднего профессионального образования в стране³.

Это дополнительно простимулировало уже появившуюся ориентацию среднего профессионального образования на запросы рынка труда и взаимодействие с его институтами. Акцентированное внимание государства на соответствие образовательных программ СПО требованиям работодателей и повышения уровня подготовки выпускников, получила свое отражение в разработанной Министерством образования и науки РФ в 2013 году⁴ «Стратегии развития системы профессионального образования в России до 2020 года».

Рассматривая новейший период в развитии российской системы среднего профессионального образования, следует отметить, что в последние 5–6 лет наблюдается возврат учреждениями СПО утраченных позиций⁵. Так, в 2017 году число первокурсников в учреждениях среднего профессионального образования составило 962,8 тысячи человек, а в 2018 году это значение превысило 1 млн человек.

Еще более впечатляющими представляются нам данные в целом по количеству учреждений СПО и обучающегося в них контингента. Так, если в 2003 году число учебных заведений составляло более 2,5 тысяч, а численность учащихся – около 2,5 млн человек⁶. То по данным на начало 2022 г. их контингент составил уже порядка 3,5 млн человек. При этом из 2,9 млн человек обучающихся по очной форме обучения, около 2,3 млн человек обучается за счет бюджетных средств РФ.

Контингент обучающихся по программам подготовки квалифицированных рабочих и служащих составляет 576 420 человек (16,8% от общей численности обучающихся), по программам подготовки специалистов среднего звена – 2 848 576 человек (83,2%) (рис. 2)⁷. Реализация программ сред-

³ Ко дню СПО: История становления и развития профессионального образования в России (XVIII–XX вв.). – URL: <https://pmk-online.ru/news/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv/> (дата обращения: 25.10.2023).

⁴ Распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420257935> (дата обращения: 11.11.2023).

⁵ Шабалин А.И. Система среднего профессионального образования Российской Федерации в 2005–2030 гг.: влияние демографических факторов // Факты образования. – 2017. – № 4 (13). – 28 с.

⁶ Нуретдинов Р.И. Становление и развитие среднего профессионального образования России // Человек и образование. – 2021. – № 1(66). – С. 151–156. – DOI 10.54884/S181570410020357–7.

⁷ О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2022 году Информационный бюллетень – М.: ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», 2022–39 с.

него профессионального образования осуществляется в 4572 образовательных организациях и филиалах, в том числе: в 3217 профессиональных образовательных организациях и 592 их филиалах; в 340 образовательных организациях высшего образования и 423 филиалах образовательных организаций высшего образования.



Рис. 2. Динамика контингента обучающихся по программам среднего профессионального образования в России (тыс. чел.)¹

При этом стоит отметить и расширение профилей образовательных программ. Так, с 2017 года подготовка кадров в системе среднего профессионального образования стала проводиться по 485 профессиям и специальностям. Данный факт позволяет констатировать расширяющиеся возможности системы СПО в процессе ее адаптации к современным требованиям рынка труда. Для оценки дальнейших перспектив развития СПО в России чрезвычайно важной является тенденция роста популярности профессий, относящихся к группе «Инженерное дело, технологии и технические науки». Это доказывает рост интереса современной рабочей молодежи к освоению и последующей профессиональной самореализации в сфере инновационных технологий и индустрии 4.0. В связи с этим, усиление ориентации учреждений СПО на подготовку квалифицированных специалистов в области инженерии и технических наук, представляется нам особенно актуальным и перспективным направлением².

В части результативности и достижений в области профессионального образования, Россия за последние годы достигла серьезных успехов на мировой арене. Так, в 2018 году в международном рейтинге QS Higher Educational System Strength Ranking, Россия заняла почетное 15-е место. Наряду с этим, 28 российских университетов были включены в престижный рейтинг QS World University Rankings. Из их числа, 13 образовательных учреждений вошли в ТОП-400 университетов мира.

¹ О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2022 году Информационный бюллетень – М.: ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», 2022–39 с.

² Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И., Абанкина И.В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / под общ. ред.: И.Д. Фрумин, Ф.Ф. Дудырев; науч. ред.: И.Д. Фрумин, Я.И. Кузьминов. – М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. – 271 с.

Как уже упоминалось выше, представители нашей страны являются активными участниками международного движения WorldSkills в области среднего профессионального образования. Среди достижений на данном направлении стоит отметить 5-е место, которое завоевала российская команда в общем зачете на чемпионате мира 2017 года.

В последние годы учреждения среднего профессионального образования получают все большую поддержку и внимание со стороны государства. Так, в 2022 году Министерство труда и социальной защиты РФ во исполнение приказа № 831, утвердило список из 63 новых и перспективных профессий, наиболее востребованных на рынке труда, требующих среднего профессионального образования³. В рамках национального проекта «Образование» и федерального проекта «Молодые профессионалы» было принято решение создать 5000 мастерских⁴.

Введена в действие программа по созданию и функционированию центров опережающей профессиональной подготовки, а также площадок-агрегаторов для осуществления эффективной профессиональной ориентации, ускоренного профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям на рынке труда. К 2024 году в 85 регионах нашей страны планируется открытие 100 центров опережающей профессиональной подготовки.

В стремлении к максимальному соответствию образования учащихся колледжей требованиям рынка труда, в 2022 году был запущен Федеральный проект «Профессионалитет». Основная цель данной инициативы заключается в модернизации профессионального образования в России и приведение его в соответствие с потребностями рынка труда. Комплекс мероприятий предполагает внедрение к 2024 г. адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ во всех без исключения профессиональных образовательных организациях. Кроме того, в 42 регионах страны планируется открытие 70 производственно-образовательных кластеров, которые смогут принять порядка 150 тыс. учащихся.

Качественные преобразования системы среднего профессионального образования также проводятся на региональном уровне. К примеру, в Москве реформа включает в себя реализацию разнообразных новаций, в том числе: увеличение доли практических занятий до 70% от общего объема

³ Приказ Минтруда России от 30.12.2022 № 831 «Об утверждении списка наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439336/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1d-dafdad518/ (дата обращения: 15.11.2023).

⁴ Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». – URL: www.iro86.ru/images/Documents/2019/pas.proekt/Federalnyy_proekt_Mолодые_профессионалы.pdf#1 (дата обращения: 26.10.2023).

учебного времени, модернизацию инфраструктуры колледжей, активное взаимодействие с коммерческими структурами, рассматриваемыми в качестве потенциальных работодателей для будущих выпускников и ряд других инновационных мер, таких как проведение профессионального тестирования в центре «Моя карьера». В Москве осенью 2023 года были открыты дополнительные программы профессионального тестирования для учеников 9-х классов. В профтестировании уже приняли участие более 4,5 тысяч учеников 9-х классов московских школ. Многих из них (свыше 80%) выбрали для себя конкретную специальность и планируют поступать в столичные колледжи в 2024/2025 учебном году. Популярностью среди школьников пользуются креативные индустрии, IT-отрасль, безопасность, гостеприимство и промышленность, образование и социальная сфера. После прохождения тестирования специалисты центра «Моя карьера» проводят со школьниками беседы, повествуя о перспективах различных профессий и колледжах, в которых их можно получить¹.

Перспективы развития системы среднего профессионального образования в России

Ретроспективный анализ эволюции среднего профессионального образования показал, что на протяжении всей его истории основным драйвером становились те социально-экономические изменения, которые происходили в обществе. Именно в этом ключе представляется нам целесообразным оценить перспективы и основные направления развития системы СПО в России.

Одним из трендов, определяющих развитие современного промышленного производства является его ориентация на автоматизацию и внедрение различного рода информационных технологий и искусственного интеллекта. Это приводит к повышению требований не только к уровню квалификации специалиста, но и к его способности прогрессировать, находить и внедрять новые технологии осуществления профессиональной деятельности, цифровой и информационной компетентности. Перспектива ориентации современных программ СПО на создание условий для подготовки кадров подобного уровня продиктована острой необходимостью в наращивании темпов высокотехнологичного производства. Особую роль это направление развития среднего профессионального образования приобретает в условиях усиливающегося санкционного давления на экономику нашей страны.

Вместе с тем модернизация российского образования должна строиться не столько по принципу увеличения количества образовательных учреждений или числа выпускников, сколько пред-

ставлять собой качественные трансформации содержания и подходов к самому образовательному процессу. Очевидно, что эпоха подготовки специалистов, ориентированных только на выполнение действий по заданному алгоритму уходит в прошлое. Высокотехнологичное производство, призванное в будущем обеспечить технологический суверенитет России, нуждается в кадрах, способных к решению нестандартных задач, поиску выхода из сложных производственных ситуаций, а также прогнозированию последствий принимаемых инновационных решений.

В этой связи наиболее перспективным, нам представляется широкое внедрение новых образовательных технологий, в числе которых: технология «открытого образования»; использование проектных и других форм организации обучения, стимулирующих активность будущих специалистов; методы анализа информации и самообучения. Это обуславливает необходимость перехода системы среднего профессионального образования на реализацию модели опережающего образования, в основе которой лежит идея развития личности, способной справляться с вызовами не только дня сегодняшнего, но и будущего. Однако, технологический прогресс должен стимулировать не только рост экономики, но и подъем национально-культурного самосознания, социальной ответственности будущего специалиста за процесс и результаты своей профессиональной деятельности. Носителем среднего профессионального образования будущего должен стать индивид иного уровня нравственного, эстетического и экологического воспитания. Это не просто человек активно действующий и преобразующий мир техники и производства, природную среду, сферу общественных отношений, но и осознающий последствия своей деятельности и несущий персональную ответственность за совершаемые преобразования.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 05.06.1994 № 650 (ред. от 31.03.2007) «Об утверждении Типового положения об учреждении начального профессионального образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_3914/526370e5b-07d76a006eff49645c2a00e1e8acbab/ (дата обращения: 04.11.2023).
2. Распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420257935> (дата обращения: 11.11.2023).
3. Паспорт федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». – URL: www.iro86.ru/images/Docu-

¹ Ракова рассказала о работе системы профтестирования школьников Москвы. – URL: https://news.mail.ru/society/58727374/?frommail=1&utm_partner_id=441 (дата обращения: 23.11.2023).

- ments/2019/nac.proekt/Federalnyy_proekt_Molodye_professionalny.pdf#1 (дата обращения: 26.10.2023).
4. Приказ Минтруда России от 30.12.2022 № 831 «Об утверждении списка наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439336/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1d-dafdad518/ (дата обращения: 15.11.2023).
 5. Абанкина И.В., Дудырев Ф.Ф., Фруммин И.Д., Шабалин А.И. Эволюция финансирования системы СПО: на пути к частно-государственному партнерству. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 28 с.
 6. Блинов В.И., Куртеева Л.Н. Развитие среднего профессионального образования в современной России // *Техник транспорта: образование и практика*. 2020. Т. 1. Вып. 4. С. 269–277. DOI 10.46684/2687–1033.2020.4.269–277.
 7. Блинов В.И., Сазонов Б.А., Куртеева Л.Н. Новая нормативно-правовая модель реализации программ профессионального обучения // *Профессиональное образование и рынок труда*. 2020. № 1. С. 4–13. DOI: 10.24411/2307–4264–2020–1010.
 8. Блинов В.И., Сергеев И.С., Факторович А.А. Профессиональный стандарт как основа конструктивного диалога системы образования и сферы труда // *Профессиональное образование*. Столица. 2017. № 10. С. 11–14.
 9. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И., Абанкина И.В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России / под общ. ред.: И.Д. Фруммин, Ф.Ф. Дудырев; науч. ред.: И.Д. Фруммин, Я.И. Кузьминов. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2019. – 271 с.
 10. Ко дню СПО: История становления и развития профессионального образования в России (XVIII–XX вв.). – URL: <https://pmk-online.ru/news/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv/> (дата обращения: 25.10.2023).
 11. Королёв В.В. Среднее профессиональное образование РФ со взглядом в будущее // *Современные проблемы общего и профессионального образования*. 2021. № 2 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/srednee-professionalnoe-obrazovanie-rf-so-vzglyadom-v-budushee> (дата обращения: 03.11.2023).
 12. Малов, С.Л. История профессионального образования в России [Текст] / С.Л. Малов. – М.: ГБОУ ДПО «Учебно-методический центр Департамента образования г. Москвы», 2003. – С. 11–18.
 13. Новые возможности WorldSkills для оценки результатов в профессиональном образовании. – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2019/08/24/1536798817/Доклад%20экспертов%20Института%20образования.pdf> (дата обращения: 27.10.2023).
 14. Нуретдинов Р.И. Становление и развитие среднего профессионального образования России // *Человек и образование*. – 2021. – № 1(66). – С. 151–156. – DOI 10.54884/S181570410020357–7.
 15. О результатах мониторинга качества подготовки кадров в 2022 году Информационный бюллетень – М.: ФГАНУ «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», 2022–39 с.
 16. Ракова рассказала о работе системы профтестирования школьников Москвы. – URL: https://news.mail.ru/society/58727374/?from-mail=1&utm_partner_id=441 (дата обращения: 23.11.2023).
 17. Скоробогатов А.В., Иуков Е.А. История становления и развития профессионального образования в России (XVIII–XX вв.) // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv> (дата обращения: 19.10.2023).
 18. Шабалин А.И. Система среднего профессионального образования Российской Федерации в 2005–2030 гг.: влияние демографических факторов // *Факты образования*. – 2017. – № 4 (13). – 28 с.

GENESIS AND DEVELOPMENT TRENDS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Shichkin I.A., Ledneva S.A.

Russian Economic University named after G.V. Plekhanov

The article examines the evolution of the system of secondary vocational education in Russia from the formation and formation of its initial non-systemic forms and prototypes to the current state that meets the needs of the labor market and the demands of dynamically changing socio-economic realities. As part of the study of the determinants of this process in its historical context, the author proposed a periodization of the stages of development of secondary vocational education in our country, highlighting the most significant events at each stage. Particular attention was paid to modern tools for supporting and modernizing the system of secondary vocational education from the position of the state and public-private partnership, its achievements and results. In particular, the successes of our country's representatives in the world tournaments in the field of secondary vocational education WorldSkills Championship, as well as the representation of domestic educational institutions in the international QS Higher Educational System Strength Ranking, are noted. From the perspective of a retrospective analysis, the prospects for the development of this level of vocational education in Russia were considered as a key factor in ensuring the technological sovereignty of the country's economy in conditions of personnel shortages, sanctions pressure and the need for rapid adaptation to the changing situation in the labor market.

Keywords: secondary vocational education (SVE), federal state educational standard (FSSES), educational institutions, vocational schools, colleges, technical schools, professions, specialties, WorldSkills.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated 06/05/1994 No. 650 (as amended on 03/31/2007) "On approval of the Model Regulations on the establishment of primary vocational education." – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_3914/526370e5b07d76a006eff-49645c2a00e1e8acbab/ (date of access: 11/04/2023).

2. Order of the Government of the Russian Federation dated March 3, 2015 No. 349-r "On approval of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education for 2015–2020." – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420257935> (date of access: 11.11.2023).
3. Passport of the federal project "Young Professionals (Increasing the Competitiveness of Vocational Education)." – URL: www.iro86.ru/images/Documents/2019/nac.proekt/Federal_project_Young_professionals.pdf#1 (date of access: 10/26/2023).
4. Order of the Ministry of Labor of Russia dated December 30, 2022 No. 831 "On approval of the list of the most in demand in the labor market, new and promising professions requiring secondary vocational education." – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439336/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdadf518/ (date of access: 11/15/2023).
5. Abankina I.V., Dudyrev F.F., Frumin I.D., Shabalin A.I. The evolution of financing the vocational education system: towards public-private partnership. M.: National Research University Higher School of Economics, 2017. 28 p.
6. Blinov V.I., Kurteeva L.N. Development of secondary vocational education in modern Russia // *Transport technician: education and practice*. 2020. T. 1. Issue. 4. pp. 269–277. DOI 10.46684/2687–1033.2020.4.269–277.
7. Blinov V.I., Sazonov B.A., Kurteeva L.N. A new regulatory and legal model for the implementation of vocational training programs // *Vocational education and the labor market*. 2020. No. 1. P. 4–13. DOI: 10.24411/2307–4264–2020–1010.
8. Blinov V.I., Sergeev I.S., Faktorovich A.A. Professional standard as the basis for a constructive dialogue between the education system and the world of work // *Professional education. Capital*. 2017. No. 10. pp. 11–14.
9. Dudyrev F.F., Romanova O.A., Shabalin A.I., Abankina I.V. *Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia* / edited by. ed.: I.D. Frumin, F.F. Dudyrev; scientific ed.: I.D. Frumin, Ya.I. Kuzminov. – M.: Publishing house. House of National Research University Higher School of Economics, 2019. – 271 p.
10. On the day of secondary vocational education: History of the formation and development of vocational education in Russia (XVI–XX centuries). – URL: <https://pmk-online.ru/news/istoriya-standovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv/> (date of access: 10/25/2023).
11. Korolev V.V. Secondary vocational education in the Russian Federation with a look to the future // *Modern problems of general and professional education*. 2021. No. 2 (67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/srednee-professionalnoe-obrazovanie-rf-so-vzglyadom-v-budushee> (access date: 11/03/2023).
12. Malov, S.L. *History of professional education in Russia* [Text] / S.L. Malov. – M.: GBOU DPO "Educational and Methodological Center of the Moscow Department of Education", 2003. – P. 11–18.
13. New opportunities of WorldSkills for assessing results in vocational education. – URL: <https://ioe.hse.ru/data/2019/08/24/1536798817/Report%20experts%20Institute%20education.pdf> (access date: 10.27.2023).
14. Nuretdinov R.I. Formation and development of secondary vocational education in Russia // *Person and education*. – 2021. – No. 1(66). – pp. 151–156. – DOI 10.54884/S181570410020357–7.
15. On the results of monitoring the quality of personnel training in 2022. *Information bulletin* – M.: Federal State Institution "Federal Institute of Digital Transformation in Education", 2022–39 p.
16. Rakova spoke about the work of the professional testing system for Moscow schoolchildren. – URL: https://news.mail.ru/society/58727374/?frommail=1&utm_partner_id=441 (access date: 11/23/2023).
17. Skorobogatov A.V., Iukov E.A. History of the formation and development of vocational education in Russia (XVIII–XX centuries) // *Professional education in Russia and abroad*. 2017. No. 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-standovleniya-i-razvitiya-professionalnogo-obrazovaniya-v-rossii-xviii-xx-vv> (date of access: 10/19/2023).
18. Shabalin A.I. The system of secondary vocational education of the Russian Federation in 2005–2030: the influence of demographic factors // *Facts of Education*. – 2017. – No. 4 (13). – 28 p.m.

Формирование soft-skills компетенций в кампусном курсе «Бизнес-коммуникации»

Маркасова Ольга Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра маркетинга, рекламы и связей с общественностью, Новосибирский государственный университет экономики и управления
E-mail: markasova85@gmail.com

Статья посвящена рассмотрению особенностей программы курса «Бизнес-коммуникации», ориентированной на формирование у студентов гибких компетенций. Отмечается, что программа позволяет студентам представить все речевые и психологические уровни бизнес-взаимодействия.

Делается вывод о том, что в процессе освоения курса формируется коммуникативная грамотность, курс способствует клиентоориентированности и саморазвитию, а также вырабатывает ряд мягких навыков, таких, как партнерство/сотрудничество, адаптивность/гибкость, ориентация на результат, следование правилам и процедурам. Кроме того, программа нацелена на формирование умения анализировать информацию.

Большая часть статьи посвящена оценочным средствам: личностному опроснику, собеседованию и тестированию, которое в курсе представлено как многоаспектная система, нацеленная не только на выявление информационной составляющей, но, прежде всего, умений и навыков.

Настоящий тематический план дисциплины включает 8 модулей, но в дальнейшем предполагается расширение ключевых элементов курса.

Ключевые слова: кампусный курс, бизнес-коммуникации, бизнес-взаимодействие, гибкие компетенции, коммуникативная грамотность, клиентоориентированность.

В 2018 году в Новосибирском государственном университете экономики и управления в числе других сквозных кампусных курсов, охватывающих все учебные планы университета, была утверждена программа курса «Бизнес-коммуникации». Эта программа была ориентирована на получение студентами знаний и овладение ими умениями и навыками, которые позволили бы им еще во время обучения на уровне стартапов, апробации курсовых и выпускных квалификационных работ представить все речевые и психологические уровни бизнес-взаимодействия. В дальнейшем этот кампусный курс получил развитие и несколько раз адаптировался к внешней образовательной среде, что нашло отражение в публикациях сотрудников кафедры маркетинга, рекламы и связей с общественностью [1–5]. Так, например, его материалы размещены на учебной платформе Stepik, а разработчики получают высокую оценку в отзывах и приглашены к взаимодействию с другими вузами страны.

Автор данной статьи, стоявший у истоков этого курса, считает немаловажным обсуждение успешности проекта в соотнесенности с потребностями современного общества и с требованиями, предъявляемыми работодателями к нынешнему выпускнику вуза.

Сегодня не вызывает сомнения тот факт, что самыми дефицитными, а значит, и востребованными, становятся не жесткие навыки, а гибкие компетенции. Прогнозы развития искусственного интеллекта обещают скорую цифровизацию различных отраслей знания, однако гибкая коммуникация, с вариативным подходом к адресату и множественной интерпретацией пока не подвластна схематизации. Бизнес-сообщество изобретает скрипты, алгоритмы и модели, но они слишком искусственны для того, чтобы быть названными вариативным общением.

Итак, бизнес-коммуникации – это совокупность интегральных знаний, умений и навыков, необходимых для успешной карьеры в современном бизнесе. Коммуникативная грамотность, пожалуй, одно из важнейших требований, предъявляемых работодателем к выпускнику. Из чего она складывается – вот первый вопрос, возникший у разработчиков курса.

Остановимся на списке мировых объединений, которые подчеркивают важность бизнес-коммуникации для реализации гуманитарных и технических целей: Международная ассоциация бизнес-коммуникаторов IABC, которая связывает коммуникаторов мира в единую сеть, способству-

ющую установлению, поддержке и развитию высоких профессиональных стандартов, а также продвижению идей в сфере бизнес-коммуникаций; Международное агентство коммуникаций (ICA); Международная ассоциация по измерению и оценке коммуникации (AMEC); Международная образовательная ассоциация «Дебаты» (IDEA); Ассоциация международного образования (NAFSA); Национальная ассоциация мультикультурного образования (NAME); Ассоциация по Контролю и Развитию Учебных Программ (ASCD) и др. Это далеко не полный список объединений, ориентированных на межкультурную, личностную, образовательную, проектную и про коммуникации. Естественно, что российские объединения, такие, как: Российская ассоциация электронных коммуникаций (РАЭК); Российская ассоциация по связям с общественностью (РАСО); Ассоциация компаний-консультантов в области связей с общественностью (АКОС); Ассоциация директоров по коммуникациям и корпоративным медиа России (АКМР), – уникальны, но открыты лишь для узких профессионалов.

Задача введения в учебный график курса «Бизнес-коммуникации» была очевидной – дать не узкопрофессиональные знания по коммуникации в определенной области, а решить задачи коммуникативной грамотности и в процессе прохождения студентом практики в деловой среде, и во время адаптации и начала карьеры молодым специалистом, и в дальнейшей профессиональной деятельности.

В XXI веке в некоторых вузах Российской Федерации в связи с актуальностью предмета введены аналогичные курсы, в которых:

- дифференцируются понятия бизнес- и деловая коммуникация, коммуникация и общение;
- рассматриваются цели и функции коммуникаций, коммуникационные модели;
- характеризуется деление речи на познавательную, убеждающую, экспрессивную, суггестивную и ритуальную;
- обозначаются рамки таких типов коммуникации, как личностная, межличностная, массовая, групповая;
- описываются особенности вербальной, устно-речевой, письменно-речевой, невербальной деловой коммуникации;
- моделируются процессы коммуникации с учетом диахронии в лингвистике и психологии;
- изучаются средства и каналы коммуникации (в том числе онлайн), стратегии и тактики коммуникативной деятельности с учетом современных направлений маркетинга, обеспечивающего репутационную и управленческую составляющую корпоративной культуры;
- анализируются методы имиджмоделирования;
- отражаются деловые культуры как активы конкурентоспособности международного бизнеса.

Наряду с учебными дисциплинами необходимо учитывать и наличие в ведущих вузах России специальных научных и научно-учебных лабораторий.

- Лаборатории исследований в области бизнес-коммуникаций занимаются проведением исследований в области коммуникаций между представителями власти и бизнеса; изучением отечественного и зарубежного опыта построения коммуникативного пространства.
- Лаборатории конфликтологии и коммуникативных стратегий изучают речевые проявления в новых коммуникативных средах.
- Лаборатории интернет-коммуникации исследуют коммуникацию в социальных сетях, электронных СМИ.
- Лаборатории по корпусным технологиям предназначены для разработки и создания лингвистических ресурсов, ориентированных на социолингвистические исследования.
- Лаборатории медиаисследований с учетом социологии, антропологии, культурологии занимаются изучением различных аспектов медиакоммуникаций.

Интегративное взаимодействие на стыке лингвистики, психологии, психолингвистики, маркетинга, управления персоналом, этнокультурологии позволяет добиваться успешной коммуникации, которая включает:

- умение формировать стратегии и просчитывать тактики их достижения в любой деловой коммуникативной ситуации;
- строить свой коммуникативный образ и эмоциональное поведение;
- считывать вербальные и невербальные скрытые и явные сигналы своего партнера;
- создавать монологический или диалоговый речевой продукт в устной и письменной коммуникации.

Индивидуальные коммуникативные навыки опираются на нормы, принятые в обществе, а выработка индивидуальной манеры делает человека бизнеса узнаваемым и харизматичным.

Ниже представлен перечень основных компетенций, формируемых и развиваемых курсов соотношении с умениями и навыками. Ориентировались на обсуждения soft-skills, представленные платформой «Россия – страна возможностей».

В процессе освоения курса «Бизнес-коммуникации» формируется **коммуникативная грамотность**:

- создание устных и письменных речевых произведений разных жанров;
- варьирование и подбор текстов в зависимости от параметров коммуникации;
- учет норм и правил коммуникации, принятых в обществе;
- проявление идиостилевого потенциала языковой личности;
- отражение в коммуникативном событии функциональной грамотности.

Курс способствует **клиентоориентированности**:

- пониманию целевой аудитории, созданию портрета адресата;

- определению психологического, социального, лингвистического статуса участников коммуникации;
- выбору канала, способа взаимодействия с адресатом.

Кроме того, способствует **саморазвитию**:

- работе с новыми техниками и механиками коммуникации;
- изучению отечественного и мирового опыта успешной коммуникации;
- характеристике собственной языковой личности;
- составлению плана собственного коммуникативного развития;
- осуществлению деловых ролевых процессов.

Курс «Бизнес-коммуникации» развивает ряд мягких навыков.

Партнерство/сотрудничество:

- разработка стратегии и тактик для ее осуществления;
- определение ролей коммуникантов;
- реализация фатической функции коммуникации;
- создание текстов коммуникативной общности.

Оказание влияния:

- выбор в коммуникации прямых и косвенных способов воздействия;
- владение методами переговорной деятельности;
- использование интернет-технологий в планировании, продвижении и анализе бизнес-проекта.

Анализ информации:

- интерпретация полученной информации, отбор, запоминание;
- применение основных подходов инфостилистики;
- способы хранения коммуникативно значимой информации;
- создание визуального представления коммуникативного события.

Следование правилам и процедурам:

- знание норм коммуникации, принятых в языковой среде, в том числе этнокультурных особенностей коммуникантов;
- владение бизнес-этикетом;
- умение создавать презентации, готовить публичные выступления, вести деловую переписку с учетом языковых требований.

Ориентация на результат:

- разработка стратегии и тактик для ее осуществления;
- альтернативность поведения с учетом непосредственного или опосредованного делового общения.

Адаптивность/гибкость:

- определение психологического, социального, лингвистического статуса участников коммуникации;
- выбор канала, способа взаимодействия с адресатом;
- определение ролей коммуникантов;

- реализация фатической функции коммуникации;
- управление собственным состоянием в процессе коммуникации.

Итак, формируемая компетенция курса – коммуникативная грамотность. Альтернативные понятия и термины: коммуникативная компетентность (коммуникативное лидерство), понимаемое как способность устанавливать конструктивные деловые отношения с людьми, формировать и поддерживать контакты во внутренней и внешней для организации (подразделения) среде (Assessment Center).

Коммуникативная грамотность содержит два контролируемых уровня: 1) знание норм (шаблонов) общения (устного и письменного), принятых в обществе для стереотипных коммуникативных ситуаций и их применение, то есть владение речевым этикетом для обычных ситуаций общения; 2) знание и использование правил и способов эффективной коммуникации в типичных ситуациях общения.

Таким образом, оценочными средствами в курсе «Бизнес-коммуникации» были выбраны тестирование, личностный опросник и в некоторых случаях собеседование.

В отличие от информационных тестов, включенных в формы контроля учебного курса, используются дополнительные тесты, ориентированы больше не на знания, а на умения и навыки. В качестве системы оценки используется шкала, соотносимая с числовыми показателями (баллами):

- 0 уровень (компетенция не развита);
- 1 уровень (компетенция нуждается в развитии);
- 2 уровень (достаточный уровень развития компетенции);
- 3 уровень (высокий уровень развития компетенции);
- 4 уровень (уровень полного владения компетенцией).

Специфика формируемой компетенции предполагает собеседование (аудирование и слушание, работа с потоковой информацией), таким образом следует обсуждать «сокращенный» – общий формат испытаний выпускника для получения скиллпаспорта (1–3 уровень) и индивидуальный – для получения документа о 4-м уровне владения компетенцией, возможно – коммуникативное лидерство.

В процессе собеседования важно отметить умения студента работать в группе, причем организовывая некоторые виды работы, соблюдать правила этикета, уметь в диалоге уточнять информацию, определять мотивы поведения собеседника и интерпретировать невербальные сигналы коммуникации. Кроме перечисленных умений, важно измерять навыки привлечения внимания, установления контакта, формулировки вопросов, ведения переговоров, проведения презентации, работы с сомнениями и пр.

Возникает вопрос об измерении умений и навыков. Существует достаточное количество методи-

ческих разработок и контрольно-измерительных материалов, направленных на измерение коммуникативной грамотности, разработанных для гуманитарной и негуманитарной среды.

Например:

1. Методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера – методика для изучения уровня коммуникативного контроля: низкий, средний или высокий коммуникативный контроль [6].

2. Оценка уровня общительности – определение уровня коммуникабельности человека.

3. Опросники – анкетные методы оценки индивидуально-психологических особенностей личности.

Видится верным использовать существующие методики, адаптируя их в профессиональную сферу. Например, коммуникативная грамотность специалиста IT отличается от таковой для PR специалиста. В этом случае перспективно провести внутреннюю дифференциацию и разработать систему оценивания в профессиональной градации.

Для соединения универсальных компетентностей можно использовать синкретизм компетенций: в частности, интерес представляет соотношение коммуникативной грамотности и функциональной грамотности (как вариант – пресуппозиция в когнитивной картине мира, отраженная в языковой).

Обсуждается и список рекомендаций для соискателя каждого уровня компетенции для предварительной подготовки (литература, курсы, консультации, упражнения для самостоятельной подготовки). Помогает реализации курса консультативная работа, справочные паблики в соцсетях, курсы дополнительного образования «Копирайтинг», «Спичрайтинг», «Технологии презентации».

Тесты по коммуникативной компетентности на первом этапе построены аналогично логике курса. Однако, как говорилось выше, базируются на оценке умений, навыков, предрасположенности и способности, а не просто выявляют знание (тогда как тестирование по учебному предмету «Бизнес-коммуникации», наоборот, включает вопросы на знание). Предполагается, что знания – составляющая часть курса, но в формировании скиллпаспорта учитывается совершенно другая система оценки. При этом обнаруживается связь с компетенциями, которые развивает курс и которым способствует.

Отметим модули тестирования (в соответствии с индикаторами).

1. Диагностика комплексной грамотности по современным методикам интерпретации и измерения функциональной и речевой грамотности человека. Определение степени сформированности коммуникативной грамотности у носителя языка разных культурных пластов. Определение уровня реализации языковой личности: когнитивного, вербально-грамматического и коммуникативного. Владение способами реагирования в ситуациях коммуникативных неудач в деловом общении.

2. Определение возможностей работы с целевыми аудиториями бизнес-коммуникации. Описание владения средствами коммуникаций: невербальными (образные, неязыковые), вербальными (речевыми, словесными), паралингвистическими и экстралингвистическими. Оценка ролевого поведения в деловом общении и особенности поведения личности с различными типами характера. Измерение уверенности в себе как показателя оптимизации общения.

3. Оценка навыка использования делового языка – письменной и устной обработки стандартных схем, бизнес-текстов, с использованием стилистических ресурсов языка. Определение уровня контроля эмоциональной реакции при работе с возражениями клиентов. Диагностика способности переключения с офлайн- на онлайн-контент, в том числе в PR и GR среде.

4. Качество подготовки и реализации публичных выступлений с целью презентации и самопрезентации с привлечением технических средств. Показатель умения оценивать коммуникативную ситуацию при подготовке к презентации. Работа с количественными и качественными критериями оценки презентации.

5. Оценка готовности разрабатывать стратегии и тактики ведения переговоров. Проявлять инициативу в деловом общении и использовать BATNA.

На сегодняшний день тематический план дисциплины включает 8 модулей.

1. Понятие бизнес-коммуникации. Грамотность делового человека.
2. Психология бизнес-коммуникации. Работа с целевыми аудиториями бизнес-коммуникации.
3. Особенности делового языка. Типология бизнес-текстов.
4. Стилистика и литературное редактирование. Подготовка публикаций.
5. Подготовка и реализация публичных выступлений. Искусство презентаций и самопрезентации.
6. Стратегии и тактики переговорной деятельности.
7. Бизнес-коммуникация в интернет-среде.
8. Связи с общественностью в структуре корпоративных коммуникаций.

В дальнейшем предполагается расширение ключевых элементов курса.

Литература

1. Маркасова О.А. Инфостилистика: новый предмет или интеграция подходов / Глобальный научный потенциал. 2021. № 8 (125). С. 127–129.
2. Безродная, Л.В. Перспективы использования мессенджер-маркетинга / Л.В. Безродная, О.А. Питько // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 12(149). – С. 1448–1450.
3. Романова, Н.Г. Смешанный формат в обучении языковым дисциплинам: методические аспекты, проблемы и результаты / Н.Г. Рома-

- нова // Актуальные вопросы образования. – 2022. – № 1. – С. 98–105.
4. Романова, Н.Г. Обучение самопрезентации как речевой стратегии бизнес-коммуникаций / Н.Г. Романова // Актуальные вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 211–215.
 5. Романова, Н.Г. Новое образовательное пространство и организационные основы преподавания лингвистических дисциплин / Н.Г. Романова // Актуальные вопросы образования. – 2019; Романова, Н.Г. Проблема текстопорождения при обучении филологическим основам профессиональной деятельности / Н.Г. Романова // Филология: научные исследования. – 2021. – № 8. – С. 75–86.
 6. Янова, Н.Г. Психометрический анализ шкалы самомониторинга М. Снайдера в профессиографическом исследовании / Н.Г. Янова // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 266–278.

FORMATION OF SOFT-SKILLS COMPETENCIES IN THE CAMPUS COURSE “BUSINESS COMMUNICATIONS”

Markasova O.A.

Novosibirsk State University of Economics and Management

The article is devoted to the consideration of the features of the “Business Communications” course program, aimed at developing flexible competencies in students. It is noted that the program allows students to imagine all speech and psychological levels of business interaction.

It is concluded that in the process of mastering the course, communicative literacy is formed, the course promotes client focus and

self-development, and also develops a number of soft skills, such as partnership/cooperation, adaptability/flexibility, result orientation, following rules and procedures. In addition, the program is aimed at developing the ability to analyze information.

Most of the article is devoted to assessment tools – a personal questionnaire, an interview and mainly testing, which is presented in the course as a multidimensional system aimed not only at identifying the information component, but, above all, skills and abilities.

This thematic plan of the discipline includes 8 modules, but in the future it is planned to expand the key elements of the course.

Keywords: campus course, business interaction, business-communication, flexible competencies, communication literacy, customer focus.

References

1. Markasova O.A. Infostylistics: a new subject or integration of approaches / Global scientific potential. 2021. No. 8 (125). pp. 127–129.
2. Bezrodnaya, L.V. Prospects for using messenger marketing / L.V. Bezrodnaya, O.A. Pitko // Economics and Entrepreneurship. – 2022. – No. 12(149). – pp. 1448–1450.
3. Romanova, N.G. Mixed format in teaching language disciplines: methodological aspects, problems and results / N.G. Romanova // Current issues in education. – 2022. – No. 1. – P. 98–105.
4. Romanova, N.G. Teaching self-presentation as a speech strategy for business communications / N.G. Romanova // Current issues in education. – 2021. – No. 3. – P. 211–215.
5. Romanova, N.G. New educational space and organizational foundations for teaching linguistic disciplines / N.G. Romanova // Current issues of education. – 2019; Romanova, N.G. The problem of text generation when teaching the philological foundations of professional activity / N.G. Romanova // Philology: scientific research. – 2021. – No. 8. – P. 75–86.
6. Yanova, N.G. Psychometric analysis of M. Snyder’s self-monitoring scale in a professional study / N.G. Yanova // Bulletin of psychology and pedagogy of Altai State University. – 2016. – No. 2. – P. 266–278.

Эффективность работы отечественных вузов: актуальные проблемы и пути их решения

Дмитриева Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Казанский государственный энергетический университет
E-mail: DmitrievaElena@yandex.ru

Савельева Ирина Петровна,

Кандидат культурологии, доцент, кафедра музыкального образования, Нижневартковский государственный университет
E-mail: ms.sav1973@mail.ru

Погосова Екатерина Борисовна,

старший преподаватель, кафедра инженерной графики и компьютерного моделирования, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ)
E-mail: 89857722223@mail.ru

Джафарова Ирина Романовна,

Магистрант, кафедра музыкального образования, Нижневартковский государственный университет
E-mail: Irina16.98@mail.ru

Попов Анатолий Афанасьевич,

доктор экономических наук, профессор, кафедра экономической теории ФЭИ СВФУ, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
E-mail: aa.popov@s-vfu.ru

Статья посвящена актуальным проблемам и путям их решения в вопросах эффективности работы отечественных вузов. Раскрыты основные направления модернизации отечественного высшего профессионального образования, обеспечивающие повышение эффективности работы современных вузов и высокое качество профессиональной подготовки студентов. Показан инновационный характер деятельности отечественных вузов в современных условиях. Педагогическая деятельность современного преподавателя высшей школы представляет собой продуктивную профессиональную деятельность, предполагающую решение нестандартных профессиональных проблем и высокий уровень развития инновационных и информационно-коммуникативных компетенций. Одной из задач повышения эффективности работы отечественных вузов является создание условий для формирования готовности преподавателей к педагогическим инновациям в информационно-цифровой среде высшего учебного заведения. Раскрыты проблемы оценивания и контроля качества обучения студентов. Показано, что повышение эффективности работы отечественных вузов в последние десятилетия обусловлено внедрением информационно-коммуникативных технологий и цифровых средств обучения, связанных с цифровой трансформацией высшей школы. Электронно-цифровая образовательная среда современных вузов создает условия для сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса и социальными партнерами. Создание сетевого взаимодействия отечественных вузов с организациями является эффективным условием решения проблемы трудоустройства студентов.

Ключевые слова: эффективность, информатизация образовательного процесса, управление образованием, электронно-цифровая среда, сетевое взаимодействие, качество обучения.

В настоящее время актуальные проблемы повышения эффективности работы отечественных вузов связаны с модернизацией отечественного высшего профессионального образования, которое обусловлено изменением общественного запроса к его доступности и образовательным результатам. Основные направления модернизации отечественного высшего профессионального образования обусловлены актуальными общемировыми тенденциями и приоритетными направлениями социально-экономического развития страны, процессами глобальной цифровизации и информатизации общественных и производствах отношений. Развитие отечественного высшего профессионального образования опосредовано кризисом образовательных систем в мировой практике, который разворачивается на фоне таких общемировых тенденций, как переход к всеобщему высшему образованию в экономически развитых странах, информационно-цифровая трансформация образования, сопровождающаяся внедрением цифровых технологий и средств интернета, ускорение темпов обновления педагогических технологий, что требует изменения форм и методов образовательного процесса и появления нового типа преподавателя вуза, способного перенастраивать свою педагогическую деятельность, специалиста в нескольких смежных областях, владеющего мультимедийными технологиями [3, с. 8]. Проблемы повышения эффективности работы отечественных вузов и пути их решения с учетом современных тенденций общественного развития в настоящее время становятся предметом научно-практического дискурса.

В новых социально-экономических условиях развития отечественной высшей школы, как отмечалось выше, меняются требования к субъектам образовательного процесса, к профессиональным качествам и компетенциям преподавательского и профессорского состава вузов, педагогическая и научно-исследовательская деятельность которых осуществляется в электронно-цифровой образовательной среде с применением смешанных форм образовательной деятельности, в которых сочетаются дистанционное и традиционное обучение будущих специалистов. Отсюда необходим и новый уровень профессионального развития преподавателей вузов, который связан с новым способом педагогического мышления и деятельности, с новым отношением к себе как профессионалу в условиях освоения разнообразных педагогических инноваций, новых подходов к обучению, освоению электронно-цифровых средств и техно-

логий обучения. Поэтому одной из ведущих проблем в области повышения эффективности работы отечественных вузов является профессиональная готовность преподавателя к инновациям и инновационной деятельности в новых условиях работы современного вуза.

В настоящее время в педагогической науке и практике ведущей признается компетентностно-ориентированная модель профессиональной деятельности педагога, предполагающая развитие профессиональной мотивации, обеспечивающей личностную подготовку, субъектное развитие, саморазвитие педагога, способного не только выполнять должностные обязанности, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять процессы творчества, то есть обладающего личностной готовностью к инновационной деятельности. Поэтому важным для преподавателя становится высокий уровень развития инновационной компетентности, которая является профессиональным качеством, обеспечивающим успех профессиональной деятельности, в процессе осуществления которой происходит личностно-профессиональное развитие педагога в инновационном пространстве современного вуза. Признавая инновационный характер работы отечественных вузов в современных условиях, отметим, что инновационный процесс имеет полифункциональный, субъект-объектный и системный характер, осуществляется в различных формах, к которым относятся модернизация, означающая осовременивание посредством тех или иных улучшений, усовершенствований; модификация, подразумевающая определенные видоизменения, появление новых признаков; рационализация, предполагающая усовершенствование на рационально-прагматической основе [6, с. 262–263]. Современная образовательная ситуация в высшей школе выдвигает перед преподавателем требования, согласно которым он должен действовать не только на уровне целереализации, когда можно быть хорошим исполнителем и решать уже кем-то сформулированные и поставленные задачи, но и на уровне целеполагания, быть готовым выявлять и формулировать цели развития обучающихся, личностного саморазвития, адекватно отражающие потребности педагогической реальности [1, с. 559]. С другой стороны, информатизация образовательного процесса, широкое распространение информационно-коммуникативных технологий и электронно-цифровых средств обучения в современной вузе обуславливают то, что в структуре профессиональных компетенций современного педагога высшей школы важную роль играют информационно-коммуникативные компетенции.

Таким образом, педагогическая деятельность современного преподавателя вуза представляет собой продуктивную профессиональную деятельность, предполагающую творческий подход, решение нестандартных профессиональных проблем и высокий уровень развития инновационных и информационно-коммуникативных профессио-

нальных компетенций. Отсюда, одной из задач повышения эффективности работы отечественных вузов является задача по созданию условий для развития профессиональной компетентности преподавателей вузов, в частности для формирования готовности преподавателей к профессиональной деятельности в условиях педагогических инноваций в информационно-цифровой среде высшего учебного заведения.

Инновационное развитие современного отечественного вуза неизменно связано с поиском путей решения проблем инновационной образовательной практики педагогов, реализующих и разрабатывающих инновационные модели высшего профессионального образования. Задачей первоочередной важности становится разработка и обоснование механизмов содействия освоению инновационной деятельности преподавателей вузов, позволяющих решать проблемы инновационной образовательной практики, развивать инновационную культуру преподавателей непосредственно в ходе введения новшеств. В основу построения концепции профессиональной подготовки преподавателей высшей школы к эффективной работе в Вузе в условиях инноваций положены системный, рефлексивно-деятельный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования профессионализма преподавательско-профессорского состава вузов. Это, в свою очередь, влечет за собой трансформацию и во всех других подсистемах образовательной системы вузов: содержании, формах, средствах, технологии обучения, критериях и процедурах оценки качества образования. Важное место играют интерактивность и диалогичность образовательного процесса современного вуза, предполагающих учет индивидуальных особенностей субъектов образовательного процесса, совместную деятельность, соотворчество при выработке целей, выборе средств и методов деятельности, определении и фиксации результатов [6, с. 96]. Реализация данных принципов и подходов в образовательной деятельности педагогов и в образовательном процессе является одним из условий повышения эффективности работы современного вуза.

Другим важным направлением деятельности современного вуза является система оценивания и контроля качества обучения студентов. В современном высшем образовании в качестве критериев результативности обучения будущих специалистов выступают уровень развития различных по структуре и содержанию профессиональных компетенций студентов. Одной из важнейших задач современного обучения в высшей школе становится задача определения их сущности и содержания в соответствии с профилем обучения, а также эффективных условий их формирования в процессе обучения студентов. К эффективным способам оценивания профессиональных компетенций студентов в образовательном процессе относятся вариативные способы оценивания знаний, умений

и навыков студентов, к которым относятся самооценивание, групповая оценка и оценка преподавателем. Если самооценивание студента создает благоприятные условия для лучшей его ориентации в учебно-образовательном процессе, способствует более гибкому реагированию на замечания со стороны преподавателей [2, с. 43], то групповая оценка и оценка преподавателя объективирует самооценку студента, дополняя ее новыми качествами, поскольку комплексный подход к оцениванию позволяет более точно и справедливо оценивать знания студентов [2, с. 43]. Таким образом, вариативные формы оценивания компетенций студентов, самооценка и взаимооценка и оценивание преподавателем – являются взаимодополняющими, обеспечивающими достоверность результатов обучения студентов в современном вузе. Обозначая проблему качества образования в вузе необходимо отметить, что качество обучения следует рассматривать как системное явление, которое складывается из многих составляющих как совокупность таких качеств, как:

- качество образовательной (учебной) программы;
- качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе;
- качество учащихся (в начале учебного процесса – качество подготовленности абитуриентов, в конце учебного процесса – качество знаний выпускников);
- качество средств образовательного процесса: материально-технической, экспериментальной базы, качества учебно-методического обеспечения, качества используемых учебных аудиторий, качества транслируемых знаний;
- качество образовательной технологии;
- качество управления в образовательной организации [4, с. 19].

В настоящее время для оценки качества образовательной деятельности работы современного вуза используются цифровые средства оценивания, позволяющие проводить мониторинг качества образования по многим показателям деятельности вуза.

Повышение эффективности работы отечественных вузов в последние десятилетия обусловлено внедрением информационно-коммуникативных технологий и цифровых средств обучения, которые существенным образом расширили возможности образовательной деятельности и процесса обучения. Интенсивные процессы информатизации образовательного процесса в отечественных вузах, системы управления, контроля и оценки качества компетенций будущих специалистов являются условием для внедрения соответствующих инновационных педагогических технологий. В настоящее время происходит цифровая трансформация высшего профессионального образования, которая включает ряд направлений, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса в высшей школе. Цифровая трансформация высшего профессионального образования по-

влекла создание электронно-цифровой образовательной среды, которая определяется как система условий, обеспечивающих реализацию образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий, инструментальных средств и электронных образовательных ресурсов [8, с. 38]. Электронно-цифровая образовательная среда современных вузов создает условия для сетевого взаимодействия участников образовательного процесса, что повышает эффективность системы коммуникаций между социальными партнерами.

Концепция формирования эффективных взаимоотношений высших учебных заведений между собой, с социальными партнерами, с органами власти и общественностью в настоящее время является одним из важных направлений организационных изменений в системе высшего отечественного образования. Реализация данной концепции осуществляется в рамках сетевых структур взаимодействия в области образовательной, научно-исследовательской, предпринимательской, информационно-технологической и других видов деятельности вузов [5]. Одной из целей сетевого взаимодействия в высшем образовании является подготовка конкурентоспособных выпускников, которые могут успешно адаптироваться к меняющимся условиям международного рынка труда, к профессионально-личностному саморазвитию и самообразованию, к инновационной деятельности в будущей профессиональной деятельности. Потребности организаций, непосредственно участвующих в организационно-инновационных проектах сетевого взаимодействия вуза, заключаются в возможности дальнейшего найма в штат организации перспективных выпускников, проявивших себя при реализации совместной проектной деятельности. При создании базовой кафедры, интерес организаций заключается в том, что вуз осуществляет подготовку студентов непосредственно по требуемой специальности, закладывает в них компетенции, которые необходимы конкретно для сферы деятельности этой организации [5]. Таким образом, создание сетевого взаимодействия с организациями является эффективным средством решения проблемы трудоустройства студентов вузов.

Таким образом, современный вуз осуществляет свою работу в условиях педагогических инноваций, что приводит к изменениям в содержании и технологии обучения и воспитания студентов, которые реализуются в информационно-цифровой среде. В условиях реформирования отечественного высшего образования перед профессорско-преподавательским составом выдвинуты новые требования к профессиональной деятельности, которая представляет собой продуктивную деятельность, предполагающую решение нестандартных профессиональных проблем и высокий уровень развития инновационных и информационно-коммуникативных профессиональных компетенций. Актуальными задачами повышения эф-

фективности работы отечественных вузов являются создание организационно-педагогических и научно-методических условий для развития профессиональной компетентности преподавателей вузов, развитие информационной и электронно-цифровой инфраструктуры образовательных учреждений, расширение и повышение качества сетевого взаимодействия между участниками образовательного процесса и социальными партнерами. Это обеспечивает достижение высоких результатов и качества обучения будущих специалистов в условиях педагогических инноваций в информационно-цифровой среде современных отечественных вузов.

Литература

1. Аниськин В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. № 3. – С. 558–562.
2. Байбаков С.Е., Берген Н.О. Варианты оценивания уровня профессиональных компетенций студентов // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования: монография / Арбузова Е.Н. и др.]; под общей ред. М.В. Посновой. – Петрозаводск: МЦНП Новая наука, 2019. – С. 30–44.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. – М.: Логос, 2011. – 228 с.
4. Надточий Ю.Б. Обеспечение качества образовательного процесса: разбор очевидных ошибок // Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования: монография / Арбузова Е.Н. и др.]; под общей ред. М.В. Посновой. – Петрозаводск: МЦНП Новая наука, 2019. – С. 17–29.
5. Соколов В.Ю., Суханова Е.А. Потенциал сетевых образовательных программ для повышения качества образования и формирования Открытого образовательного пространства региона // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2013. – С. 209–230.
6. Федотова Г.А., Игнатиева Е.Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с.
7. Цырельчук Н.А., И.Н. Цырельчук. Рефлексивное управление: монография. – Мн.: МГВРК, 2008. – 512 с.

8. Шилова О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование. – 2020. – № 2(63). – С. 36–41.

THE EFFECTIVENESS OF DOMESTIC UNIVERSITIES: CURRENT PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM

Dmitrieva E.V., Saveleva I.P., Pogosova E.B., Jafarova I.R., Popov A.A.

Kazan State Power Engineering University; Nizhnevartovsk State University; Moscow State (National Research) University of Civil Engineering; Northeastern federal university named after M.K. Ammosova

The article is devoted to current problems and ways to solve them in matters of the efficiency of domestic universities. The main directions of modernization of domestic higher professional education are revealed, ensuring increased efficiency of modern universities and high quality of professional training of students. The innovative nature of the activities of domestic universities in modern conditions is shown. The pedagogical activity of a modern higher school teacher is a productive professional activity that involves solving non-standard professional problems and a high level of development of innovative and information and communication competencies. One of the tasks of increasing the efficiency of domestic universities is to create conditions for the formation of teachers' readiness for pedagogical innovations in the information and digital environment of a higher educational institution. The problems of assessing and monitoring the quality of student learning are revealed. It is shown that the increase in the efficiency of domestic universities in recent decades is due to the introduction of information and communication technologies and digital learning tools associated with the digital transformation of higher education. The electronic-digital educational environment of modern universities creates conditions for network interaction between participants in the educational process and social partners. Creating network interaction between domestic universities and organizations is an effective condition for solving the problem of student employment.

Keywords: efficiency, informatization of the educational process, education management, electronic digital environment, network interaction, quality of education.

References

1. Aniskin V.N. Professional competence and professional competence of a university teacher: the problem of distinguishing concepts // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. – 2010. – Т. 12. No. 3. – P. 558–562.
2. Baibakov S.E., Bergen N.O. Options for assessing the level of professional competencies of students // State, problems and prospects for the development of modern education: monograph / Arbuzova E.N. and etc.]; under general editorship M.V. Posnovoy. – Petrozavodsk: ICNP "New Science", 2019. – P. 30–44.
3. Verbitsky A.A., Ilyazova M.D. Invariants of professionalism: problems of formation: monograph. – М.: Logos, 2011. – 228 p.
4. Nadtochiy Yu.B. Ensuring the quality of the educational process: analysis of obvious mistakes // State, problems and prospects for the development of modern education: monograph / Arbuzova E.N. and etc.]; under general editorship M.V. Posnovoy. – Petrozavodsk: ICNP "New Science", 2019. – P. 17–29.
5. Sokolov V. Yu., Sukhanova E.A. The potential of network educational programs to improve the quality of education and the formation of an Open educational space in the region // Interaction of universities and schools for the formation of an Open educational space: potential, problems, management tasks. – Tomsk: TML-Press, 2013. – P. 209–230.
6. Fedotova G.A., Ignatieva E. Yu. Professionally oriented teaching technologies in higher education: textbook. – Veliky Novgorod: NovSU named after Yaroslav the Wise, 2010. – 104 p.
7. Tsyrelchuk N.A., I.N. Tsyrelchuk. Reflexive management: monograph. – Мн.: МГВРК, 2008. – 512 p.
8. Shilova O.N. Digital educational environment: pedagogical view // Person and education. – 2020. – No. 2(63). – P. 36–41.