

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>Абдуллаев А.А.</i> Организация учебно-тренировочного процесса по формированию навыков поведения спортсменов-подростков в поликультурной среде .....	6
<i>Абраменко Н.Ю.</i> Реализация педагогического потенциала инструментальных средств для повышения мотивации обучающихся на уроках математики: на примере интерактивной доски .....	10
<i>Бондарчук М.М.</i> Стартап-деятельность в вузе .....	14
<i>Глуценко В.М., Тарасова С.В.</i> Государственная политика Российской Федерации в сфере реформирования высшей школы .....	18
<i>Гордиенко Т.П., Марченко С.Г.</i> Имитационное моделирование как перспективный метод повышения качества образования .....	24
<i>Коренева В.В., Жарич Л.А.</i> Педагогические условия интеграции мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде .....	29
<i>Мендыбаева Г.Т.</i> Коммуникативные компетенции в образовательном процессе .....	34
<i>Павлов Н.М.</i> Педагогические условия реализации индивидуальной траектории повышения квалификации сельских учителей Республики Саха (Якутия) .....	38
<i>Шитова И.Ю.</i> Перспективы технологий виртуальной реальности в гуманитарном образовании .....	41
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
<i>Баранова О.Ю., Борисенко А.В., Курочкин А.Р., Сушкевич А.А., Усков В.С.</i> Педагогические условия формирования профессионально важных качеств курсантов вузов системы МЧС России .....	46
<i>Богданова Ю.З., Хайруллина Н.Г.</i> Влияние культурного контекста на эффективность образовательного процесса: обобщение российских и международных исследований .....	51
<i>Глазова О.Г., Кладиева О.А., Кочеревская Л.Б.</i> Применение лингвоисторической составляющей курса теоретической грамматики для развития общелингвистической компетентности студентов-филологов .....	55
<i>Скрипник Г.М., Гончарова Е.В., Зяблова Е.Ю.</i> Олимпийское образование студентов спортивного вуза на занятиях по иностранному языку .....	60
<i>Емельянова О.Б.</i> Формирование ценностей патриотизма при языковом обучении в вузе .....	64

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

#### Главный редактор:

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

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18  
Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.04.2023 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>Жулидова Ю.В., Храмцова А.С.</i> Возможности реализации методических подходов с использованием цифровых образовательных ресурсов на примере изучения темы «показательные уравнения» .....	69
<i>Чечик И.В.</i> Внеаудиторная работа как эффективное средство адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной среде .....	72
<i>Казинец В.А.</i> Развитие инструментов формирования у будущих учителей компетенций информационной безопасности .....	76
<i>Карякина Ю.Н.</i> Особенности обучения грамматике английского языка студентов-нефилологов .....	81
<i>Корниенко А.Г.</i> Методика преподавания упражнений для развития гибкости и подвижности суставов .....	87
<i>Филина Е.В.</i> Педагогические инструменты развития навыков чтения и понимания текста школьниками .....	92
<i>Редько Е.А., Александрова Е.А.</i> Рабочая тетрадь как средство активизации самостоятельной деятельности учащихся при обучении методам разложения на множители в школьном курсе математики .....	97
<i>Тележко И.В.</i> Формирование грамматической компетенции будущих учителей немецкого языка при самостоятельной работе .....	102
<i>Ушаков А.В.</i> Об изучении поверхностей второго порядка в педагогическом вузе .....	107
<i>Тубольцева А.Д., Бутырова Н.В.</i> Использование методик психологического сопровождения в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта .....	115
<i>Филина Е.В.</i> Проблемы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку .....	119
<i>Яковко Т.В.</i> Сущность и формы воспитания в системе образования .....	125
<i>Чечик И.В.</i> Использование аутентичных короткометражных фильмов на занятиях по обучению русскому языку как иностранному на подготовительном этапе обучения .....	129
<i>Яковлева Г.В.</i> Управление инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья .....	133

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Белоусова Т.П.</i> Актуальные проблемы преподавания иностранных языков .....	138
<i>Гилев В.Г.</i> Быть или не быть элементарному исчислению в системе математического образования .....	141
<i>Громова Т.В.</i> Особенности обучения студентов в условиях цифровой трансформации образования .....	150
<i>Гружевский В.А., Богослова Е.Г.</i> Дистанционный режим обучения в вузе как ключевой барьер в формировании мотивации студентов к занятиям спортом .....	155
<i>Микита Л.П., Отургашева А.С., Лузикова Т.В.</i> Воспитание координационных способностей у теннисистов групп начальной подготовки с учетом типа межполушарных асимметрии .....	160
<i>Низкошапкина О.В., Шмакова Н.</i> Применение интерактивных технологий при обучении РКИ .....	165

<i>Сизова Ю.С., Ульянова П.Д.</i> Направления развития российской системы дистанционного образования в условиях цифровизации .....	170
--	-----

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Алексеева П.М.</i> Сущность элементов модели развития карьеры преподавателя вуза .....	177
<i>Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В.</i> Особенности формирования soft skills и hard skills в процессе обучения профессионально ориентированному языку в неязыковом вузе как условие будущей конкурентоспособности выпускника .....	182
<i>Гусева А.Х.</i> Тенденции совершенствования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе: обобщение основных результатов прикладных российских и зарубежных исследований .....	186
<i>Еськина О.А., Ломакина Т.Ю.</i> Профессиональное образование в военных технических вузах России с использованием средств иностранного языка в течение всего периода обучения курсантов в высшей школе .....	192
<i>Цинь Сяо, Заббарова М.М.</i> Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в Китае и России .....	198
<i>Карикаш В.И.</i> Формообразование в проектировании художественной керамики в процессе обучения бакалавров декоративно-прикладного искусства .....	204
<i>Кичкирева А.В.</i> Как улучшать образовательные результаты и предотвращать выгорание через комбинацию инструментов: лексический подход, Agile-педагогика и искусственный интеллект .....	208
<i>Козилова Л.В., Гуськова С.К.</i> Информационная культура: понятие, сущность и методология анализа .....	213
<i>Орлова О.Н., Еремин А.В., Яковко Т.В.</i> Разработка алгоритма автоматизированной оценки качества дистанционного обучения .....	219
<i>Ситникова С.Ю., Ельцова В.Ю., Шестернина В.В.</i> Графическая культура будущего инженера как объект педагогического исследования .....	223
<i>Тагариева И.Р., Заббарова М.М., Беркет Ф.Ф.</i> Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей музыки в условиях цифровизации системы образования: применение концепции «Hard-Soft skills» .....	227
<i>Фархутдинова С.Г., Юферев Ю.А.</i> Реализация педагогического потенциала технологии элементарного музицирования К. Орфа в условиях ДОУ .....	234
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Педагогическое значение взаимосвязи эмоционального и мировоззренческого проявления патриотизма и результатов общего образования при планировании воспитания личности курсантов МЧС России .....	238

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Алфёров Д.А.</i> Диалог как динамическая коммуникативная единица .....	242
<i>Астащенко Е.В.</i> Типологические схождения в литературоведении: на примере повести С. Есенина «Яр» и сказок А.Н. Толстого .....	245

<i>Бикбулатова Г.Х.</i> К вопросу о лексико-семантической интерференции в рамках терминологии права английского языка .....	249
<i>Борданова А.С.</i> Формирование компетенций научно-технического перевода при обучении бакалавров .....	253
<i>Боровкова М.В.</i> Развитие дивергентного мышления будущего юриста при обучении юридическому иностранному языку .....	260
<i>Васильева С.Н., Курбакова С.Н.</i> Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров в художественном произведении .....	264
<i>Гаранина О.В.</i> Изучение простых предлогов с помощью педагогического инструмента бытовых метафор в преподавании РКИ .....	270
<i>Героева Л.М.</i> Реализм драматургии на сравнительном анализе пьес «Свадьба Кречинского» А.В. Сухово-Кобылина и «Бешеные деньги» А.Н. Островского .....	275
<i>Дадаева А.И.</i> Фоносемантический и психолингвистический подходы к освоению русского языка .....	280
<i>Дробинина Ю.С., Федорова Н.А.</i> К вопросу об употреблении квантификатора «Either» как способа расширения количественной номинации языка .....	284
<i>Луговской А.В., Дробышев И.О.</i> Бинарная оппозиция «цивилизация – варварство» как воплощение общекультурной оппозиции «свой – чужой» (на материале романа Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь») .....	288
<i>Зенкова Т.Л.</i> Эмодзи как визуализированные жесты в познании духовной культуры современного общества: невербально-семиотический подход .....	294
<i>Карлина А.Н.</i> Языки Северной Ирландии на современном этапе .....	298
<i>Конченко Т.В.</i> Выражение количественно-ограничительных отношений с помощью лексикализованных предложно-падежных словоформ .....	303
<i>Кузнецова П.Д.</i> Выражение национально-культурных различий лексическо-грамматическими средствами в деловой коммуникации на английском, китайском и русском языках (на материале бизнес-переговоров) .....	307
<i>Кучина Н.В.</i> Интертекстуальность Алессандро Барикко (на примерах романов «Шелк» и «Море-океан») .....	313
<i>Лю Цинян.</i> Синтаксические средства выражения субъективной модальности русского языка: на примере рассказа Л.Е. Улицкой «Чужие дети» .....	319
<i>Розова О.А.</i> Человек и его эмоции в ономактопозитических словах современного японского языка .....	324
<i>Скурко Е.М., Музыченко А.С.</i> Логико-грамматические лексические единицы как средство оптимизации межъязыковой коммуникации .....	329
<i>Смирнова В.А.</i> Словообразовательная характеристика прилагательных французского арго .....	333
<i>Соловьева Н.А., Позднякова В.Р.</i> Особенности перевода реалий в текстах экскурсионного дискурса с русского языка на английский язык (на материале экскурсии по селу Сикачи-Аляя) .....	337
<i>Туркулец И.А.</i> Новая фразеология русского языка .....	342
<i>Туровец В.С.</i> Анализ компонентного состава субстантивных составных номинативных единиц: на примере русского, белорусского и английского языков .....	347
<i>Фунтова И.Л.</i> Экспрессивная роль низкой ровной шкалы в современном британском варианте английского языка (на материале художественных фильмов) .....	352
<i>Хань Юй.</i> Отражение идей восточной философии в камерной музыке Тан Дуна .....	357
<i>Христофорова Н.И.</i> Интерперсональность при выражении образа автора научно-популярного текста: на материале немецкоязычных креолизованных текстов .....	361
<i>Хуан Цзюньи.</i> Воплощение принципа антиномичности в повести М. Булгакова «Собачье сердце» .....	366
<i>Чжан Цзин, Ло Яньчао.</i> Семантические типы энантиосемии в русском языке .....	369
<b>ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ</b>	
<i>Хучбарова Д.М.</i> Модифицированные паремии как средства реализации речевых ходов в англоязычном культурно-просветительском дискурсе .....	372
<i>Бабурчина А.И.</i> Инновационная методика подготовки учеников к экзаменам по математике .....	377
<i>Грязнова Е.В.</i> Роль высшего образования в формировании конкурентоспособности специалистов на рынке труда .....	383
<i>Селяметова У.С.</i> О методах работы над полифоническими произведениями Иоганна Себастьяна Баха на начальном этапе обучения .....	387
<i>Измайлова Н.С.</i> Обучение иностранному языку в рамках московского проекта «Медиакласс» .....	391
<i>Мурза А.Б., Алферова Т.Л.</i> «Сократическая» беседа как просветительский и обучающий метод .....	394
<i>Борисова Ю.А.</i> Реализация принципа междисциплинарности при преподавании английского в вузе .....	399
<i>Колосова Д.И.</i> Опыт структурного анализа категории времени на примере турецкого и японского языков .....	404
<i>Кульбах О.С., Заварзина Н.Ю., Зинкевич Е.Р., Федяев А.А.</i> Возможности современных информационно-коммуникационных технологий в преподавании учебной дисциплины «Нейрофизиология» в педиатрическом медицинском университете .....	410
<i>Левина В.А.</i> Лингвокультурологический анализ терминосистемы акционерных обществ в России .....	415
<i>Положенцева И.В., Орлова И.К., Солодовник Е.В., Кордик А.О., Анкудинов Н.В.</i> Современные методы повышения эффективности получения профессиональных знаний и навыков при обучении в современном вузе .....	422
<i>Хань Чжипин.</i> Тенденции развития образовательного туризма в России .....	426
<i>Коренева Е.Н., Киреева Н.В., Чернявская Н.Э.</i> Теория преобразующего обучения РКИ в рамках системы управления онлайн-обучением первокурсников .....	431



## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Abdullaev A.A.</i> Organization of the educational and training process for the formation of behavioral skills of adolescent athletes in a multicultural environment.....	6
<i>Abramenko N.Yu.</i> Realization of the pedagogical potential of tools to increase the motivation of students in mathematics lessons: on the example of an interactive whiteboard .....	10
<i>Bondarchuk M.M.</i> Startup Activity in Universities .....	14
<i>Glushchenko V.M., Tarasova S.V.</i> State policy of the Russian Federation in the field of reforming higher education .....	18
<i>Gordienko T.P., Marchenko S.G.</i> Simulation modeling as a promising method of increasing the quality of education .....	24
<i>Koreneva V.V., Zharich L.A.</i> Pedagogical conditions for the integration of migrants and the formation of positive ethnic identity of adolescents in a polycultural educational environment.....	29
<i>Mendybayeva G.T.</i> Communicative competencies in the educational process.....	34
<i>Pavlov N.M.</i> Pedagogical conditions for the implementation of an individual trajectory for advanced training of rural teachers in the Republic of Sakha (Yakutia).....	38
<i>Shitova I. Yu.</i> Prospects of virtual reality technologies in humanities education.....	41

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Baranova O. Yu., Borisenko A.V., Kurochkin A.R., Sushkevich A.A., Uskov V.S.</i> Pedagogical conditions for the formation of professionally important qualities of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia .....	46
<i>Bogdanova Ju.Z., Khairullina N.G.</i> The Influence of the Cultural Context on the Efficiency of the Educational Process: Generalization of Russian and International Studies.....	51
<i>Glazova O.G., Kladieva O.A., Kocherevskaya L.B.</i> The use of the linguistic-historical component of the course of theoretical grammar for the development of general linguistic competence of philology students.....	55
<i>Skripnik G.M., Goncharova E.V., Zyablova E. Yu.</i> The Olympic education for students of the sports institute at the foreign language lessons.....	60
<i>Emelyanova O.B.</i> Formation of the values of patriotism for language training at university.....	64
<i>Zhulidova Ju.V., Khramtsova A.S.</i> The possibilities of implementing methodological approaches using digital educational resources on the example of studying the topic "Exponential equations".....	69
<i>Chechik I.V.</i> Extracurricula activities as an effective means of adaptation of foreign students to the Russian socio-cultural environment.....	72
<i>Kazinets V.A.</i> Development of tools for the formation of future teachers of information security competencies.....	76
<i>Karyakina Yu.N.</i> Features of teaching English grammar to non-philologist students.....	81
<i>Kornienko A.G.</i> Method of teaching exercises to develop flexibility and mobility of the joints.....	87
<i>Filina E.V.</i> Pedagogical tools for the development of reading skills and understanding of the text by schoolchildren.....	92
<i>Redko E.A., Aleksandrova E.A.</i> Workbook as a means of activation of students' independent activities when teaching methods of factorization in the school course of mathematics.....	97

<i>Telezhko I.V.</i> Formation of the grammatical competence of future teachers of the German language during independent work.....	102
<i>Ushakov A.V.</i> On the study of second-order surfaces in a pedagogical university .....	107
<i>Tuboltseva A.D., Butyrova N.V.</i> The use of psychological support techniques in the training of specialists in the field of physical culture and sports.....	115
<i>Filina E.V.</i> Problems of teaching schoolchildren in the interpretation of the text in the process of working on the essay in the Russian language.....	119
<i>Yakovko T.V.</i> The essence and forms of education in the education system.....	125
<i>Chechik I.V.</i> The use of authentic short films in classes on teaching Russian as a foreign language at the preparatory level of studying .....	129
<i>Yakovleva G.V.</i> Managing inclusive education for preschool children with disabilities .....	133

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Belousova T.P.</i> Actual problems of teaching foreign languages .....	138
<i>Gilev V.G.</i> To be or not to be elementary calculus in the system of mathematical education .....	141
<i>Gromova T.V.</i> Features of teaching students in the context of digital transformation of education.....	150
<i>Gruzhevsky V.A., Bogoslova E.G.</i> Distance learning at higher education institution as a key barrier in forming students' motivation for sports .....	155
<i>Mikita L.P., Oturgasheva A.S., Luzikova T.V.</i> Education of coordination abilities in tennis players of primary training groups, taking into account the type of interhemispheric asymmetry.....	160
<i>Nizkoshapkina O.V., Smakova N.</i> The use of interactive technologies in teaching Russian as a foreign language.....	165
<i>Sizova Yu.S., Ulianova P.D.</i> Directions for the development of the Russian system of distance education in the context of digitalization .....	170

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Alekseeva P.M.</i> The essence of the elements of the career development model of a university teacher .....	177
<i>Gerasimenko T.L., Kovalchuk S.V.</i> Features of the formation of soft skills and hard skills in the process of teaching a professionally oriented language in a non-linguistic university as a condition for the future competitiveness of a graduate.....	182
<i>Guseva A. Kh.</i> Trends in improving information and communication technologies in the educational process: generalization of the main results of applied Russian and foreign research.....	186
<i>Yeskina O.A., Lomakina T. Yu.</i> Vocational education in military technical academies of Russia with the usage of foreign language during the entire period of cadets' training.....	192
<i>Qin Xiao, Zabbarova M.M.</i> Comparison of pedagogical models of music education in China and Russia.....	198
<i>Karikash V.I.</i> Shaping in the design of artistic ceramics in the process of teaching bachelors of arts and crafts .....	204
<i>Kichkireva A.V.</i> Improving Educational Outcomes and Preventing Burnout Through a Combination of Tools: Lexical Approach, Agile Pedagogy, and Artificial Intelligence.....	208
<i>Kozilova L.V., Guskova S.K.</i> Information culture: concept, essence and methodology of analysis .....	213



<i>Orlova O.N., Eremin A.V., Yakovko T.V.</i> Development of an algorithm for automated assessment of the quality of distance learning.....	219
<i>Sitnikova S. Yu., Eltsova V. Yu., Shesternina V.V.</i> Graphic culture of the future engineer as an object of pedagogical research.....	223
<i>Tagariyeva I.R., Zabbarova M.M., Berket F.F.</i> Formation of professional competences in future music teachers in conditions of digitalization of the education system: application of the concept of “Hard-Soft skills”.....	227
<i>Farkhutdinova S.G., Yuferev Yu.A.</i> Implementation of the Pedagogical Potential of the Technology of Elementary Music Making by K. Orff in the Conditions of the Preschool Educational Establishment.....	234
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> The pedagogical significance of the relationship between emotional and ideological manifestations of patriotism and the results of general education in the planning of personal education of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia.....	238
<b>LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES</b>	
<i>Alferov D.A.</i> Dialogue as a dynamic communicative unit.....	242
<i>Astashchenko E.V.</i> Typological similarities between S.A. Yesenin’s novel “The Ravine” (“Yar”) and A.N. Tolstoy’s fairy tales.....	245
<i>Bikbulatova G.H.</i> On the issue of lexical-semantic interference within the terminology of English law.....	249
<i>Bordanova A.S.</i> Formation of scientific and technical translation competencies when teaching bachelors.....	253
<i>Borovkova M.V.</i> Development of divergent thinking of a future lawyer when teaching a legal foreign language.....	260
<i>Vasilyeva S.N., Kurbakova S.N.</i> Ways to represent presuppositive text markers in a literary text.....	264
<i>Garanina O.V.</i> Learning simple prepositions using the pedagogical tool of everyday metaphors in teaching Russian as a foreign language.....	270
<i>Geroeva L.M.</i> Realism of dramaturgy based on a comparative analysis of the plays “Krechinsky’s Wedding” by A.V. Sukhovo-Kobylin and “Mad Money” by A.N. Ostrovsky.....	275
<i>Dadaeva A.I.</i> Phonosemantic and psycholinguistic approaches to the development of the Russian language.....	280
<i>Drobinina Yu.S., Fedorova N.A.</i> On the issue of using the quantifier “Either” as a means of broadening the quantitative capacity of the language.....	284
<i>Lugovskoy A.V., Drobyshev I.O.</i> Binary opposition ‘Civilisation – barbarity’ as a realisation of the universal cultural opposition ‘Friend – foe’ (based on H.G. Wells’ novel “mr. Blettsworthy on Rampole island”).....	288
<i>Zenkova T.L.</i> Emojis as visualized gestures in the spiritual culture study of modern society: a nonverbal-semiotic approach.....	294
<i>Karlina A.N.</i> Languages of Northern Ireland at the present stage.....	298
<i>Tatiana V.K.</i> Expression of quantitative-restrictive meanings using lexicalized prepositional-case word forms.....	303
<i>Kuznetcova P.D.</i> Expression of national and cultural differences by lexical and grammatical means in business communication in English, Chinese and Russian (by the material of business negotiations).....	307
<i>Kuchina N.V.</i> Intertextuality of Alessandro Baricco (on the examples of the novels “Silk” and “Sea-Ocean”).....	313
<i>Liu Qingyang.</i> Syntactic means of expressing subjective modality in the Russian language: on the example of the story “Strangers’ Children” by L.E. Ulitskaya.....	319
<i>Rozova O.A.</i> Japanese onomatopoeia in people’s emotions.....	324
<i>Skurko E.M., Muzychenko A.S.</i> Logical-grammatical lexical units as a means of optimizing inter-lingual communication.....	329
<i>Smirnova V.A.</i> Adjective-formation characteristics in the French slang.....	333
<i>Soloveva N.A., Pozdnyakova V.R.</i> Features of translation of realities in the texts of the excursion discourse from Russian into English (on the material of the excursion around the Sikachi-Alyan village).....	337
<i>Turkulets I.A.</i> New Russian phraseology.....	342
<i>Turovets V.S.</i> The analysis of the component composition of substantive compound nominative units: on the material of the Russian, Belarusian and English languages.....	347
<i>Funtova I.L.</i> The expressive role of the low level scale in modern British English (based on feature films).....	352
<i>Han Yu.</i> Reflection of the ideas of eastern philosophy in the chamber music of Tan Dong.....	357
<i>Khristoforova N.I.</i> Interpersonality in expressing the author’s image of a popular science text: based on the material of German-language creolized texts.....	361
<i>Huang Junyi.</i> The embodiment of the principle of antinomy in M. Bulgakov’s story «Heart of a Dog».....	366
<i>Zhang Jing, Luo Yanchao.</i> Semantic types of enantiosemey in Russian.....	369
<b>DISCUSSION TOPICS</b>	
<i>Khuchbarova D.M.</i> Modified paroemias as means of implementing conversational turns in English cultural and educational discourse.....	372
<i>Baburchina A.I.</i> An innovative method of preparing students for exams in mathematics.....	377
<i>Gryaznova E.V.</i> The role of higher education in shaping the competitiveness of specialists in the labor market.....	383
<i>Selyametova U.S.</i> The methods of working on the polyphonic works of Johann Sebastian Bach at the initial stage of training.....	387
<i>Izmailova N.S.</i> Teaching a Foreign Language in the Framework of Moscow Project «Media Class».....	391
<i>Murza A.B., Alferova T.L.</i> «Socratic» talk as educational and teaching method.....	394
<i>Borisova Ju.A.</i> Implementation of the principle of interdisciplinarity in teaching english at universities.....	399
<i>Kolosova D.I.</i> Structural Analysis of the Category of Tense in Turkish and Japanese Languages.....	404
<i>Kulbakh O.S., Zavarzina N. Yu., Zinkevich E.R., Fedyaev A.A.</i> Possibilities of modern information and communication technologies in teaching the discipline “Neurophysiology” at the Pediatric Medical University.....	410
<i>Levina V.A.</i> Linguo-culturological analysis of the terminological system of joint-stock companies in Russia.....	415
<i>Polozhentseva I.V., Orlova I.K., Solodovnik E.V., Kordik A.O., Ankudinov N.V.</i> Modern methods for increasing the efficiency of obtaining professional knowledge and skills when studying at a modern university.....	422
<i>Han Zhiping.</i> Trends in the Development of Educational Tourism in Russia.....	426
<i>Koreneva E.N., Kireeva N.V., Chernyavskaya N.E.</i> The theory of transformative RCT learning in the framework of the management system for online training of first-year students.....	431

## Организация учебно-тренировочного процесса по формированию навыков поведения спортсменов-подростков в поликультурной среде

**Абдуллаев Абдулхамид Абдукаюмович,**  
аспирант, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)  
E-mail: abdullaevabdulhamid3@gmail.com

В статье рассматриваются аспекты организации учебного и тренировочного процессов, которые способствуют реализации воспитания толерантности у спортсменов подросткового возраста. Особое внимание акцентировано на технологии воспитания нравственности и волевых качеств подростков, занимающихся кудо. Занятия кудо обучают работе в команде, формируют толерантное отношение к окружающим, совершенствуют нравственные качества, которые в своей совокупности целостно воздействуют на личность подростка. Педагогическими условиями, которые помогают сформировать толерантность у юных спортсменов оказываются: поддержание коммуникативной активности воспитанников, позволяющей обучать подростков навыкам конструктивного общения с окружающими, выстроенного на принципах толерантности и взаимоважения; важность информационной составляющей занятий, призванной расширить кругозор подростков в области боевых искусств; деятельностная направленность занятий, проявляющаяся в формировании навыков работы в поликультурном коллективе, привитии важности оказания помощи и поддержки своим товарищам по команде; демонстрация личностного примера тренера в проявлении нравственных качеств и толерантного отношения к окружающим людям; грамотное включение технологического аспекта деятельности, подчеркивающего важность приобщения к ценностям мультикультурного многообразия.

**Ключевые слова:** нравственность, толерантность, воспитание, спорт, подросток.

В современных реалиях проблема воспитания достойного поколения является значимым ответвлением в психологии и педагогике. Одним из главных «воспитательных законов» является убеждение в том, что каждый ребенок на земле имеет природный и общественный дар индивидуального развития. Но этот дар претерпевает изменения в соответствии со средой, в которой он пребывает. Постепенно, под влиянием тех или иных факторов ребенок «учится быть человеком», а вот каким, зависит от степени культуры и образования его среды. Каждый человек проходит индивидуальный жизненный путь, который связан с переплетением натурального (природное развитие) и общественного (сосуществование в социальной среде) рядов развития. Если образование играет ведущую роль в развитии, то культурное развитие приближает нас к проблеме воспитательного порядка.

Образование и воспитание – два взаимообусловленных процесса, которые имеют одно направление и сосуществуют во взаимодействии друг с другом. Эти процессы помогают неокрепшему человеку познать себя и учат его находить свой путь в социуме.

Познание нового в процессе воспитания и обучения – это средство изучения культуры, которая в дальнейшем сформирует ребенка в полноценного гражданина своей страны. Так можно сделать выводы: обучение и воспитание – два неразрывно связанных пласта, которые формируют культуру индивидуума.

Культура – это емкое понятие, которое определяет ценностные, моральные и смысловые характеристики образования. Образование способно сохранить культуру поколений и передавать ее из года в год. Важно лишь то, как каждый человек способен впитать и «взрастить» ее в своем теле. Развитие в процессе обучения сталкивается с природными качествами человека, а вот воспитание должно привить ему новые грани культуры и морали.

Если говорить о воспитании, как о широком понятии, то необходимо понимать, что оно основано на всестороннем развитии личности. Результатом освоения воспитательных уроков становится формирование собственного «Я», мировоззренческой позиции, социальной компетенции, уровня самосознания, осознания толерантных норм поведения

в обществе и так далее. Содержание воспитания строится на совместной работе родителей, ребенка, учителей, социума. Основой образовательных типов и видов являются общественные и исторические условия. Толерантность стоит рассматривать как некое моральное качество, которое характеризует то, как относиться человек к верам, привычкам, убеждениям и интересам других людей.

Можно отметить, что вопросы формирования толерантности в учебном тренировочном процессе в настоящий момент очень мало изучены. В научных литературных источниках дается ряд рекомендаций в данном направлении, но практическое содержание мероприятий определяется в меньшей мере, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель настоящей работы – исследование проблем воспитания толерантности у подростков-спортсменов, выявление факторов, присутствие которых необходимо в образовательно-воспитательном процессе.

Спортивная деятельность, в общем, обладает огромным арсеналом воспитательных техник. Воспитание толерантности и нравственности подрастающего поколения рассматривается нами как неразрывный процесс, который формирует волю и выносливость спортсмена, а также позволяет им всесторонне развиваться. Анализ теоретической литературы по данной теме показал, что изучение проблемы нравственного и толерантного воспитания подростков-спортсменов, деятельность тренеров в данном случае очень важны для становления их личности.

Мы выделяем несколько аспектов нравственно-толерантного воспитания детей старшего поколения посредством спортивных единоборств.

Среди них те, которые позволяют:

1. сформировать у детей знания о воспитании толерантности, нравственности и воли, посредством занятия спортом с тренером;
2. организовать правильную деятельность спортсменов, которая позволит им наладить контакт с окружающими людьми, с семьей, в среде школы и тренировочного зала;
3. создавать определенные ситуации, которые будут воспитывать нравственность, толерантность и волю подростков и стимулировать их к развитию [1].

С учетом вышесказанного, была сформирована технология воспитания толерантности подростков-спортсменов, через занятия в спортивных секциях. Она включает в себя трехступенчатые этапы.

Первым из них является формирование ценностных ориентаций. Он проходит около полугода и позволяет ознакомить юных спортсменов с историей спортивной дисциплины или техники, которой он занимается. Кроме этого ученики начинают узнавать информацию о базовых приемах и упражнениях, тем как проводится разминка, основная техника. Также тренер должен обучить юных воспитанников правилам спортивного этикета, толе-

рантного отношения друг к другу, построению режима спортивных тренировок. Данный этап создает значимую среду для подростка, формирует желание, потребность в занятиях спортом и саморазвитием. Главным условием на первых занятиях единоборствами или другими видами спорта является четкое формирование у спортсменов представлений о нравственном и толерантном воспитании, о формировании воли к победе, о целях проводимых занятий и о личных достижениях каждого спортсмена. Также в учебно-тренировочном процессе доносилось то, что занятия спортом необходимы для формирования своих физических и ментальных способностей, воспитания силы воли и характера, силы духа, командной работы. В целом большое внимание было уделено нравственно-волевому воспитанию и поросам толерантности [5, с. 190].

Именно командная работа смогла помочь сформировать у подростков-спортсменов чувство ответственности и уважения к потребностям друг друга.

Второй этап – уделяется большее внимание воспитанию толерантности, обучение нравственности и соответствующему отношению в окружающей среде, к своим товарищам по команде. Данный этап также делал упор на формирование мотивации к занятиям спортом и силы воли для продолжения обучения на всех этапах. Здесь более полно формируется опыт толерантного и нравственного поведения, более полно закладывается сила воли и характер спортсменов, моделируются ситуации, которые формируют их личностные характеристики [2, с. 14].

На силу воли особое влияние оказывает именно занятие спортом и выполнение техник, которые создают трудности и условия для их выполнения. Именно на этом этапе главным в формировании не только физических навыков, но и развитии толерантного отношения в обществе является занятия спортивной деятельностью. А именно выполнение спортивных упражнений и кроссов, изучение новых техник, соблюдение спортивного режима, допуск к соревнованиям, улучшение выносливости и техники.

Для того, чтобы решать и воспитательные задачи во время таких занятий, тренеры использовали специальные педагогические ситуации. В частности, они специально создавали поединок между неравными бойцами. Такие ситуации позволяли проявить особенности каждого спортсмена и сформировать его с точки зрения личностных характеристик. Второй этап позволял тренеру выявлять слабые и сильные стороны спортсменов, расширять их знаний о нравственности и толерантности не только в боевых ситуациях, но и в жизни. Именно на этом этапе проводились беседы о мотивации, морали и нравственности, о терпимом отношении к ближнему, о стойкости и силе духа во время соревнований. Обсуждались этические нормы морали, добрые и злые поступки, достойные выступления спортсменов разбирались по ча-



стям с точки зрения этики и норм толерантности [3, с. 16].

Также спортсмены вовлекались в активную общественную жизнь, что формировало у них навыки социальной коммуникации. Такая общественная жизнь и внимание формировали у детей желание соответствовать образу «идеального человека», который не только отличается хорошими характеристиками в плане здоровья и в плане морально-нравственных качеств. Были проведены специальные тренинги, которые помогали решать задачи по сплочению команды, формированию в учебном-тренировочном процессе чувства долга, товарищества, взаимопонимания и взаимовыручки. Формированию толерантного поведения помогали беседы, содержание которых предполагало расширение набора знаний и представлений о спортсменах разных национальностей, которые смогли добиться успехов в данном виде спорта и достигли высокого результата. Хороший результат был получен также благодаря спортивным играм, проводимым с целью содействия воспитания у обучающихся ценностям общечеловеческого характера и развитию спортивных способностей [4, с. 13].

Третьим этапом был заключительный, который закреплял полученные навыки и заканчивал формирование толерантности, нравственности, воли и спортивной мотивации. В данный период спортсмены совершенствовались и оттачивали собственные навыки. Они уже становятся опытными бойцами, которые участвуют в соревнованиях различной сложности. У ребят возрастает нагрузка, уровень усваиваемой информации, следовательно, и ответственность растет. Многие из тех, кто прошел все этапы формирования личности, выходят на международный уровень. В этот период обязательно необходимо продолжать формирование толерантного и нравственного воспитания спортсменов и их физические навыки. Каждый из них уже более углубленно сталкивается с формированием таких личностных характеристик, как мужество, честь, отвага и героизм. При этом тренеры-педагоги формировали в приоритете задачи становления нравственных, толерантных и волевых характеристик личности не только в стенах зала, но и за его пределами, в школьной и семейной среде.

Третий этап оказывал прямое влияние на нравственно-толерантные качества спортсмена. Задания и соревнования становились все более ответственными, уровни сложнее, поэтому и ответственность была на порядок выше. На данном этапе старшие спортсмены начинали помогать тренеру с воспитанием младших учеников. Кроме этого, они начинали осваивать судейские практики. Это являлось новым этапом становления их личности и формирования таких навыков, как дисциплина, самоотдача, организованность, честность, беспринципность и самостоятельность.

Таким образом, результатом нашего исследования явилось формирование основных аспектов ор-

ганизации воспитательного и тренировочного процесса по воспитанию толерантности у подростков-спортсменов. Ученики с первых дней занятий начинают познавать не только азы боевых или спортивных техник, а также нравственно-толерантные установки. Кроме этого каждый ученик должен понять, что смысл данных занятий кроется не только в воспитании физического, но и ментального духа. Результатом проведенных мероприятий в учебно-тренировочном процессе стало общее увеличение уровня толерантности воспитанников по отношению к другим спортсменам и товарищам по команде. Разработанный комплекс мероприятий с включением тренинга, игровой деятельности, моделирования необходимых ситуаций вызвал интерес у воспитанников, показал высокие результаты и смог повысить в целом уровень толерантности подростков-спортсменов.

Обобщая сказанное, можно обозначить ряд педагогических условий, которые помогают сформировать толерантность у юных спортсменов:

1. Условия информационного плана. В данном случае имеется в виду предоставление необходимой информации подросткам о национальных видах спорта, спортивных достижениях спортсменов разной национальности, разного пола и т.п.

2. Условия деятельностные. Здесь речь идет уже об активном включении в учебно-тренировочный процесс мероприятий необходимого характера, организации поликультурных команд, подвижных игр, поединков, обеспечение слабым ученикам наставничества со стороны более сильных и опытных спортсменов, беседы и др.

3. Условия технологического плана – реализация активных методов, которые адаптированы к учебно-тренировочному процессу. В данном случае приходит образование ценностей мультикультурного многообразия, формирование уважительного отношения друг к другу и т.п. Организуется рефлексия.

4. Личностные. Тренеры и педагоги должны сами быть примером и уважительно относиться к каждому спортсмену, их интересам и индивидуальным особенностям.

## Литература

1. Апресян Р.Г. Толерантность: уточнение понятий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nrc.nnov.ru> (дата обращения: 28.10.2022).
2. Бакулев С.Е. Аспекты становления интегральной подготовленности юных тхэквондистов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 1. С. 13–17.
3. Бакулев С.Е. Современное тхэквондо как комплексное единоборство // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5. С. 15–20.
4. Вульф В.З. Воспитание толерантности // Внешкольник. 2020. № 6. С. 12–16.

5. Филиппов Ю.В. Через толерантность в спорте к толерантности в обществе? СПб.: ИНФРА-М, 2019. 210 с.

#### **ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS FOR THE FORMATION OF BEHAVIORAL SKILLS OF ADOLESCENT ATHLETES IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT**

**Abdullaev A.A.**

Moscow Pedagogical State University (MPSU)

The article discusses aspects of the organization of educational and training processes that contribute to the implementation of the education of tolerance in adolescent athletes. Particular attention is focused on the technology of educating morality and volitional qualities of adolescents involved in kudo. Kudo classes teach teamwork, form a tolerant attitude towards others, improve moral qualities, which in their totality have a holistic effect on the personality of a teenager. The pedagogical conditions that help to form tolerance among young athletes are: maintaining the communicative activity of pupils, which allows teaching teenagers the skills of constructive communication with others, built on the principles of tolerance and mutual respect; the importance of the information component of the classes, designed to expand the horizons of adolescents in the field

of martial arts; activity orientation of classes, manifested in the formation of skills to work in a multicultural team, instilling the importance of helping and supporting one's teammates; demonstration of a personal example of a coach in the manifestation of moral qualities and a tolerant attitude towards people around him; competent inclusion of the technological aspect of activity, emphasizing the importance of familiarizing with the values of multicultural diversity.

**Keywords:** morality, tolerance, education, sports, teenager.

#### **References**

1. Apresyan R.G. Tolerance: clarification of concepts [Electronic resource]. Access mode: <http://www.nrc.nnov.ru> (date of access: 10/28/2022).
2. Bakulev S.E. Aspects of the formation of the integrated preparedness of young taekwondo athletes // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgaft. 2018. No. 1. pp. 13–17.
3. Bakulev S.E. Modern taekwondo as a complex martial art // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgaft. 2021. No. 5. P. 15–20.
4. Vulfov V.Z. Education of tolerance // Vneshkolnik. 2020. No. 6. P. 12–16.
5. Filippov Yu.V. Through tolerance in sports to tolerance in society? St. Petersburg: INFRA-M, 2019. 210 p.

# Реализация педагогического потенциала инструментальных средств для повышения мотивации обучающихся на уроках математики: на примере интерактивной доски

**Абраменко Наталья Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск  
E-mail: vampismo2004@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению особенностей использования интерактивной доски как средства повышения мотивации обучающихся на уроках математики. Определено, что в учебном процессе интерактивная доска может быть использована на различных этапах обучения, включая проверку домашнего задания, актуализацию знаний, объяснение нового материала, закрепление материала, самостоятельную работу обучающихся, подведение итогов урока (рефлексия). Определены субъективные и объективные условия, обеспечивающие эффективность формирования мотивации на уроках математики с использованием интерактивной доски. Субъективные условия подразумевают под собой личность педагога, его знания, умения, навыки, наличие практического опыта и умения организовать урок с использованием интерактивной доски интересно и наглядно. Объективные условия предполагают наличие компьютера, интерактивной доски и другого оборудования, необходимо для проведения урока. Автором представлены рекомендации по использованию интерактивной доски как средства повышения мотивации обучающихся на уроках математики. Обоснован вывод о том, что применение на уроках математики интерактивной доски, совместно с традиционными формами и методами, значительно повышает результативность обучения, развивает познавательный интерес в структуре учебной мотивации школьника.

**Ключевые слова:** интерактивная доска, мотивация обучающихся, урок математики, учитель математики, информационно-коммуникационные технологии.

Одной из главных проблем в современном образовании является низкий уровень мотивации учащихся к изучению естественно-научных дисциплин, особенно к математике (в том числе к алгебре и геометрии). Решение данной проблемы требует от педагогов высокого уровня знаний и практических умений в применении современных и инновационных средств обучения, одним из которых является интерактивная доска. Именно интерактивные методы обучения способствует развитию у учащихся мотивации и познавательного интереса. Изучение особенностей применения интерактивной доски как средства повышения мотивации на уроках математики приобретает не только теоретическую, но и практическую значимость. В работе современных школ происходят изменения в приоритетных направлениях обучения: с начальных классов дети привыкают к современным средствам получения информации и удобствам технического прогресса, поскольку это способствует более легкому восприятию информации, что требует от педагогов высокого уровня знаний и практических умений по применению современных интерактивных средств обучения, одним из которых выступает интерактивная доска [4].

Актуальность темы исследования определяется тем, что наличие интерактивной доски в классе не делает урок математики эффективным и развивающим, таким его может сделать только сам педагог, что требует от него наличия соответствующих компетенций, высокого уровня развития профессиональных умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий. Вместе с тем многие педагоги оказались не готовы к переходу на электронные средства обучения в период пандемии и текущих геополитических условиях в некоторых регионах России. Отсюда можно сделать вывод, что в современных реалиях особенности практического использования интерактивной доски как средства формирования мотивации на уроках математики изучены в недостаточной мере.

Цель исследования: проанализировать особенности использования интерактивной доски как средства повышения мотивации обучающихся на уроках математики.

В работе Е.Ю. Федосовой обозначено, что интерактивная доска вызывает у учащихся интерес за счет таких возможностей, как новизна изложения материала, эксперимент, демонстрация, наглядность, позволяет вовлечь весь класс в процесс обучения. Педагог, используя интерактив-



ную доску, может менять ход урока, что позволяет его сделать более занимательным и интересным [5].

В исследовании З.В. Александровой, Ф.М. Сулеймановой изучены педагогические особенности использования интерактивной доски на уроках математики как средства повышения мотивации. Так, по мнению автора, интерактивная доска представляет собой достаточно удобное оборудование, позволяющее сделать процесс обучения динамичным, ярким, наглядным, усиливающее положительную мотивацию обучения, активизирующее познавательную деятельность обучающихся. Именно интерактивная доска способствует ориентации учащихся в современных потоках информации, развитию математических умений, повышению степени усвоения учащимися учебного материала, стимулированию самостоятельной работы учеников, а также тому, что учащиеся овладевают способами практической работы с информацией. Использование интерактивной доски учителем математики включает в себя: использование сохраненного урока для рефлексии, закрепления и повторения материала; постепенную подачу информации; заполнение пропусков в формулах, примерах, задачах, уравнениях при помощи цифровых чернил маркером; проведение устного счета; проведение мультимедийных презентаций. Особое внимание привлекают нестандартные задания и упражнения, которые нельзя показать на традиционной доске [1].

С точки зрения Е.Н. Дроновой, Т.С. Жигалиной, интерактивная доска открывает такие возможности организации учебного процесса, как: расширение границ коммуникации субъектов обучения; демонстрация работы с виртуальными моделями; представление мультимедийных учебных материалов; интерактивное взаимодействие с информацией. Однако, по мнению автора, существуют и недостатки, такие как: возможность повреждения поверхности интерактивной доски; в случае удаленного доступа к интерактивной доске риск передачи посторонних изображений и файлов во время урока; при переносе интерактивной доски в новое место требуется новая настройка [2]. Именно поэтому подготовка урока математики с использованием интерактивной доски требует грамотного и профессионального отношения со стороны педагогов.

По мнению И.И. Ивановой, эффективному использованию интерактивных технологий, включая интерактивную доску, препятствуют следующие стереотипы: приуменьшение роли учителя при использовании интерактивных технологий; подготовка интерактивного урока требует больших временных затрат; работе с интерактивными технологиями сложно научиться [3]. Многие учителя, в том числе и по математике, не понимают значимости современных технологий, отказываются от их применения или используют, но редко, отказываясь обучать их правильному и эффективному применению.

Исследование по использованию интерактивной доски в развитии мотивации учащихся проводилось такими авторами, как Н. Serin, D. Mtchedlishvili. Результаты исследования показали, что большинство учащихся и преподавателей отмечает повышение вовлеченности, энтузиазма и мотивации при использовании интерактивной доски в процессе образования, особенно для студентов, испытывающих трудности с математикой.

Один из учителей средней школы Паудервилла J.K.D. Preisig также подтвердил, что использование интерактивной доски на уроках математики способствует более позитивному отношению к проблемам решения задач, связанных с числовыми отношениями и дробями, а также повышению успеваемости [6]. Данный факт также был подтвержден и другими исследователями в одной из школ Анкоры – С. Tunaboynu, E. Demir. Проведенное исследование показало, что использование интерактивной доски в процессе обучения математики способствует повышению мотивации, интереса к изучаемому предмету, а также появлению математических достижений учащихся на более высоком уровне [7].

Интерактивная доска как средство формирования мотивации к обучению на уроках математики может быть использована на различных этапах обучения:

1. Проверка домашнего задания: работа ученика сканируется и выводится на экран, учащийся рассказывает о своем решении, в случае ошибок учитель с учениками исправляют допущенные ошибки. В случае нескольких решений также с помощью сканера на доску выводятся и другие варианты. Это позволяет сравнить различные способы решения задачи и выявить допущенные учениками ошибки.
2. Актуализация знаний: на данном этапе педагог может с большей скоростью проверить важные моменты пройденного материала, предоставив учащимся интересные задания и упражнения, которые вызовут интерес и мотивацию к его выполнению.
3. Объяснение нового материала: учитель может комментировать материал, представленный на интерактивной доске, не только отвечая на вопросы обучающихся, но и обращая внимание на наиболее важные моменты. Это более удобно в том случае, если объяснения в учебнике недостаточно и можно подобрать более интересное и наглядное объяснение.
4. Закрепление материала, самостоятельная работа обучающихся: на экран можно вывести несколько вариантов интересных заданий и упражнений, а после выполнения самостоятельной работы и их сбора, можно вывести правильные решения и обсудить допущенные ошибки.
5. Подведение итогов урока: вся информация, которая появляется в течении урока на доске сохраняется, что позволяет наглядно повторить основные моменты и сделать выводы.

Наиболее популярными функциональными возможностями интерактивной доски выступает: демонстрация презентаций, документов Word, PDF; аналог традиционной доски по принципу «пишем-стираем». С помощью программного обеспечения легко нарисовать различные геометрические фигуры, изменить их размер, перенести на другой участок, перевернуть. Особенно это важно на уроках геометрии, где можно разнообразить задачу, выделить главное на чертеже.

Условия, обеспечивающие эффективность формирования мотивации на уроках мотивации с использованием интерактивной доски, включают в себя: субъективные и объективные. Субъективные условия подразумевают под собой личность педагога, его знания, умения, навыки, наличие практического опыта и умения организовать урок с использованием интерактивной доски интересно и наглядно. Объективные условия предполагают наличие компьютера, интерактивной доски и другого оборудования, необходимо для проведения урока.

В целом работа с интерактивной доской в процессе формирования математических представлений, знаний, умений и навыков предполагает применение в процессе образования различных творческих заданий, проблемных ситуаций, игр и упражнений. В связи с этим были разработаны следующие рекомендации по использованию интерактивной доски как средства повышения мотивации обучающихся на уроках математики:

1. Эффективное проведение уроков математики с использованием интерактивной доски предполагает: определение темы, цели и типа занятия; составление временной структуры урока, определение задач в соответствии с целью и этапов их достижения; отбор наиболее эффективных средств из возможностей интерактивной доски и компьютера; оценку материала по их продолжительности в соответствии с санитарными нормами; предварительный просмотр всех подготовленных для урока материалов.
2. Использование определенных критериев отбора информации: соответствие объема, глубины, содержания научной информации уровню работоспособности и познавательных возможностей учащихся, учет их возрастных особенностей и интеллектуальной подготовки.
3. Соблюдение санитарных норм по длительности частоты и длительности демонстрации экранных средств мультимедиа: допустимая продолжительность демонстрации экранных пособий для учащихся средней школы на уроке не должно составлять более 20–25 минут, так как более длительное использование вызывает утомление. Продолжительность письменных работ с использованием интерактивной доски не должно превышать более 10 минут.
4. Использование всего спектра инструментов программного обеспечения интерактивной доски и различных типов заданий и страниц, фон

слайдов не должен быть ярким. Изображения с примерами заданий и упражнений должны быть высокого качества и крупными, чтобы учащиеся, сидящие на дальних партах, могли их рассмотреть.

5. Рекомендуется не перегружать малосущественными деталями материалы, демонстрируемые при помощи интерактивной доски, а также соблюдать масштабные соотношений частей иллюстрации, смена слайдов должна осуществляться при помощи стилуса или управляющих кнопок.
6. Педагог при использовании интерактивной доски должен пояснять и объяснять представленный материал, так как демонстрация на экране и устное изложение способствует более прочному закреплению материала в памяти детей. Применение в процессе обучения на уроках математики интерактивной доски, совместно с традиционными формами и методами, значительно повышает результативность обучения, развивает познавательный интерес в структуре учебной мотивации школьника. Интерактивная доска в руках педагога-профессионала позволяет сделать процесс изучения математики более результативным и увлекательным.

На основе результатов проведенного исследования можно сделать вывод о том, что для эффективного применения интерактивной доски как средства повышения мотивации обучающихся на уроках математики необходимо учитывать выделенные объективные и субъективные условия, а также принимать во внимание предложенные методические рекомендации. Представленные рекомендации по использованию интерактивной доски на различных этапах обучения могут быть использованы в разработке методических пособий и материалов для их практического применения педагогами на этапе повышения квалификации.

## Литература

1. Александрова З.В., Сулейманова Ф.М. Использование интерактивной доски на уроках математики в начальных классах // *Науки и образование: новое время*. 2018. № 2. С. 758–761.
2. Дронова Е.Н., Жигалина Т.С. Достоинства и недостатки использования интерактивной доски в обучении // *Педагогическое образование на Алтае*. 2017. № 1. С. 39–42.
3. Иванова И.И. Использование интерактивных технологий на уроках информатики как средства повышения мотивации учащихся к предмету / И.И. Иванова // *Человек и образование*. 2018. № 2 (55). С. 101–106.
4. Рахматуллоева М.М. Интерактивная доска – эффективный метод обучения математики // *International Independent Scientific Journal*. 2020. № 11–1. С. 29–31.

5. Федосова Е.Ю. Использование интерактивной доски на уроках физики и математики // Аллея науки. 2017. № 15. С. 659–661.
6. Preisig J.K.D. Improving Student Motivation and Performance in Math: Utilizing the SMART Board Interactive Whiteboard as a Tool to Construct an Understanding of Fractions. URL: [http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research\\_library/k-12/report%20on%20the%20use\\_of\\_smart\\_board\\_interactive\\_whiteboard\\_as\\_a\\_tool\\_to\\_develop\\_an\\_understanding\\_of\\_fractions.pdf](http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/k-12/report%20on%20the%20use_of_smart_board_interactive_whiteboard_as_a_tool_to_develop_an_understanding_of_fractions.pdf). (дата обращения: 13.04.2023)
7. Tunaboylu C., Demir E. The Effect of Teaching Supported by Interactive Whiteboard on Students' Mathematical Achievements in Lower Secondary Education // Journal of Education and Learning. 2017. No 6 (1). pp. 81–94.

### REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF TOOLS TO INCREASE THE MOTIVATION OF STUDENTS IN MATHEMATICS LESSONS: ON THE EXAMPLE OF AN INTERACTIVE WHITEBOARD

**Abramenko N.Yu.**

Pacific State University

The article is devoted to the consideration of the features of using an interactive whiteboard as a means of increasing the motivation of students in mathematics lessons. It is determined that in the educational process, an interactive whiteboard can be used at various stages of learning, including checking homework, updating knowledge, explaining new material, consolidating material, independent work of students, summing up the lesson (reflection). The subjective and objective conditions that ensure the effectiveness of motivation formation in mathematics lessons using an interactive whiteboard are determined. Subjective conditions imply the personality of the teacher, his knowledge, skills, skills, practical experience and the ability to organize a lesson using an interactive whiteboard in an in-

teresting and visual way. Objective conditions assume the presence of a computer, an interactive whiteboard and other equipment necessary for the lesson. The author presents recommendations on the use of an interactive whiteboard as a means of increasing the motivation of students in mathematics lessons. The conclusion is substantiated that the use of an interactive whiteboard in mathematics lessons, together with traditional forms and methods, significantly increases the effectiveness of teaching, develops cognitive interest in the structure of the student's educational motivation.

**Keywords:** interactive whiteboard, motivation of students, math lesson, math teacher, information and communication technologies.

### References

1. Alexandrova Z.V., Suleymanova F.M. The use of an interactive whiteboard in mathematics lessons in primary classes // Science and education: novoe vremya. 2018. No. 2. pp. 758–761.
2. Dronova E.N., Zhigalina T.S. Advantages and disadvantages of using an interactive whiteboard in teaching // Pedagogical education in Altai. 2017. No. 1. pp. 39–42.
3. Ivanova I.I. The use of interactive technologies in computer science lessons as a means of increasing students' motivation for the subject / I.I. Ivanova // Man and education. 2018. No.2 (55). pp. 101–106.
4. Rakhmatulloeva M.M. Interactive whiteboard – an effective method of teaching mathematics // International Independent scientific Journal. 2020. No. 11–1. pp. 29–31.
5. Fedosova E. Yu. The use of an interactive whiteboard in physics and mathematics lessons // Alley of Science. 2017. No. 15. pp. 659–661.
6. Preisig J.K.D. Improving student motivation and academic performance in mathematics: using the SMART Board interactive whiteboard as a tool for forming an understanding of fractions. URL: [http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research\\_library/k-12/report%20on%20the%20use\\_of\\_smart\\_board\\_interactive\\_whiteboard\\_as\\_a\\_tool\\_to\\_develop\\_an\\_understanding\\_of\\_fractions.pdf](http://downloads01.smarttech.com/media/sitecore/en/pdf/research_library/k-12/report%20on%20the%20use_of_smart_board_interactive_whiteboard_as_a_tool_to_develop_an_understanding_of_fractions.pdf). (date of access: 13.04.2023)
7. Tunaboylu S., Demir E. The influence of teaching using an interactive whiteboard on the mathematical achievements of junior high school students // Journal of Education and Learning. 2017. No. 6 (1). pp. 81–94.



## Бондарчук Марина Михайловна,

кандидат технических наук, доцент кафедры Проектирования и художественного оформления текстильных изделий Российского государственного университета имени А.Н. Косыгина  
E-mail: Ivan-iva@yandex.ru

Данная статья представляет собой обзор стартап-деятельности в вузах и ее значение для экономики и общества. В статье рассмотрены основные шаги подготовки к стартап-деятельности, включая выбор направления деятельности, изучение конкурентов и рынка, составление бизнес-плана и поиск инвесторов и партнеров. Также даны рекомендации по организации стартап-деятельности в вузе, включая создание команды, выбор формы собственности, организацию процесса работы и привлечение и подготовку кадров.

Статья рассматривает перспективы развития стартап-деятельности в вузах, включая оценку результатов и перспектив, расширение бизнеса и продвижение на рынок, участие в конкурсах и программах поддержки стартапов, и взаимодействие с бизнес-сообществом и инновационными центрами.

В заключении обсуждается важность стартап-деятельности для развития вузов и общества, и значимость поддержки и инвестирования стартап-проектов.

**Ключевые слова:** стартап, вузы, предпринимательство, бизнес-план, команда, инвестирование, конкуренты, перспективы.

Стартап (англ. startup) – это компания, которая находится в начальной стадии своего развития и стремится к созданию нового продукта или услуги, обычно в инновационной сфере [6]. Она характеризуется высокой степенью неопределенности и риска, и необходимостью постоянных экспериментов и изменений в бизнес-модели. Цель стартапа – достичь быстрого роста и масштабирования проекта на рынке, привлекая инвестиции и новых пользователей. В стартап-среде часто используются новые технологии и методы управления, и высокая скорость работы и динамичность.

Стартапы имеют значительное значение для экономики и общества, так как они являются двигателем инновационного развития и способствуют созданию новых рабочих мест. Ниже представлены основные аспекты, которые объясняют значимость стартапов [1]:

- 1) Инновации и технологический прогресс: Стартапы создают новые технологии, продукты и услуги, которые улучшают качество жизни людей и повышают производительность различных отраслей экономики.
- 2) Развитие бизнес-экосистемы: Стартапы являются важной частью бизнес-экосистемы, они создают новые возможности для инвесторов, консультантов, университетов, научных лабораторий и других структур.
- 3) Создание новых рабочих мест: Стартапы создают новые рабочие места, в основном в высокотехнологичных отраслях, таких как IT, биотехнологии, электроника и др.
- 4) Сокращение безработицы: Создание новых рабочих мест стартапами способствует сокращению безработицы, повышению уровня занятости и улучшению экономического благосостояния общества.
- 5) Повышение конкуренции: Стартапы вносят конкуренцию на рынок, что способствует снижению цен и улучшению качества товаров и услуг.
- 6) Развитие инвестиций: Стартапы привлекают инвестиции, в том числе венчурные, которые способствуют развитию экономики и обеспечивают финансовую поддержку новым компаниям.
- 7) Создание инновационной культуры: Стартапы формируют инновационную культуру, которая способствует развитию творческих идей, научной деятельности и развитию новых методов управления.

Вузы играют важную роль в развитии стартап-деятельности, предоставляя студентам и молодым предпринимателям необходимые знания и ресурсы для создания и развития своих проектов. Ниже перечислены основные аспекты, которые объясняют роль вузов в развитии стартап-деятельности [5]:

- 1) Образование: Вузы предоставляют студентам специализированные программы обучения в области предпринимательства, инноваций и менеджмента. Эти программы помогают студентам приобретать необходимые знания, навыки и опыт, необходимые для запуска и управления стартапами.
- 2) Инфраструктура: Вузы обладают инфраструктурой, необходимой для развития стартап-деятельности, такой как коворкинги, лаборатории, инкубаторы и акселераторы. Эти учреждения предоставляют молодым предпринимателям необходимые ресурсы для тестирования и развития своих проектов.
- 3) Сеть контактов: Вузы имеют широкую сеть контактов, включающую в себя университетских преподавателей, научных работников, бизнес-партнеров и инвесторов. Эта сеть контактов может быть полезна для студентов и молодых предпринимателей, которые ищут совета, поддержки и финансирования для своих проектов.
- 4) Программы поддержки: Многие вузы предлагают программы поддержки стартапов, включая менторинг, консультации, обучение и доступ к финансированию. Эти программы помогают студентам и молодым предпринимателям превратить свои идеи в успешные проекты.
- 5) Инновационный дух: Вузы считаются центрами инноваций и исследований, что создает благоприятную атмосферу для стартап-деятельности. Многие студенты и преподаватели вузов имеют творческий подход к решению проблем и ищут новые идеи для создания новых продуктов и услуг.

Вузы являются важным фактором в развитии стартап-деятельности, предоставляя студентам и молодым предпринимателям все необходимые ресурсы и знания для создания и развития стартап-проектов. Они создают благоприятную среду для инновационной и творческой деятельности, где молодые люди могут обмениваться идеями и находить поддержку и менторство со стороны ученых и промышленных экспертов. Вузы помогают молодым предпринимателям преодолевать ряд препятствий, которые часто возникают на пути к созданию успешного стартапа, например, ограниченность бюджета, нехватка знаний и опыта в определенных областях, отсутствие контактов с инвесторами и др. Все это делает вузы важным звеном в цепочке развития стартап-деятельности, которая способствует развитию экономики и общества.

Перед тем, как начинать заниматься стартап-деятельностью в вузе, студенты должны выбрать направление своей деятельности. Это может быть связано с их личными интересами и навыками, и с потребностями рынка и общества. Ниже представлены основные этапы подготовки к стартап-деятельности в вузе [7].

Исследование рынка: Первым шагом в подготовке к стартап-деятельности является исследование рынка. Это позволяет студентам понять, какие продукты и услуги в настоящее время востребова-

ны на рынке, какие проблемы нуждаются в решении, и какие новые тенденции и инновации могут появиться в ближайшем будущем.

Определение целей и задач: После того, как студенты определили, какие направления деятельности наиболее интересны для них и востребованы на рынке, необходимо определить цели и задачи стартап-проекта. Это поможет им сосредоточиться на ключевых аспектах своей деятельности и разработать стратегию, которая поможет им достичь поставленных целей.

Поиск поддержки: Вузы предоставляют студентам доступ к множеству ресурсов и инструментов, которые могут помочь им в подготовке к стартап-деятельности. Студенты могут обратиться к кураторам, преподавателям и консультантам для получения совета и поддержки в различных аспектах стартап-деятельности, например, в области маркетинга, финансов и управления.

Разработка бизнес-плана: Один из ключевых элементов подготовки к стартап-деятельности – это разработка бизнес-плана. Бизнес-план позволяет студентам структурировать свои идеи и цели, и определить потенциальные риски и возможности. Бизнес-план также необходим для привлечения инвестиций и финансирования стартап-проекта.

Поиск команды: Работа в команде – это важный элемент успеха стартап-проекта. Студенты могут привлекать своих коллег и других заинтересованных людей для создания команды, которая поможет им разработать, запустить и развить стартап-проект. При этом следует учитывать, что каждый член команды должен иметь уникальные навыки и опыт, чтобы обеспечить эффективную работу команды.

Обучение и получение опыта: Вузы предоставляют студентам множество возможностей для обучения и получения опыта в стартап-деятельности. Студенты могут принимать участие в соревнованиях и конкурсах для стартапов, посещать специализированные курсы и семинары, и работать на практике в стартап-проектах, чтобы получить опыт и улучшить свои навыки.

Подготовка к стартап-деятельности в вузе включает в себя определение направления деятельности, исследование рынка, определение целей и задач, поиск поддержки и команды, разработку бизнес-плана и обучение и получение опыта. Эти шаги помогают студентам сосредоточиться на ключевых аспектах стартап-проекта и разработать эффективную стратегию для его запуска и развития.

Организация стартап-деятельности в вузе может быть сложным процессом, который требует сбора множества информации, анализа данных и принятия решений по многим аспектам [8]. Ниже мы рассмотрим основные шаги, которые необходимо предпринять для организации стартап-деятельности в вузе, включая создание команды, выбор формы собственности, организацию процесса работы и привлечение и подготовку кадров.

Создание команды: Создание команды является ключевым этапом в организации стартап-

деятельности в вузе. Команда должна состоять из людей, которые имеют различные навыки и опыт, необходимые для успешной работы стартапа. В команде должны быть люди, которые разделяют цели и миссию стартапа, и готовы работать на них. Рекомендуется привлекать к созданию команды не только студентов, но и преподавателей и представителей бизнес-сообщества.

**Выбор формы собственности:** Следующим шагом в организации стартап-деятельности в вузе является выбор формы собственности. Это может быть индивидуальное предпринимательство, общество с ограниченной ответственностью (ООО), акционерное общество (АО) или другая форма собственности [3]. Выбор формы зависит от многих факторов, включая ожидаемый объем бизнеса, наличие инвесторов и риски, связанные с деятельностью стартапа.

**Организация процесса работы:** Организация процесса работы является ключевым аспектом успешной работы стартапа. Студенты и команда должны определить процессы, которые необходимы для достижения целей стартапа. Это может включать в себя процессы производства, продажи, маркетинга, управления финансами и управления персоналом. Необходимо определить, какие инструменты и технологии будут использоваться для поддержки работы стартапа.

**Привлечение и подготовка кадров:** Привлечение и подготовка кадров являются ключевыми факторами успеха стартапа. Необходимо привлекать сотрудников, которые имеют соответствующие навыки и опыт, и разделяют цели и миссию стартапа. Вузы могут помочь в привлечении кадров, предоставляя доступ к базам данных студентов и выпускников, организуя ярмарки вакансий и стажировок и предлагая различные программы обучения и подготовки.

Подготовка кадров включает в себя обучение и развитие сотрудников, чтобы они могли улучшать свои навыки и знания и эффективно выполнять свои задачи [2]. Вузы могут предоставлять курсы и тренинги по различным темам, связанным со стартап-деятельностью, и предоставлять доступ к образовательным ресурсам и литературе.

Кроме того, важно обеспечить создание благоприятной атмосферы для развития творческого и инновационного мышления среди кадров стартапа. Это может включать в себя создание возможностей для общения и обмена идеями, организацию мероприятий и конференций, и поддержку инновационных идей и экспериментов.

Организация стартап-деятельности в вузе может быть сложным, но захватывающим процессом, который может принести множество пользы как студентам, так и обществу в целом. Важно следовать основным этапам и принимать во внимание ключевые факторы успеха стартапа, такие как создание команды, выбор формы собственности, организация процесса работы и подготовка кадров.

Стартап-деятельность в вузе имеет огромный потенциал для развития и успеха. Ниже мы рассмо-

трим перспективы развития стартап-деятельности в вузе, оценку результатов и перспектив, расширение бизнеса и продвижение на рынок, участие в конкурсах и программах поддержки стартапов, и взаимодействие с бизнес-сообществом и инновационными центрами.

**Перспективы развития стартап-деятельности в вузе:** Стартап-деятельность в вузе имеет большой потенциал для дальнейшего развития. Развитие информационных технологий и быстрое развитие электронной коммерции, и общественный интерес к инновациям, создают благоприятную атмосферу для развития стартап-деятельности. Студенты, обучающиеся в вузах, могут использовать свои знания и навыки, чтобы создавать инновационные продукты и услуги.

**Оценка результатов и перспектив:** Для успешной разработки и управления стартапом необходимо проводить регулярную оценку результатов и перспектив. Оценка должна включать анализ финансовых показателей, отзывов клиентов, роста производительности и других факторов, которые могут влиять на успех стартапа. Это позволяет руководству стартапа принимать эффективные решения, определять слабые места и улучшать процессы.

**Расширение бизнеса и продвижение на рынок:** Расширение бизнеса и продвижение на рынок являются важными этапами в развитии стартапа. Необходимо проводить маркетинговые исследования, чтобы определить новые рынки и потребности клиентов, и разрабатывать стратегии продвижения на рынок. Расширение бизнеса может включать в себя открытие новых офисов, привлечение новых клиентов и партнеров, и диверсификацию бизнеса [4].

**Участие в конкурсах и программах поддержки стартапов:** Участие в конкурсах и программах поддержки стартапов может быть полезным для развития стартапа в вузе. Это позволяет студентам и команде получить обратную связь от экспертов и инвесторов, и получить доступ к финансовой поддержке, обучению и другим ресурсам. Существуют множество конкурсов и программ поддержки стартапов, которые проводятся в разных регионах и странах, и студенты и команды могут выбрать наиболее подходящие для своего бизнеса.

**Взаимодействие с бизнес-сообществом и инновационными центрами:** Взаимодействие с бизнес-сообществом и инновационными центрами может помочь стартапу получить доступ к новым идеям, технологиям, опыту и ресурсам. Это может включать в себя участие в инновационных мероприятиях и конференциях, привлечение менторов и консультантов, и сотрудничество с инновационными центрами, университетами и бизнес-инкубаторами. Взаимодействие с бизнес-сообществом может способствовать развитию бизнес-сетей и установлению новых партнерских отношений.

Стартап-деятельность в вузе представляет собой интересную и перспективную область, которая может привести к созданию новых инновационных

продуктов и услуг. Для успешной организации стартап-деятельности в вузе необходимо проводить детальное исследование рынка, определить цели и задачи, создать команду с различными навыками, выбрать форму собственности, организовать процесс работы и привлечь и подготовить кадры. Оценка результатов и перспектив, расширение бизнеса и продвижение на рынок, участие в конкурсах и программах поддержки стартапов, и взаимодействие с бизнес-сообществом и инновационными центрами являются важными факторами для успешного развития стартапа в вузе.

Стартап-деятельность играет важную роль в развитии вузов и общества в целом. Она позволяет студентам применять свои знания и навыки на практике, создавать инновационные продукты и услуги, и развивать свои лидерские и предпринимательские качества. Вузы в свою очередь имеют возможность привлекать талантливых студентов и преподавателей, и сотрудничать с инновационными компаниями и бизнес-сообществом.

Перспективы развития стартап-деятельности в вузе остаются высокими. Развитие информационных технологий, увеличение интереса к инновациям и изменение потребительского поведения создают благоприятную атмосферу для развития стартап-деятельности. Вузы могут продолжать поддерживать студентов в создании и развитии стартапов, обеспечивая доступ к ресурсам, поддержке и консультациям.

Значимость поддержки и инвестирования стартап-проектов не может быть недооценена. Инвесторы и государственные программы поддержки стартапов могут обеспечить финансовую и экспертную поддержку для стартапов, что может повысить их шансы на успех. Поддержка и инвестирование стартапов могут привести к созданию новых рабочих мест, повышению экономического роста и улучшению качества жизни в обществе.

Таким образом, стартап-деятельность в вузе имеет большой потенциал для развития и успеха, и необходима поддержка и инвестирование со стороны государства и бизнес-сообщества для максимального использования этого потенциала.

## Литература

1. Блэнк С., Дорф Б. The startup owner's manual: The step-by-step guide for building a great company. – K&S Ranch, 2019.
2. Захра С.А., Райт М. Предпринимательство и инновации: исторические корни и будущие направления // Journal of Management. – 2019. – Том 42(1). – Страницы 582–594.
3. Куратко Д.Ф., Аудретш Д.Б. Понимание динамики предпринимательства через подходы к рамочным конструкциям // Small Business Economics. – 2020. – Том 41(4). – Страницы 801–813.
4. Моррис М.Х., Куратко Д.Ф., Ковин Дж.Г. Корпоративное предпринимательство и инновации. – Cengage Learning, 2021.
5. Полушкина А.О. Технология использования стартапа в процессе обучения студентов // Науки об образовании. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-ispolzovaniya-startapa-v-protseste-obucheniya-studentov> (дата обращения: 06.04.2023).
6. Сан К. [Sun Kevin]. In and Around Language: What's Up with "Startup"? [Электронный ресурс] URL: // The Harvard Crimson, 17 ноября 2019 URL: <http://www.thecrimson.com/article/2011/11/17/startup-language-idea/> (дата обращения: 06.04.2023).
7. Студенческие стартапы: как в вузах помогают начать свое дело [Электронный ресурс]. – URL: <https://vc.ru/hr/423761-studencheskie-startapy-kak-v-vuzah-pomogayut-nachat-svoe-delo> (дата обращения: 06.04.2023).
8. Такман Б. [Tuckman Bruce] Developmental sequence in small groups / Bruce Tuckman – Psychological Bulletin 63 (6): 384–99. doi: 10.1037/h0022100. PMID 14314073

## STARTUP ACTIVITY IN UNIVERSITIES

**Bondarchuk M.M.**

Russian State University named after A.N. Kosygin

This article provides an overview of startup activity in universities and its significance for the economy and society. The article covers the key steps in preparing for startup activity, including choosing the direction of activity, studying competitors and the market, creating a business plan, and finding investors and partners. The article also provides recommendations for organizing startup activity in universities, including creating a team, choosing a form of ownership, organizing work processes, and attracting and preparing personnel. The article also discusses the prospects for the development of startup activity in universities, including evaluating results and prospects, expanding business and promoting it on the market, participating in competitions and startup support programs, as well as interacting with the business community and innovation centers. The conclusion discusses the importance of startup activity for the development of universities and society as a whole, as well as the significance of supporting and investing in startup projects.

**Keywords:** startup, universities, entrepreneurship, business plan, team, investment, competitors, prospects.

## References

1. Blank S., Dorf B. The startup owner's manual: The step-by-step guide for building a great company. – K&S Ranch, 2019.
2. Kuratko D.F., Audretsch D.B. Understanding the dynamics of entrepreneurship through framework approaches // Small Business Economics. – 2020. – Volume 41(4). – Pages 801–813.
3. Morris M.H., Kuratko D.F., Covin J.G. Corporate entrepreneurship & innovation. – Cengage Learning, 2021.
4. Polushkina, A. O. (2018). Technology of using startups in the process of students' training. Sciences of Education, 4(31), 69–73.
5. San, K. (2011). In and Around Language: What's Up with "Startup"? The Harvard Crimson. Retrieved from <http://www.thecrimson.com/article/2011/11/17/startup-language-idea/>
6. Studencheskie startapy: kak v vuzakh pomogayut nachat svoe delo [Student startups: how universities help start their own business]. (2021, April 1). VC.RU. Retrieved from <https://vc.ru/hr/423761-studencheskie-startapy-kak-v-vuzah-pomogayut-nachat-svoe-delo>
7. Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. Psychological Bulletin, 63(6), 384–399. doi: 10.1037/h0022100. PMID 14314073.
8. Zahra S.A., Wright M. Entrepreneurship and innovation: Historical roots and future directions // Journal of Management. – 2016. – Volume 42(1). – Pages 582–594.



# Государственная политика Российской Федерации в сфере реформирования высшей школы

## Глущенко Василий Максимович,

доктор военных наук, доктор экономических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, научный руководитель Университета Правительства Москвы  
E-mail: GluschenkoVM@mos.ru

## Тарасова Светлана Владимировна,

доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин и истории права Университета Правительства Москвы  
E-mail: TarasovaSV2@edu.mos.ru

В современных условиях человек, его опыт и уровень владения современными универсальными компетенциями приобретают особую ценность. От качества «человеческого капитала» зависит и ускорение экономического развития, и рост благосостояния населения, и обороноспособность государства. Формирование личности человека происходит в период его взросления, а начало профессионального становления приходится, как правило, на годы после окончания средней школы. Именно поэтому актуальность развития сферы высшего и специального образования имеет первостепенное значение для общества. Инновационное развитие вузов предполагает эффективное внедрение в практику самых различных образовательных проектов, способных придать нужную динамику и содействовать повышению качества образовательной деятельности; внедрение передовых технологических решений; реализацию лучших образовательных практик и др. Таков вектор модернизации российской системы высшего профессионального образования в современных условиях. Важно, чтобы отечественные вузы нарабатывали свои собственные конкурентные преимущества, обладали собственным уникальным «почерком», иными словами, имели свой собственный привлекательный образовательный имидж.

**Ключевые слова:** высшая школа; реформирование; современные подходы; устойчивая система воспитания.

В современных условиях человек, его опыт и уровень владения современными универсальными компетенциями приобретают особую ценность. От качества «человеческого капитала» зависит и ускорение экономического развития, и рост благосостояния населения, и обороноспособность государства. Формирование личности человека происходит в период его взросления, а начало профессионального становления приходится, как правило, на годы после окончания средней школы. Именно поэтому актуальность развития сферы высшего и специального образования имеет первостепенное значение для общества. Еще в 1996 г. был принят Федеральный закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», ставший правовой основой для разработки Программы модернизации российского образования [1]. В качестве основных задач модернизации были определены:

- сохранение и воплощение в жизнь лучших традиций отечественного образования;
- реформирование национальной образовательной системы с учетом общемировых и национальных тенденций, адаптация ее к условиям и требованиям XXI в., потребностям устойчивого развития нашего государства;
- ориентация усилий, направленных на модернизацию, на обеспечение высокого качества жизни российского общества, социально-экономической безопасности страны и др.

В последующие годы в контексте реформирования высшего профессионального образования (ВПО) был принят ряд программ, способствовавших повышению качества образовательной деятельности в стране, в том числе программ:

- создания университетских комплексов (Постановление Правительства РФ от 17.09.2001 г. № 676);
- развития федеральных университетов (2006 г.);
- формирования национальных исследовательских университетов (2008 г.);
- господдержки развития кооперации российских вузов и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства (Постановление Правительства РФ от 09.04.2010 г. № 218);
- мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования (2012 г.);
- повышения международной конкурентоспособности российских университетов (2012 г.). – Проект 5–100;
- развития опорных университетов (2015 г.);

- формирования в вузах современной цифровой образовательной среды (2016 г.);
- развития экспортного потенциала российской системы образования (2017 г.);
- господдержки центров Национальной технологической инициативы на базе высших образовательных и научных организаций с грантовой системой на конкурсной основе; и многие другие.

В 2018 г. были утверждены паспорта крупных национальных проектов «Образование», «Наука» и «Цифровая экономика». Особенно актуальны сегодня такие национальные проекты, как «Экспорт образования», «Новые возможности для каждого», «Кадры для цифровой экономики», «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» и некоторые другие. Каждая программа (проект) – это вклад в модернизацию отечественного высшего профессионального образования.

Проблема необходимости реформирования ВПО уже давно получила отражение в научных трудах отечественных мыслителей. Еще в конце XX в. ученые называли основные векторы модернизации [6] образовательной системы в стране. Круг исследований включал такие темы, как адаптация вузов России к новым условиям функционирования государства и общества, реформирование образовательных институтов, финансирование вузов, трудоустройство выпускников и т.д.

Значительностью отличаются новации, введенные после присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. С того времени в отечественной системе образования введены двухуровневое обучение в высшей школе (бакалавриат, магистратура), а также ЕГЭ как обязательный экзамен для всех граждан.

Программы модернизации активно обсуждались в отечественные эксперты развернули масштабные дискуссии по каждой программе, особенно по вопросу внедрения европейской модели в российскую образовательную среду. Мнения разошлись: от абсолютного одобрения до жесткого неприятия. Так, например, ректор Московского гуманитарного университета И.М. Ильинский в ходе дискуссий требовал отказа от Болонской модели образования и сосредоточения на внедрении лучших образовательных российских практик. Предполагалось, что эта модель будет сориентирована на реализацию тренда «опережающего развития образования» [8].

Эксперты обращают внимание на то обстоятельство, что успех реформы зависит от осознания ее необходимости обществом. По словам Н.А. Бердяева, строительство новой жизни в России невозможно без горячей любви общества к ней. Учитывая это замечание, особую актуальность приобретает воспитательная функция системы образования. Колоссальный потенциал воспитательного воздействия заключен, в частности, в преподавании истории, знании отечественной культуры. Не секрет, что сегодня в западный

сленг прочно вошел тезис «культура отмены», ничего общего не имеющий с демократией. Необходимо противодействовать подобным «трендам», прежде всего в системе образования.

Реформирование системы ВПО прошло в своем развитии, с нашей точки зрения, ряд этапов.

**Первый этап** реформы ВПО охватывает период 1987–1990 гг. Его можно квалифицировать как подготовительный. За указанные годы была сформирована новая философия образования, идеологические и методологические основы его реформирования. В качестве базовых ценностей были определены: демократизация, гуманизация, информатизация и др. Данный период проходил под знаком структурного реформирования российской экономики. Его следствием стало сокращение числа работников, а, следовательно, и количества вакансий. Данный тренд затронул в первую очередь производственные секторы. Показатели социальной сферы, торговли, бытового обслуживания, напротив, выросли. Подобные тенденции сказались и на образовательной системе.

**Второй этап** реформы ВПО в России пришелся на 1990–1992 гг. Несмотря на его скоротечность, фактически в этот период были намечены контуры реформирования. В основе своей они имели либеральный подтекст и в значительной мере воспроизводили опыт западных государств, прежде всего европейских. Завершается второй этап принятием 10 июля 1992 г. Федерального Закона РФ «Об образовании» № 3266-1. Изначально закон был сориентирован на увеличение предложения образовательных услуг вузами. Пожалуй, одним из наиболее существенных его положений стало предоставление учебным заведениям права самостоятельно осуществлять финансово-хозяйственную деятельность, а, следовательно, и привлекать внебюджетное финансирование. В вузах появились платные места. Новый образовательный тренд потребовал активизации контрольной деятельности за его продвижением. Не обходилось без коррупционных и иных негативных проявлений, но в целом ВПО стало приобретать более масштабный характер. В стране появилась система негосударственных платных вузов.

**Третий этап** – 1992–1997 гг. – это время воплощения в жизнь установок закона «Об образовании» 1992 г. Очевидно, именно в этот период были сформированы основы современной системы высшего профессионального образования. Принцип самокупаемости образовательных услуг стал нормой, хотя можно утверждать, что финансирование образовательной сферы – не было достаточным. Сократилось бюджетное финансирование, и лишь к концу 1990-х гг. ситуация стала выправляться: расходы на ВПО были увеличены с 3,45% в 1998 г. до 3,75% в 2000 г. [10, с. 9]. Увеличение незначительное, однако весьма значимое с точки зрения демонстрации властью изменения государственного подхода к образовательной системе. Модернизация образовательной системы на третьем этапе обеспечила некоторый рост рын-

ка образовательных услуг. Потребовались специальные меры по его ограничению. Инструментами сдерживания роста стала, в частности, система квотирования. Нельзя не отметить и частичную потерю качества образования в ряде вузов, особенно периферийных. Причинами оказались: нехватка квалифицированных педагогических кадров, недостаточная материально-техническая оснащенность вузов, особенно региональных. Возникли и проблемы трудоустройства выпускников, что обусловило снижение ценности вузовского диплома. Усугубляли ситуацию и отдельные решения федеральных и региональных властей, в частности, решение по изменению порядка расчета стипендиального фонда, что привело к его сокращению на 30%.

**Четвертый этап** реформирования высшего профессионального образования охватил период 1997–2001 гг. Развитие шло в контексте установок «Программы социальных реформ на период 1996–2000 гг.», принятой Постановлением Правительства Российской Федерации 31 марта 1997 г.

Реформы ВПО органично вписывались в русло данной программы. Однако в процессе реализации Программы возникло множество сложностей, в том числе финансового порядка. В 1998 г. была принята Программа экономии государственных расходов, предполагавшая сокращение средств на фундаментальные исследования и содействие научно-техническому прогрессу, предусмотренных федеральным бюджетом на 1998 г. Несмотря на некоторый рост расходов на ВПО в процентном выражении, выделяемых средств в целом было недостаточно. Сократились и стипендиальные выплаты, а надбавки преподавателям за ученые степени и ученые звания должны были выплачиваться за счет средств самих вузов. Неслучайно ректор МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Садовничий отметил: «Власть и наука, власть и образование, власть и культура говорят на разных языках» [11]. Несмотря на сложности, система ВПО развивалась, адаптируясь к социально-экономическим условиям.

С 2001 г. начинается **пятый этап** реформирования высшего профессионального образования. Продлился он до 2011 г. Данный этап отмечен, во-первых, улучшением системы финансирования образовательных учреждений, что во многом было обусловлено общей стабилизацией социально-экономической обстановки в стране. В частности, выросли расходы на ВПО: в 1999 г. они составили 20,9 млрд руб.; в 2000 г. – 32,1 млрд руб.; в 2001 г. – 45,8 млрд руб. Во-вторых, изменилось отношение федеральных и региональных властей к образовательной сфере. В конце 1990 – начале 2000-х гг. стало очевидно, что дальнейшее развитие государства объективно требует повышенного внимания к образованию. Прежний подход, основанный на «остаточном принципе», грозил существенными издержками. В-третьих, власти начали уделять больше внимания воспитательной сфере образовательного процесса.

Начиная с 2001 г., Правительство Российской Федерации последовательно принимает четырехлетние программы патриотического воспитания граждан: на 2001–2005 гг.; на 2006–2010 гг. и далее – на 2011–2015 гг.; на 2016–2020 гг. Сегодня реализуется пятая воспитательная программа – на 2021–2025 гг. Программы имеют общегосударственный характер. Однако именно в вузах для них нашлась весьма благодатная почва, поскольку студенты, аспиранты – это в основе своей молодые люди, будущее страны. Они должны быть не только хорошими специалистами, но и патриотами.

В 2000 г. была принята Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Она установила приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. В разделе целевых установок акцент был сделан на «историческую преемственность поколений, сохранение и развитие национальной культуры, формирование бережного отношения к историческому и культурному наследию; воспитание патриотов России»; формирование «культуры мира» [3]. В образовательном процессе его главными чертами должны быть непрерывность образования в течение всей жизни, преемственность уровней и ступеней образования, академическая мобильность обучающихся и др. Доктрина сохраняла свою актуальность до 2014 г. включительно, т.е. до ее отмены.

В 2001 г. была принята Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [4], сориентированная на обеспечение доступности образования, его качества и эффективности.

Принципиально важной мерой, реализованной в рамках пятого этапа, стало расширение системы финансирования. Бюджетное финансирование утратило свою монопольную роль. «Зеленый свет» был дан другим, негосударственным, источникам финансирования при том что ведущая роль государственной политики в системе образования по-прежнему оставалась приоритетной. Активно развивалось международное сотрудничество вузов. Была сформирована новая система оценки знаний учащихся – ЕГЭ, высокие результаты которого обеспечивали поступление в вуз. Наконец, внедрялась двухуровневая система подготовки специалистов – бакалавриат и магистратура.

В целом же пятый этап можно охарактеризовать как время структурных перемен. Реформировалась институциональная система. В меньшей степени была затронута содержательная сторона образовательного процесса в вузах. В 2009 г. Федеральным законом «О Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» был закреплен особый статус двух ведущих вузов страны. Они получили целевое финансирование. Были существенно расширены границы самостоятельности в решении образовательных задач. Таким образом, с нашей точки зрения, была сфор-

мирована некая образцовая модель ВПО, ставшая ориентиром для всех университетов страны.

**Шестой этап** реформирования системы высшего профессионального образования начинается в 2012 г. Он отличается динамичностью, решительным обращением государства к вопросам развития образовательной системы. Было инициировано массовое и скрупулезное обследование вузов. Изучались все стороны их функционирования, инфраструктурные возможности. В итоге была получена полная и объективная картина состояния системы ВПО, выявлены неэффективные учебные заведения. Было принято решение об укрупнении вузов. С 2016 г. в действие вступила программа развития опорных вузов в стране. Концептуально предполагалось, что именно такие учреждения станут генератором новых эффективных идей и проектов. С 2018 г. реализуются упомянутые выше национальные проекты «Образование» и «Наука».

В контексте обострения международных отношений в последние годы вопросы воспитательной работы в вузах приобрели приоритетное значение. Во многом данный тренд объясним в контексте развязанной против России информационной войны на фоне специальной военной операции на Украине. В дело идут фальсификации, клеветнические измышления по многим вопросам истории нашего государства, прежде всего о проблематике Второй мировой войны. Предпринимаются попытки дезавуировать роль СССР в победе над фашизмом, зародить сомнения в восприятии истинных целей нашего государства в великом противостоянии сил добра и зла. Не реагировать на подобное развитие дел было невозможно. Реакция вузов – существенное усиление внимания к государственно-патриотическому воспитанию студентов как в рамках соответствующих учебных дисциплин, так и во внеучебное время. Этот тренд в полной мере соответствует ценностным установкам, сформулированным в Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 [2]. В данном документе, в частности, отмечается, что «Российская Федерация рассматривает традиционные ценности как основу российского общества, позволяющую защищать и укреплять суверенитет России, обеспечивать единство нашей многонациональной и многоконфессиональной страны, осуществлять сбережение народа и развитие человеческого потенциала» [2].

Вместе с тем неизбежной остается базовая задача отечественного образования – повышение конкурентоспособности российских вузов на мировой арене. Решение данной задачи требует решительного перехода системы образования на «инновационные рельсы» развития. Инновационное развитие вузов предполагает эффективное внедрение в практику самых различных образовательных проектов, способных придать нужную

динамику и содействовать повышению качества образовательной деятельности; внедрение передовых технологических решений; реализацию лучших образовательных практик, как отечественных, так и зарубежных и др. Таков вектор модернизации российской системы высшего профессионального образования в современных условиях. Важно, чтобы отечественные вузы нарабатывали свои собственные конкурентные преимущества, обладали собственным уникальным «почерком», иными словами, имели свой собственный привлекательный образовательный имидж. Примером, в частности, может служить Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова. Вся его деятельность сориентирована на адаптацию образовательного процесса к потребностям российской столицы. Многие проекты, разработанные как преподавателями, так и студентами, активно применяются в городской практике. К примеру, как отметил ректор университета В.Ю. Фивейский, «социокультурные проекты – одно из направлений Университета Правительства Москвы... вуз ведет эту работу с учетом специфики своей основной деятельности. Студенты, будущие городские управленцы, уже на этапе обучения участвуют в создании и организации культурных мероприятий для горожан» [5]. Социокультурные проекты – далеко не единственная сфера сотрудничества вуза и одного из крупнейших работодателей российской столицы – Правительства Москвы и его подведомственных структур. Студенты вуза, обучающиеся по всем образовательным направлениям, активно участвуют в проектной деятельности. Так, будущие юристы вносят свой вклад в развитие правовой грамотности жителей Москвы: при Университете организована юридическая клиника, предоставляющая бесплатные консультации [13]. Студенты международного направления охотно включаются в мероприятия Московского Дома соотечественника и ряда других структур – организацию и проведение мастер-классов, онлайн-семинаров и др. Для сфер экономики, городского благоустройства обучающиеся также разрабатывают проекты для столицы. Подобное сотрудничество стало визитной карточкой университета, значимым элементом его имиджа.

Особое место в воспитательно-патриотической деятельности вуза занимает тематика Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. В практику прочно вошли тематические занятия, в ходе которых акцент делается на демонстрацию героического подвига народа и Вооруженных сил в годы войны, вклад в достижение победы представителей различных профессий, с учетом профиля подготовки будущих специалистов. Студенты совместно с учениками профильных школ участвуют в организации и проведении фестивалей художественного творчества на тему: «Этих дней не смолкнет слава». Среди партнеров вуза – Центральный музей Вооруженных сил РФ, Музей военной истории Российского военно-исторического



общества и другие учреждения культуры. Стало традицией ежегодное торжественное празднование Дня Великой Победы – 9 Мая других памятных дат. Так, в декабре 2021 г. был реализован масштабный проект, посвященный 80-летию разгрома немецко-фашистских войск под Москвой: «Трудные шаги к Победе: к 80-летию Московской битвы». Воспитательный эффект подобных мероприятий очевиден и достигается через привлечение молодежи к волонтерскому движению, участие студентов и преподавателей вуза в благотворительных акциях, проводимых в Москве, в частности, в сборе средств для нужд жителей Донбасса и воинов, задействованных в специальной военной операции. Университетская команда «Лаборатория квеста» стала в 2022 г. лауреатом конкурса «Студенты города Москвы» в номинации «Патриотическое объединение года».

Подобные примеры далеко не единичны. В целом можно констатировать, что в вузе сформирована устойчивая система воспитания, позволяющая готовить не только высокопрофессиональные, но и патриотически настроенные кадры для столицы нашего государства.

## Литература

1. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22.08.1996 № 125-ФЗ» (последняя редакция). – «- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: «Консультант Плюс».
2. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». «- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: «Консультант Плюс».
3. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». «- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: «Консультант Плюс».
4. Приказ Минобрнауки РФ от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». «- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: «Консультант Плюс».
5. Фивейский В.Ю. Слово главного редактора // Вестник Университета управления Правительства Москвы. 2022. № 2. С. 2.
6. Образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI в.). Челябинск, 1993.
7. Ткаченко Е.В. Реформа образования в Российской Федерации. Екатеринбург, 1994.
8. Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-соц. акад., 2002. 591 с.
9. Попова Т. Г. О воспитательном потенциале высшей технической школы России // Инженерная педагогика. Вып. 6. Ч. 1. М., С. 53.

10. Реформирование образования в документах и комментариях: Мероприятия первого этапа (общ. сред. образование): [Сборник] / ЗАО «Журн. Эксперт». М.: Министерство образования РФ: Журн. Эксперт, 2001. 127 с.
11. Садовничий В.А. Россия, Московский университет, Высшая школа: Статьи. Выступления. Интервью. [М.]: Изд-во Моск. ун-та, 1999. 526 с.
12. Семин В. А. О мерах по развитию высшего образования в России // Высшее образование для XXI века. Научная конференция 22–24 апреля 2004 г. Пленарные заседания. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005.
13. Фризен О. А., Чихладзе Л.Т. Юридическая клиника: практический подход к подготовке студентов // Вестник Университета Правительства Москвы, 2022, № 3 (57). С. 30–37.

## STATE POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION IN THE FIELD OF REFORMING HIGHER EDUCATION

Glushchenko V.M., Tarasova S.V.

University of the Government of Moscow

In modern conditions, a person, his experience and level of mastery of modern universal competencies acquire special value. The quality of “human capital” depends on the acceleration of economic development, and the growth of the welfare of the population, and the defense capability of the state. The formation of a person’s personality occurs during the period of his growing up, and the beginning of professional development usually takes place in the years after graduating from high school. That is why the relevance of the development of the sphere of higher and special education is of paramount importance for society. Innovative development of universities involves the effective implementation of a wide variety of educational projects that can give the necessary dynamics and help improve the quality of educational activities; introduction of advanced technological solutions; implementation of the best educational practices, etc. This is the vector of modernization of the Russian system of higher professional education in modern conditions. It is important that domestic universities develop their own competitive advantages, have their own unique “handwriting”, in other words, have their own attractive educational image.

**Keywords:** higher school; reforming; modern approaches; sustainable education system.

## References

1. Federal Law “On Higher and Postgraduate Professional Education” dated August 22, 1996 No. 125-FZ (last edition). – “- [Electronic resource]. – Access mode: “Consultant Plus”.
2. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 “On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values”. “- [Electronic resource]. – Access mode: “Consultant Plus”.
3. Decree of the Government of the Russian Federation of 04.10.2000 No. 751 “On the National Doctrine of Education in the Russian Federation”. “- [Electronic resource]. – Access mode: “Consultant Plus”.
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 11, 2002 No. 393 “On the Concept of Modernizing Russian Education for the Period up to 2010”. “- [Electronic resource]. – Access mode: “Consultant Plus”.
5. Fivevsky V. Yu. Word of the editor-in-chief // Bulletin of the University of Management of the Government of Moscow. 2022. No. 2. S. 2.
6. Education and the future (Crisis of education in Russia on the threshold of the 21st century). Chelyabinsk, 1993.
7. Tkachenko E.V. Education reform in the Russian Federation. Yekaterinburg, 1994.
8. Ilyinsky I.M. Educational revolution. M.: Publishing House of Moscow. humanit.-social. acad., 2002. 591 p.

9. Popova T.G. On the educational potential of the higher technical school of Russia // Engineering Pedagogy. Issue. 6. Part 1. M., C. 53.
10. Reforming education in documents and comments: Activities of the first stage (general secondary education): [Collection] / CJSC "Journal. Expert". M.: Ministry of Education of the Russian Federation: Zhurn. Expert, 2001. 127 p.
11. Sadovnichiy V.A. Russia, Moscow University, Higher School: Articles. Performances. Interview. [M.]: Publishing House of Moscow. un-ta, 1999. 526 p.
12. Semin V.A. On measures for the development of higher education in Russia // Higher education for the XXI century. Scientific conference April 22–24, 2004. Plenary sessions. Moscow: Moscow University for the Humanities, 2005.
13. Frizen O. A., Chikhladze L.T. Legal clinic: a practical approach to preparing students // Bulletin of the University of the Government of Moscow, 2022, No. 3 (57). pp. 30–37.

# Имитационное моделирование как перспективный метод повышения качества образования

## **Гордиенко Татьяна Петровна,**

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной инновационной деятельности, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»  
E-mail: tatgordienko@gmail.com

## **Марченко Сергей Геннадьевич,**

начальник цикла подготовки спасателей, Учебный центр подготовки военных спасателей и водолазных специалистов 907 ОУЦ ВМФ города Севастополь  
E-mail: marich8@ya.ru

Моделирование – сложное понятие, которое можно интерпретировать с различных позиций. В общем виде моделирование является собой способ исследования и устранения проблем за счет изучения различных явлений и ситуаций. Методы моделирования могут быть успешно применены в области подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности. Применение методов имитационного моделирования в сфере высшего образования обусловлено интенсификацией учебно-познавательной деятельности и нацеленностью на достижение высоких результатов познания. Понятие «имитационное моделирование» во многом сближается с понятием дидактической игры. Можно сказать, что имитационное моделирование является эволюционным этапом развития дидактических ролевых игр. Имитационное моделирование – синтез дидактических форм, методов и средств с целью симуляции предметно-технологического и социально-коммуникативного содержания будущей профессиональной деятельности специалиста.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, симуляция, модель, моделирование, имитация, имитационное моделирование, междисциплинарность, деловая игра, педагогическая технология

На сегодняшний день моделирование считается весьма действенным способом решения множества прикладных задач, возникающих в технических и технологических областях, в промышленности, в сфере услуг, в маркетинге и финансовой отрасли, медицине, технике, производстве, обслуживании, маркетинге, финансах, здравоохранении, транспорте, логистике и др. Кроме того, метод моделирования является одним из фундаментальных в процессе научного познания и широко используется в физике, химии, биологии, инженерии, экономике, социологии и многих других сегментах научного знания. Сущность метода моделирования заключается в формировании как упрощенных, так и предельно реалистичных моделей – в зависимости от требуемой степени детализации – сложных ситуаций и феноменов явлений, которые достаточно сложно представить мысленно. Моделирование может подразумевать использование специализированного программного обеспечения или методов математики. Моделирование позволяет задать определенные входные данные и параметры системы, что позволит сделать точный прогноз о поведении системы в различных условиях, а также получить представление об эффекте, оказываемом различными воздействиями на систему. Таким образом, метод моделирования остается актуальным и востребованным инструментом в различных областях науки и техники, и его значение только увеличивается с развитием компьютерных технологий, математических методов, аналитики Больших Данных, нейросетей, а также инструментария виртуальной и дополненной реальности. Если принять во внимание все вышеописанное, вполне очевидным становится целесообразность применения методов моделирования в сфере образования.

По той причине, что моделирование представляет собой сложное понятие, которое можно интерпретировать с различных позиций, единого общепризнанного определения моделирования в отечественном научном массиве пока не выработано. А.С. Плютенко предлагает рассматривать моделирование общо: в качестве средства проектирования, позволяющего «оптимизировать исследуемую систему до ее реализации» [11, с. 163]. По мнению автора, моделирование особенно эффективно в ситуациях невозможности проведения экспериментов в реальной системе по причине дороговизны, деструктивных последствий неудавшегося эксперимента, опасности для жизни и здоровья людей, финансовых издержек.

Д.Г. Малахатко говорит о том, что моделирование – это (1) способ исследования и устранения проблем за счет изучения различных явлений и ситуаций, (2) процесс и результат создания модели – объекта воспроизводящего предмет исследований, (3) совокупность методологий и инструментов для изучения сложных социотехнических, производственных, финансовых систем [8, с. 708].

Подход к составлению модели определяет тип моделирования; наиболее общепринятыми типами можно считать аналитическое и имитационное моделирование. Аналитическое моделирование порождает аналитическую модель – совокупность калькуляций, электронных таблиц, графиков, корреляций. Имитационное моделирование, в свою очередь, приближает исследователя к формированию достоверного сегмента окружающей действительности и применяется в ситуации сложности объекта и предмета исследования, которая не позволяет описать его посредством математических уравнений и иных количественных данных. В контексте имитационного моделирования модель можно определить как «совокупность правил, которые определяют, в какое состояние в будущем перейдет модель из предыдущего состояния» [8, с. 708]. Д.Г. Малахатко указывает, что именно имитационное моделирование является наиболее перспективным типом построения модели, в связи с чем активно применяется в критически важных для общества и государства сферах: автомобилестроение, нефтегазовая промышленность, оборонный сектор, авиационно-космические разработки [8, с. 708]. А.А. Гущина и Б.К. Кемалов говорят о том, что имитация является более общим термином, чем моделирование, но, тем не менее, понятие имитационного моделирования является собой наиболее высокую степень детализации окружающей среды, феномена или события [5, с. 340].

То, на что направлено моделирование, определяет его тип и ключевую функцию; одну из типологий предлагает, помимо прочих, Н.С. Веремчук и О.М. Куликова, которые выделяют агентное, дискретно-событийное моделирование и системную динамику. Методы агентного характера направлены на изучение поведенческих характеристик системы во времени, дискретно-событийные подходы к моделированию призваны спрогнозировать развитие ситуации при наступлении определенного события, методы системной динамики ставят своей целью изучение исследования влияния различных параметров системы между собой [3, с.19].

Безусловно, преимущества метода имитационного моделирования были отмечены и в дидактической науке. Уже достаточно давно к специалистам пришло осознание того, что методы моделирования могут быть успешно применены в области подготовки будущих специалистов к осуществлению профессиональной деятельности.

Применение методов имитационного моделирования в сфере высшего образования обусловлено интенсификацией учебно-познавательной

деятельности, нацеленностью на достижение высоких результатов познания при меньших ресурсозатратах за счет использования новых средств технологий обучения [1, с. 54–55]. Любая педагогическая технология, имплементируемая в вузе, должна иметь своей целью подготовку выпускника к реальной профессиональной среде. Данный тезис нашел свое отражение в концепциях компетентностного подхода к обучению, в рамках которой усилия педагога должны обязательно исходить из цели развития конкретной компетенции, которая понадобится специалисту. Такой подход позволяет сместить акцент в обучении с теории на практику и предотвратить «образование ради образования».

Следует отметить, что мысли о переосмыслении дидактической парадигмы высшей школы в пользу обучения реальным ситуациям возникли у педагогов и функционеров системы образования уже в 1980-е гг. Отечественные педагоги на этом этапе говорили о том, что в вузах необходимо внедрять активно-игровые, ситуационные и коммуникативные методы работы со студентами, а подготовка будущих специалистов должна носить проблемно-деятельностный характер [10, с. 329]. Новые дидактические модели, возникавшие с 1980-х гг. по настоящее время, имеют тесную связь с практикой, с активным коммуникационным обменом. Для современной педагогики, говорят В.С. Петров и А.М. Переpletов, характерен «эффект сопричастия» [10, с. 329].

Компетентностный подход, указывает Ю.И. Мишенева, опирается на принципы, отражающие ценностный и личностный аспекты будущих специалистов: принцип акцента на ценностной грани содержания образования, принцип самосознания личности, принцип профессионального самосовершенствования [9]. Компетентностный подход – один из главных путей повышения качества высшего образования. При этом компетентностный подход является не цельным, единым образованием, а гетерогенной формацией, включающей в себя несколько уровней, слоев и факторов. Структуру профессиональной личности, обучение которой строилось в контексте компетентностного подхода, можно представить следующим образом:

- (1) компетентный (квалифицированный) уровень исполнения деятельности;
- (2) концептуальное знание о сущности процесса и умение прогнозировать результат деятельности;
- (3) набор апробированных на собственном опыте способов деятельности – когнитивных, организационных, коммуникативных, информационных;
- (4) мотивация и интерес к выполнению профессиональной деятельности в проблемных условиях;
- (5) рефлексия и самоконтроль [10, с. 327–328].

С.В. Агафонов и М.М. Шестаков говорят о том, что в контексте практикоориентированного компетентностного подхода одной из наиболее перспективных технологий активного обучения яв-



ляется именно имитационная технология. Авторы дефинируют данную технологию следующим образом: технология, основанная на «имитационно-игровом моделировании, позволяющем воспроизвести различные особенности профессиональной деятельности и сформировать соответствующие профессиональные компетенции» [1, с. 55].

Понятие «имитационное моделирование» в контексте вузовского образования можно понимать буквально или обобщенно. В буквальном смысле имитационное моделирование представляет собой понятие, практически тождественное VR/AR-симуляции. Именно такой подход можно встретить в работах А.В. Иващенко и Н.А. Горбаченко; авторы определяют имитационное моделирование как технологию, основанную на виртуальной реальности, применяемую в учебном процессе с целью повысить эффективность и темпы привития практических навыков в разных областях деятельности [7, с. 720]. Речь в данном случае идет о тренажерах – симуляторах вождения, авиационных тренажерах, тренажерах промышленной, железнодорожной и сельскохозяйственной техники. Кроме того, современные технологии позволили применить такие симуляторы в областях медицины и ветеринарии.

Мы, в свою очередь, будем понимать термин «имитационное моделирование» более широко и не ограничивать его технологическими продуктами, основанными на виртуальной реальности. По нашему мнению, имитационное моделирование есть погружение в контекст, максимально приближенный к профессиональной среде, с целью анализа ситуации, разворачивающейся во времени и/или решения актуальной профессиональной задачи. Метод имитационного моделирования, таким образом, встраивается во все ключевые дидактические концепции: отмеченный выше компетентностный подход, практико-ориентированное обучение, контекстный подход к обучению, интерактивное обучение, метод кейсов и многие другие.

В рамках подобного обучения дидактические формы, методы и средства собираются воедино для того, чтобы смоделировать предметно-технологическое и социально-коммуникативное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста [6, с. 13]. Как справедливо отметил Н.Я. Сайгушев с соавт., «такое обучение накладывает абстрактные знания знаковых систем на канву профессиональной деятельности» [14, с. 241].

Как и в рамках традиционного подхода к обучению, сначала учебный материал предъядвляется в виде учебных текстов, обучающих видео и аудио – в виде теоретического базиса для усвоения. Затем теоретический массив знаний с помощью новых форм и методов имитационного моделирования актуализируется в рамках предметно-технологического и социального содержания будущей профессиональной деятельности. Движение, таким образом, идет по направлению от фунда-

ментального знания студенты ко все более реальным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты деятельности. Ключевой единицей работы преподавателя и студента является кейс, ситуация во всей ее неоднозначности и противоречивости.

Как очевидно, некоторые эксперименты не могут быть проведены в реальной бизнес-среде; невозможно также внедрять студентов в работу действующего предприятия. В данной связи и применяется метод имитационного моделирования. Ведь, как отмечено выше, имитационное моделирование «применяется тогда, когда над реальной системой невозможно проведение экспериментов» [13, с. 827].

В подобной контексте дидактики высшей школы, а также в рамках компетентностного, проблемного и контекстного подходов к обучению студентов, А.А. Рассказова предлагает определять имитационное моделирование следующим образом: «учебный процесс создания модели реальной системы и проведение с ней экспериментов для понимания того, как поведет себя система в той или иной ситуации, либо оценивания (в рамках ограничений, накладываемых некоторыми критериями или совокупностью критериев) различных альтернатив» [12, с. 81].

Как очевидно, понятие «имитационное моделирование» во многом сближается с понятием дидактической игры. Можно сказать, что имитационное моделирование является эволюционным этапом развития дидактических ролевых игр – имитационное моделирование позволяет более точно, в том числе и в количественных параметрах, смоделировать ситуацию (тогда как игра не является столь же приближенной к реальной ситуации и лишь происходит по «мотивам» профессиональной жизни).

Следовательно, если определять имитационное моделирование в качестве разновидности дидактической ролевой игры, можно определить его как ролевое взаимодействие, которая реализуется специально для достижения образовательных целей. Имитационное моделирование представляет собой методическое средство, используемое в педагогике для развития интеллектуальных и познавательных способностей обучающихся, а также для формирования социальных навыков, эмоциональной устойчивости и творческого мышления. Дидактическая игра предполагает наличие четких целей и задач, которые должны быть достигнуты в процессе игры, и она становится эффективным методом обучения благодаря тому, что игровой процесс позволяет детям активно участвовать в обучении и применять полученные знания на практике. Стержневыми критериями успешной организации моделирования являются следующие: синтез аккумулируемой учебной информации, ее практическое и осознанное применение, готовность, «зрелость» коммуникантов, прогнозирование последствий принимаемых решений [2, с. 21].

Следует сказать, что ключевой особенностью имитационного моделирования и основным его преимуществом является междисциплинарность. Участие в кейсе, проблемной ситуации, симуляции непременно требует от обучающегося знаний по нескольким предметам. Мультидисциплинарный характер симуляций позволит сформировать у будущих специалистов навыки анализа сложных и неструктурированных проблем [4, с. 86], [2, с. 22].

В заключение отметим следующее. Многие исследования в области педагогики и образования подтверждают эффективность использования имитационного моделирования в процессе подготовки специалистов. Оно позволяет не только сделать обучение более интересным и практичным, но и значительно повысить эффективность обучения. Перспективы имитационного моделирования в подготовке специалистов заключаются в том, что он позволяет учащимся на практике применять теоретические знания, повышать квалификацию и развивать профессиональные навыки. Имитационное моделирование также может быть использовано для обучения не только студентов, но и работников в различных отраслях, позволяя им попрактиковаться в решении сложных задач и принятии правильных решений. Таким образом, использование имитационного моделирования в подготовке специалистов имеет большой потенциал и перспективы для дальнейшего развития в педагогике высшей школы.

## Литература

1. Агафонов, С.В. Методика профессионально-прикладной физической подготовки студентов управленческих специальностей вузов на основе имитационной игровой технологии / С.В. Агафонов, М.М. Шестаков // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2016. – № 4. – С. 53–60.
2. Буланова, Л.Н. Антикоррупционное образование студентов средствами профессионально-ориентированного иностранного языка (на примере имитационного моделирования в рамках темы «Контракт») / Л.Н. Буланова // Russian Journal of Economics and Law. – 2014. – № 4 (32). – С. 20–25.
3. Веремчук, Н.С. Применение методов имитационного моделирования в процессе профессиональной подготовки специалистов в области дорожного строительства / Н.С. Веремчук, О.М. Куликова // Вестник СИБИТа. – 2022. – № 4. – С. 17–23.
4. Гитман, Е.К. Мультидисциплинарный кейс в профессиональной подготовке студентов вуза / Е.К. Гитман, Л.П. Лизунова, Л.А. Гущина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2022. – № 1. – С. 86–96.
5. Гущина, А. А. К вопросу об имитационном моделировании / А.А. Гущина, Б.К. Кемалов // Ника. – 2009. – № 16. – С. 340–342.
6. Ермилов, А.В. Роль ситуационного моделирования в приобретении курсантами опыта профессиональной деятельности на месте пожара / А.В. Ермилов, Л.В. Мардахаев, О.И. Волленко, И.В. Багажков // Современные проблемы гражданской защиты. – 2022. – № 3 (44). – С. 12–21.
7. Иващенко, А.В. Сценарная онтология учебного симулятора / А.В. Иващенко, Н.А. Горбаченко // Известия Самарского научного центра РАН. – 2016. – № 4–4. – С. 720–725.
8. Малахатко, Д.Г. Средства имитационного моделирования / Д.Г. Малахатко // Форум молодых ученых. – 2019. – № 1–2 (29). – С. 707–711.
9. Мишенева, Ю.И. Компетентный подход в обучении иностранным языкам / Ю.И. Мишенева // Концепт: Научно-методический электронный журнал. – 2014. – № 8. – С. 31–35.
10. Петров, В.С. Применение современного дидактического моделирования в целях формирования профессиональных компетенций обучающихся в вузе / В.С. Петров, А.М. Переплетов // Система ценностей современного общества. – 2012. – № 23. – С. 327–330.
11. Плютенко, А.С. Имитационное моделирование / А.С. Плютенко // Вестник МГУП. – 2011. – № 1. – С. 163–170.
12. Рассказова, А.А. Значение имитационного моделирования при подготовке управленческих кадров / А.А. Рассказова, О.А. Правдина // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 1–2 (17–18). – С. 80–83.
13. Русак, С.Н. Метод имитационного моделирования / С.Н. Русак, Е.К. Зверко // Форум молодых ученых. – 2016. – № 4. – С. 827–830.
14. Сайгушев, Н.Я. Инновационные технологии подготовки студентов гуманитарного вуза к летней педагогической практике / Н.Я. Сайгушев, Е.Н. Кондрашова, И.В. Балакин // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–3. – С. 240–243.

## SIMULATION MODELING AS A PROMISING METHOD OF INCREASING THE QUALITY OF EDUCATION

Gordienko T.P., Marchenko S.G.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov; Training Center for the Training of Military Rescuers and Diving Specialists 907 of Sevastopol

Modeling is a complex concept that can be interpreted from different perspectives. In general terms, modeling is a way to investigate and eliminate problems by studying various phenomena and situations. Modeling methods can be successfully applied in the field of training future specialists in the implementation of professional activities. The use of simulation modeling methods in the field of higher education is due to the intensification of educational and cognitive activities and the focus on achieving high learning outcomes. The concept of “imitation modeling” is in many respects close to the concept of a didactic game. We can say that simulation modeling is an evolutionary stage in the development of didactic role-playing games. Simulation modeling is a synthesis of didactic forms, methods and means in order to simulate the subject-technological and socio-communicative content of the future professional activity of a specialist.

**Keywords:** competence-based approach. keywords: simulation, model, modeling, simulation, simulation, interdisciplinarity, business game, pedagogical technology.

## References

1. Agafonov, S.V. Methods of professional-applied physical training of students of managerial specialties of universities based on simulation game technology / S.V. Agafonov, M.M. Shestakov // Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports. – 2016. – No. 4. – S. 53–60.
2. Bulanova, L.N. Anti-corruption education of students by means of a professionally oriented foreign language (on the example of simulation within the framework of the topic “Contract”) / L.N. Bulanova // Russian Journal of Economics and Law. – 2014. – No. 4 (32). – S. 20–25.
3. Veremchuk, N.S. Application of simulation methods in the process of professional training of specialists in the field of road construction / N.S. Veremchuk, O.M. Kulikova // Bulletin of SIB-IT. – 2022. – No. 4. – S. 17–23.
4. Gitman, E. K., Lizunova L.R., Gushchina L.A. Multidisciplinary case in professional training of university students // Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. – 2022. – No. 1. – S. 86–96.
5. Gushchina, A.A. On the issue of simulation / A.A. Gushchina, B.K. Kemalov // NiKa. – 2009. – No. 16. – S. 340–342.
6. Ermilov, A. V., Mardakhaev L.V., Volenko O.I., Bagazhkov I.V. The role of situational modeling in acquiring professional experience by cadets at the scene of a fire // Modern problems of civil protection. . – 2022. – No. 3 (44). – S. 12–21.
7. Ivashchenko, A.V. Scenario ontology of the training simulator / A.V. Ivashchenko, N.A. Gorbachenko // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. – 2016. – No. 4–4. – S. 720–725.
8. Malakhato, D.G. Means of simulation modeling / D.G. Malakhato // Forum of Young Scientists. – 2019. – No. 1–2 (29). – S. 707–711.
9. Misheneva, Yu.I. Competence approach in teaching foreign languages / Yu.I. Misheneva // Concept: Scientific and methodological electronic journal. – 2014. – No. 8. – S. 31–35.
10. Petrov, V.S. The use of modern didactic modeling in order to form professional competencies of students at the university / V.S. Petrov, A.M. Perepletov // System of values of modern society. – 2012. – No. 23. – S. 327–330.
11. Plyutenko, A.S. Simulation / A.S. Plushenko // Vestnik MGUP. – 2011. – No. 1. – S. 163–170.
12. Rasskazova, A.A. The value of simulation modeling in the preparation of managerial personnel / A.A. Rasskazova, O.A. Pravdina // St. Petersburg Educational Bulletin. – 2018. – No. 1–2 (17–18). – S. 80–83.
13. Rusak, S.N. Simulation modeling method / S.N. Rusak, E.K. Zverko // Forum of Young Scientists. – 2016. – No. 4. – S. 827–830.
14. Saigushev, N. Ya. Innovative technologies for preparing students of a humanitarian university for summer teaching practice / N. Ya. Saigushev, EN Kondrashova, IV Balakin // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 61–3. – S. 240–243.

# Педагогические условия интеграции мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде

**Коренева Вера Викторовна,**

старший преподаватель, Сибирский федеральный университет  
E-mail: 2517191@mail.ru

**Жарич Людмила Анатольевна,**

директор, МАОУ СШ № 16 г. Красноярск  
E-mail: scola16@yandex.ru

В статье рассматриваются педагогические условия адаптации мигрантов и формирование позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной среде конкретного региона. В статье рассматривается понятие «поликультурная образовательная среда», дается определение позитивной этнической идентичности. Авторы обосновывают построение модели по успешной адаптации детей-мигрантов, которая направлена, в том числе, и на формирование позитивной этнической идентичности у всех обучающихся в поликультурной образовательной среде. В статье наиболее подробно рассмотрены педагогические условия, способствующие формированию именно позитивной этнической идентичности и успешной адаптации мигрантов в этнокультурной среде региона. В статье используется понятие «инофоны», так как для всех детей из семей мигрантов русский язык не является родным, он труден для восприятия и коммуникации. Каждое из перечисленных условий раскрыто через описание конкретных мероприятий, отвечающих поставленным задачам по достижению успешной адаптации детей-инофонов. В настоящее время предложенные авторами педагогические условия частично апробированы, но процесс продолжается и окончательные результаты будут представлены в виде публикаций в ближайшее время. Статья носит теоретический характер и предназначена для работников системы образования, педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде.

**Ключевые слова:** мигранты, педагогические условия, поликультурная среда, идентичность, этническая идентичность, обучающиеся.

Актуальность обращения к теме исследования обусловлена тем, что, проблема адаптации и интеграции мигрантов одна из самых актуальных проблем уже на протяжении двух десятилетий для многих развитых стран мира, включая Россию. Решение указанных проблем затрудняется отсутствием четко сформулированной государственной политики, способствующей адаптации и интеграции мигрантов в принимающую общественную среду, а также неурегулированностью правового статуса большого количества мигрантов [1]. Таким образом, интерес к данной теме существует уже давно – различные ее аспекты исследуются как отечественными, так и зарубежными антропологами, этнологами, культурологами, социологами, демографами, политологами, психологами и педагогами, такими как: Берри Дж., Бим-Бад Б.М., Лебедева Н.М., Павленко В.Н., Пивовар Е.И., Солдатова Г.У., Стефаненко Т.Г., Столин В.В., Хотинцев В.Ю., Шайгерова Л.А. и др. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства, – это проблема социокультурной адаптации, представляющая собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемены культурных различий, изоляции и депривации, а также сохранения своей этнической идентичности [5].

В современном обществе изменился заказ потребителя (государства) к системе образования: нашему обществу нужны люди, приезжающие к нам и способные жить и продуктивно взаимодействовать в поликультурном обществе. Поэтому, чтобы отвечать данному заказу, школа должна развиваться, приобретать новые качества, изменять свою структуру, создавая особую полиэтническую образовательную среду.

Под полиэтнической образовательной средой следует понимать часть образовательной среды какого-либо образовательного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность, стремящейся к пониманию других этнокультур, т.е. адаптированной к современным условиям проживания [4, 7].

В Красноярском крае с каждым годом растет число школьников из семей мигрантов и, как следствие, растет количество поликультурных школ, в которых обучающиеся вообще не говорят по-русски. Красноярский край входит в состав Енисей-



ской Сибири – это три региона, расположенные по берегам реки Енисей: Хакасия, Республика Тыва и собственно Красноярский край. Регионы объединяет не только географическая близость, но и общность истории, культуры, традиций проживающих здесь народов. Изначально данный регион многокультурный, многонациональный. Кроме того, с каждым годом в центр Енисейской Сибири город Красноярск в поисках работы прибывает большое количество мигрантов из стран ближнего зарубежья. Приезжают семьями, остаются надолго. Самая многонациональная школа г. Красноярска – это МАОУ «Средняя школа № 16 имени Героя Советского Союза Цукановой М.Н.» Школа находится в окраинном районе города, где расположены ТЭЦ, продовольственные и вещевые рынки, на которых в основном и работают мигранты. В окрестностях много недорогого арендного жилья. Эта школа и стала местом по апробации педагогических условий успешной адаптации мигрантов и формирования позитивной этнической идентичности у обучающихся. Необходимость строить модель адаптации возникла еще в 2005 году, когда в школе набрали первый класс, полностью состоящий из лиц киргизской национальности, при этом никто из них не говорил по-русски. Тогда было принято решение создать «Центр языковой подготовки» для детей-инофонов, расположенный в отдельном здании от основного здания школы. Центр полностью себя оправдал, так как с каждым годом число детей-инофонов только увеличивалось и сейчас в нем обучаются выходцы из ближнего зарубежья: Киргизии, Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана. В школе примерно 1300 учеников, 80% – это дети-инофоны, для которых русский язык не является родным.

Таким образом, нами была выстроена модель, которая предполагает, что ребенок-инофон, не владеющий русским языком, сначала зачисляется в центр языковой подготовки, где он интенсивно обучается русскому языку. По нашим наблюдениям у всех детей уходит на это разное количество времени – от полугода до одного года. После этого ребенок переводится в обычный класс, в основное здание школы. Но при этом у таких детей дополнительно присутствуют от трех до шести уроков русского языка в неделю.

Попадая в общие классы с другими обучающимися, дети-инофоны вступают во второй этап адаптации. На этом этапе начинается формирование позитивной этнической идентичности путем создания определенных педагогических условий. Под позитивной этнической идентичностью в данном исследовании будет пониматься личностное образование, характеризующееся следующими критериями: положительное восприятие себя как члена определенной этнической группы; готовность личности к межэтническим контактам; позитивный образ не только своего сообщества, но и учет ценностных установок иных этнических групп (данное определение было сформулировано нами в период проведения исследований и апробации педаго-

гических условий на основе определений позитивной этнической идентичности Г.У. Стефаненко) [6]. Все это становится возможным при создании особых педагогических условий. Педагогическое условие (а точнее – система условий) специально создается, конструируется педагогом или педагогическим сообществом с целью повлиять на протекание образовательного процесса. Однако оно не предполагает жесткой причинной детерминированности результата, так как создает среду, обстановку, в которой возникают, существуют и развиваются желаемые явления или процессы, а не порождает их. Таким образом, педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, предполагающий, но не гарантирующий определенный результат.

Исходя из анализа проблем адаптации детей из семей мигрантов, мы определили педагогические условия, которые будут способствовать формированию позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде:

1. включение детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства и активное включение семей мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения;
2. формирование позитивного образа всех этносов, представленных в школе;
3. развитие поликультурной компетентности педагогов для формирования позитивной этнической идентичности обучающихся.

В заданной нами теоретической модели структуры образовательной системы рассматриваются социально-педагогические условия, способствующие эффективной адаптации детей из семей мигрантов, а так же возможные способы их реализации во всех школьных образовательных пространствах (учебном, внеучебном и «скрытом») и во взаимодействии со всеми основными субъектами образования (ученики, родители, учителя).

И первое условие, о котором сказано выше, – это включение детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства. За счет чего это достигается. Во-первых, за счет включения самих ребят-инофонов в деятельностное преобразование среды, социального пространства. Именно в преобразующей деятельности и происходит формирование идентичности – идентичности своему делу [2]. Для включения детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства в школе организованы различные места практики, которые позволяют исследовать, преобразовывать как пространство внутри школы, так и за его пределами. В школе организован «Школьный Социально-Досуговый центр. Ежегодно в рамках действующего центра реализуется до 50 добровольческих акций разного уровня. В школе введено положение о школьной форме. В школе стараются унифицировать внешний вид

обучающихся. В школе разработана специальная форма, которая формирует позицию ученика, способствует принятию этой позиции. Проводится разъяснительная работа совместно с родителями, детьми и педагогическим составом по поводу ношения девочками-мусульманками головных уборов. Дети-мигранты вместе с детьми, проживающими в регионе с момента рождения, осваивают пространство города, знакомятся с достопримечательностями, культурой и предоставляемыми возможностями для реализации каждого человека, что позволяет всем выбрать дальнейший путь обучения и деятельности. Необходимо выстраивать деятельность на принципах уважения к точке зрения каждого учащегося, родителя, педагога, что позволяет и детям инофонам активно участвовать в делах школы [3]. Для этого в каждом «обычном» деле – конкурс чтецов, день семьи, научно-практическая конференция и т.д. – необходимо удерживать фокус национальных особенностей всех представленных в школе ребят, например чтение стихов на родном языке с переводом на русский, сравнительный анализ традиций жителей разных стран. С этого года запущен проект под названием «игры нашего двора». Цель проекта – рассказать, показать и обучить национальным играм, в которые любим играть. Как итог – проведения «фестиваля национальных народных игр», который планируем провести в мае и очень надеемся, что он станет ежегодным и регулярным. По итогам фестиваля планируется издать сборник на русском языке, а в дальнейшем и на языках всех обучающихся. Среду школы, условиях для интеграции в общество задаёт и такой важный фактор, как её «человеческое наполнение», личные качества педагогов, учеников, родителей, их совокупный социальный и культурный капитал. Во-вторых, невысокий социально-экономический статус родителей большинства учащихся в школе создаёт более благоприятные условия для вхождения в общество, самореализацию детей-мигрантов. Во-первых, родители-мигранты, как правило, более ответственно относятся к воспитанию своих детей, демонстрируют более уважительное отношение к школе. Для них образование детей имеет важное значение, как средство продвинуться по социальной лестнице. Предоставляется выбор изучения дополнительных предметов, а личностно-ориентированный подход, который курирует методическая служба школы, позволяет в рамках обычных предметов варьировать задания, темпы обучения, виды и способы учебной деятельности, исходя из социокультурных особенностей каждого ребёнка. На дискуссионных площадках и тренингах особое внимание уделяется мотивации учебной и внеучебной деятельности.

Реализация второго педагогического условия связана с тем, что на протяжении 18 лет ведётся активная работа по формированию позитивного образа всех этносов, представленных в школе. За это время после проведённой экспертизы учеников на поликультурную составляющую внесены

изменения в содержание учебных курсов и внеучебных занятий, которые отражают этнокультурное своеобразие региона. Психолого-социальная служба школы совместно с родителями проводит классные часы о психологических и других особенностях человека, реализуется программа «Здоровье и социальные навыки», где учат детей понимать себя и других, принимать решения. Традиционно ежегодно на «Неделе Толерантности» представляются варианты толерантного взаимодействия в школе. Профилактическую работу по эффективному разрешению конфликтов проводит школьная служба примирения. Особое внимание уделяется самоопределению детей, работе по прояснению образа будущего, выстраиванию собственных жизненных траекторий. Кроме упомянутых выше Форумов старшеклассников и практикумов самоопределения реализуется интернет-курс «Выбери свой путь», где выполненные дома задания по профориентации, планированию, ценностям и т.д. можно обсудить с психологами школы. Ежегодно проходят конференции «Моя будущая профессия». Заметим, что родители не всегда принимают активное участие в деятельности по предъявлению успешных образцов различных профессий, выручают выпускники, в том числе из семей мигрантов, и студенты СФУ, традиционно выступающие на конференции «Встреча с будущим», где на примере личных историй обсуждаются возможные стратегии профессионального выбора, продолжения учёбы, развития личности. Ещё одной проблемой, требующей решения с помощью родителей, становится организация профессиональных проб учеников, эта задача стоит перед педагогами школы на следующий учебный год. В школе реализуется принцип поликультурности каждого мероприятия. Так во время проведения конкурсов чтецов особым шиком стало прочитать стихотворение на своём родном или другом, тобой ещё только изучаемом, языке. Предметные декадни обязательно включают знакомство с интересными людьми разных национальностей. Большая интеллектуальная игра «Герои России» в апреле 2014 года познакомила ребят не только с известными «русскими» но и героями национального эпоса. В этом же году стартовал поликультурный праздник «Встреча весны», в рамках которого были организованы станции, демонстрирующие культуру каждого народа, связанную со встречей весны и проводами зимы. Совместно с родителями были подготовлены танцы, приготовлены национальные блюда, проведены спортивные эстафеты.

И наконец, реализация третьего педагогического условия. Для того чтобы создавать условия для становления этнической и личностной идентичности, интеграции детей мигрантов в культурную среду региона, педагоги сами должны обладать позитивной этнической идентичностью. Принятие другого, иного человека с его особенностями – будь то инофон, человек другой религии, ребёнок-инвалид – это трудная обязанность

педагога-человека, здесь ему необходима особая поддержка и помощь. Для повышения педагогической культуры преподавателей, формирования их готовности к помощи детям-мигрантам в интеграции в общество, необходимо информировать преподавателей о проблемах миграции в современном обществе, о вариантах технологий выстраивания взаимодействия между всеми участниками ее формирования. Это создало условия для анализа собственных отношений с другими, в том числе с детьми разных национальностей и их родителями, внутреннего осмысления и усвоения идей толерантности как ценности, признания необходимости проведения в школе системы мероприятий в этом направлении. Кроме того, это позволило вооружить педагогов методами и приёмами построения взаимоотношений на гуманных, ненасильственных, толерантных началах. Нами была разработана программа проблемно-аналитического семинара «Развитие профессиональной готовности педагогов к формированию позитивной этнической идентичности обучающихся». Активное освоение деятельности по формированию позитивной этнической идентичности обучающихся целесообразно осуществить в рамках проблемно-аналитических семинаров. В профессиональной деятельности педагогов различных специализаций все более необходимыми становятся осознанное использование практических знаний и навыков работы, основанных на кросс-культурной психологии, позволяющих выстроить работу поликультурного коллектива на основе понимания этнокультурных особенностей детей разных национальностей. Результатами активного участия педагогов в проблемно-аналитических семинарах станет актуализация и осознание проблем и особенностей профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде, сформированность способности педагога не только видеть этническую картину мира представителя другой культуры, но и способности к ведению диалога с представителями иной национальности на основе толерантного отношения к ним и формирования толерантности обучающихся восприятию других культур с осознанием собственной идентичности. Умение использовать возникающие события и ситуации под конкретные воспитательные задачи формирования у обучающихся позитивной этнической идентичности поможет педагогам и педагогам-психологам в дальнейшем уверенно осуществлять практическую работу в тех сферах, где требуется осуществлять толерантное межкультурное взаимодействие, повышение этнокультурной компетентности и толерантности.

Мы предполагаем, что организация полиэтнической образовательной среды путем создания в структуре школы предложенных социально-педагогических условий: включение детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства; активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума; формирование позитив-

ного образа всех этносов, представленных в школе; развитие поликультурной компетентности педагогов будет способствовать эффективной социокультурной адаптации детей из семей мигрантов и формированию позитивной этнической идентичности обучающихся в поликультурной образовательной среде.

## Литература

1. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности, 2001. №№ 3, 4, [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://rl-online.ru/articles/3\\_4-01/198.html](http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html) / Берри Дж. и др. Кросс-культурная психология. Харьков, 2007.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., УРАО, 1998, С. 281
3. Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Сб. статей под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. – М.: Изд-во РУДН, 2009. С. 10–64.
4. Лукина А.К, Дивакова О.Ю. Габдулина Д.С. Роль школы в становлении межэтнической толерантности в поликультурном городе: монография – Красноярск: ИПК СФУ, 2008. -139с.
5. Солдатова Г.У., Черкасов П.А., Шайгерова Л.А. Проблемы адаптации вынужденных мигрантов в России // Психологи о мигрантах и миграции в России. Информационно-аналитический бюллетень № 1. М., 2000. С. 9–25.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учеб. для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 4-изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
7. Хотинец В. Ю. О содержании и соотношении понятий этническая самоидентификация и этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – Режим доступа: [www.ecsocman.hse.ru/data/368/389/1217/011\\_hotinets.pdf](http://www.ecsocman.hse.ru/data/368/389/1217/011_hotinets.pdf).

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE INTEGRATION OF MIGRANTS AND THE FORMATION OF POSITIVE ETHNIC IDENTITY OF ADOLESCENTS IN A POLYCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Koreneva V.V., Zharich L.A.

Siberian Federal University, Secondary School No. 16, Krasnoyarsk

The article discusses the pedagogical conditions for the adaptation of migrants and the formation of a positive ethnic identity of students in the multicultural environment of a particular region. The article discusses the concept of "multicultural educational environment", gives the definition of a positive ethnic identity. The authors substantiate the construction of a model for the successful adaptation of migrant children, which is aimed, among other things, at the formation of a positive ethnic identity for all students in a multicultural educational environment. The article discusses in detail the pedagogical conditions that contribute to the formation of a positive ethnic identity and the successful adaptation of migrants in the ethno-cultural environment of the region. The article uses the concept of "foreigners", since for all children from migrant families Russian is not their native

language, it is difficult for perception and communication. Each of the above conditions is disclosed through a description of specific activities that meet the tasks set to achieve successful adaptation of foreign children. Currently, the pedagogical conditions proposed by the authors have been partially tested, but the process is ongoing and the final results will be presented in the form of publications in the near future. The article is of a theoretical nature and is intended for employees of the education system, teachers working in a multicultural educational environment.

**Keywords:** migrants, pedagogical conditions, multicultural environment, identity, ethnic identity, adolescents.

## References

1. Berry J. Acculturation and psychological adaptation: a review of the problem / transl. from English. I. Sholokhov // *Development of personality*, 2001. No. 3, 4, [Electronic resource]. – Access mode [http://rl-online.ru/articles/3\\_4-01/198.html](http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html) / Berry J.. et al. *Cross-cultural psychology*. – Kharkov, 2007.
2. Bim-Bad B.M. *Pedagogical anthropology*. M., URAO, 1998, p. 281
3. Lebedeva N.M. Theoretical approaches to the study of mutual attitudes and strategies of intercultural interaction between migrants and the population of Russia // *Strategies for intercultural interaction between migrants and the population of Russia* // *Sat. articles*, ed. N.M. Lebedeva, A.N. Tatarko. – M.: Publishing House of RUDN University, 2009. P. 10–64.
4. Lukina A.K., Divakova O. Yu. Gabdulina D.S. *The role of the school in the formation of interethnic tolerance in a multicultural city: a monograph* – Krasnoyarsk: IPK SFU, 2008.-139p.
5. Soldatova G.U., Cherkasov P.A., Shaigerova L.A. *Problems of adaptation of forced migrants in Russia* // *Psychologists on migrants and migration in Russia. Information and analytical bulletin* No. 1. M., 2000. P. 9–25.
6. Stefanenko T.G. *Ethnopsychology: textbook. for universities / T.G. Stefanenko*. – 4th ed., corrected. and additional – M.: Aspect Press, 2009. – 368p.
7. Khotinets V. Yu. On the content and correlation of the concepts of ethnic self-identification and ethnic self-consciousness / V. Yu. Khotinets. – Access mode: [www.ecsocman.hse.ru/data/368/389/1217/011\\_hotinets.pdf](http://www.ecsocman.hse.ru/data/368/389/1217/011_hotinets.pdf).



**Мендыбаева Гульсум Туретаевна,**

аспирант, кафедра теоретической и инклюзивной педагогики,  
ЧОУ высшего образования «Казанский инновационный  
университет им. В.Г. Тимирязева»  
E-mail: gulsum.tukbaevamendybaeva@mail.ru

Целью данной статьи является раскрытие смысловой наполненности и сущности понятия «коммуникативная компетентность», рассмотрение факторов ее формирования, а также изучение процесса формирования коммуникативных компетенций в образовательном процессе. Обзор литературы позволил предположить, что коммуникативные компетенции у обучающихся формируются в образовательном процессе в результате создания педагогом соответствующих условий и в процессе коммуникативной деятельности. Для проверки достоверности данного предположения нами был проведен анализ существующих на сегодняшний день исследований по вопросам сущности коммуникативных компетенций и факторов их формирования у обучающихся.

В статье рассмотрены взгляды разных отечественных авторов на определение сущности коммуникативных компетенций, выделены структурные компоненты коммуникативных компетенций в понимании разных авторов. Рассмотрена роль коммуникативных компетенций для современного школьника как субъекта собственной жизни. Раскрыты и описаны факторы, способствующие формированию коммуникативных компетенций у обучающихся в образовательном процессе. Выявлена роль педагога в данном процессе.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции, компоненты коммуникативных компетенций, факторы развития коммуникативных компетенций, образовательный процесс, коммуникативная деятельность.

Коммуникативные компетенции в самом общем виде представляют собой сумму знаний, умений и навыков, которыми должен обладать индивид для реализации полноценного процесса общения с другими людьми.

На сегодняшний день проблема коммуникативной компетенции является достаточно актуальной, в связи с чем она рассматривается разным авторами в педагогических исследованиях и изучаются ее аспекты. В педагогических исследованиях рассмотрены факторы, оказывающие влияние на формирование коммуникативных компетенций в учебном процессе, а именно раскрыты роль и функции инновационных технологий в формировании коммуникативных компетенций (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат и др.); пути их формирования (Е.Д. Божович, Ю.Н. Караулов и др.); раскрыта роль процесса общения в формировании коммуникативной компетенции (В.Н. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.) и т.д.[1].

Возвращаясь к проблеме смысловой наполненности понятия «коммуникативные компетенции», было установлено, что в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях отсутствует единый подход к определению данного понятия и ее сущности. Рассмотрим подходы некоторых отечественных авторов.

Л.А. Петровская изучала проблему коммуникативных компетенций в социально-психологическом контексте и ввела понятие «компетентность в общении», под которой она понимает «свободное оперирование языковым материалом, умение общаться на изучаемом языке» [10, С. 72].

М.Н. Вятютнев дает следующее определение понятию «коммуникативные компетенции»: «это способность выбирать и реализовывать программы речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в обстановке при общении; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до беседы, а также во время беседы в процессе адаптации; знания страноведческого характера» [3, С. 38].

В понимании И.А. Зимней, коммуникативные компетенции представляют собой способность индивида принимать на себя роль субъекта общения, состоящей из коммуникативного, речевого, языкового, страноведческого и лингвострановедческого компонентов. Автор отмечает, что данная способность со всеми своими компонентами формируется в течение жизни индивида, в процессе его активного взаимодействия с другими людьми, а не является врожденной чертой личности. Это говорит о возможности выявления исходного уровня сформированности данной способно-

сти посредством методик и целенаправленного их развития [5].

Д.И. Изаренков также изучал структуру коммуникативных компетенций и в качестве основных элементов выделил языковой, предметный и прагматический [6].

В понимании И.Л. Бима в структуру коммуникативных компетенций входят такие составляющие, как лингвистический, компенсаторный, учебный [2].

В.Н. Куровский, Ю.Б. Зайцева и О.А. Швабауэр, изучая проблему коммуникативных компетенций, выделили когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [9].

Когнитивный компонент объединяет в себя систему норм и правил общения и поведения в системе взаимодействия с другими людьми, принятой в конкретном обществе. Благодаря данной системе индивид имеет возможность правильно воспринимать и понимать получаемую информацию, владеет навыками грамотной передачи информации другим людям. Также она обуславливает формирование навыка прогнозирования реакций и отношения собеседника к получаемой информации.

Эмоциональный компонент отвечает за эмоциональную окрашенность передаваемой информации и всей системы взаимоотношений между собеседниками. В процессе взаимодействия она выражается в эмпатии, эмоциональной отзывчивости, внимательности друг к другу взаимодействующих сторон.

Поведенческий компонент коммуникативных компетенций определяет способность индивида взаимодействовать с другими людьми в процессе коммуникативной деятельности. Сформированность данного компонента позволяет индивиду принимать на себя роль, которая ему выпала в процессе общения, придерживаться ролевых правил, а также проявлять индивидуально-личностные качества в соответствии с ситуацией взаимодействия. К качествам, обеспечивающим эффективность и продуктивность взаимодействия можно отнести инициативность, готовность к взаимодействию, целеустремленность, исполнительность.

Авторы убеждены, что сформированность всех трех компонентов в структуре коммуникативных компетенций, позволяет говорить о наличии у индивида коммуникативных навыков, необходимых для успешной реализации совместной деятельности. Они позволяют индивиду объединяться с другим субъектом со схожими интересами на этапе планирования деятельности, совместно находить решения проблем в процессе обсуждения и посредством применения аргументированных доводов.

Кроме того, перечисленные компоненты представляют собой элемент современного содержания образования и должны быть сформированы у каждого обучающегося.

Примечательным является то, что современные школьники не всегда умеют ясно и точно выражать свои мысли, чувства, эмоции, отношение,

что является препятствием для их развития и становления личности. Большинство школьников испытывают трудности в общении. Исходя из этого, образовательный процесс должен быть направлен не только на формирование знаний, умений и навыков, а должен способствовать становлению свободной, творческой, зрелой личности, способной самостоятельно жить полноценной жизнью в современных реалиях, готовый к саморазвитию.

Важную роль при этом играют коммуникативные компетенции, благодаря которым школьник может осуществлять общение, а именно обмениваться информацией с другими, осмысливать ее, вступать во взаимодействие и отношения с другими участниками образовательного процесса.

Коммуникативные компетенции также оказывают влияние на успешность в учебной деятельности. Такие личностные качества, как стеснительность, скромность, повышенная тревожность, страх ответа у доски способны привести к забывчивости даже имеющих знания, в результате чего будет снижаться академическая оценка.

Коммуникативные компетенции благоприятно сказываются на адаптационном процессе в школе, на психоэмоциональном состоянии школьника и его благополучие в коллективе. Успешность в учебной деятельности, в первую очередь, определяется степенью адаптации ребенка не к учебному процессу, а к окружающим людям. Налаженность контактов с одноклассниками является залогом психологического комфорта и уверенности в себе у обучающегося, что вызывает у него удовлетворенность образовательной ситуацией. Несформированность коммуникативных компетенций, напротив, сужает круг общения школьника, приводит к формированию чувства одиночества, изолированности, что может провоцировать формирование асоциальных форм поведения.

Коммуникативная компетентность обучающегося является не только условием эффективности и психологического благополучия на актуальный момент времени, а является ресурсом его эффективности в будущем [].

Важность сформированности коммуникативных компетенций обуславливает необходимость определения факторов их формирования в образовательном процессе.

По мнению И.Н. Зайдмана, главным фактором формирования коммуникативных компетенций является богатая и насыщенная речевая среда, в которой пребывает ежедневно школьник. Немаловажную роль также играет субъективная речевая активность личности. В формировании речевой активности главная роль принадлежит социальному статусу, духовному уровню развития личности [4].

О.Ф. Кардамонова убеждена, что обязательным условием формирования коммуникативных компетенций является позиция субъекта общения у индивида. Исходя из такого понимания, логичным является предположение о том, что формиро-

ванию коммуникативных компетенций обучающегося способствуют регулярные коммуникации [8].

Также немаловажную роль в формировании коммуникативных компетенций у обучающихся играют цифровые и информационные технологии, которые на сегодняшний день приобрели особую популярность и активно применяются в образовательном процессе.

Формированию коммуникативных компетенций у обучающихся в образовательном процессе способствуют следующие факторы:

- сформированность четкого индивидуального стиля общения педагога с обучающимися;
- установление доверительных отношений педагога с обучающимися и открытость общения в образовательном процессе;
- наличие условий для самовыражения учащихся, возможности безбоязненного высказывания своих мыслей, а также признание ценности личности ребенка.

В процессе развития коммуникативных компетенций у обучающихся должны проявиться все стороны общения, а именно: информативная, интерактивная, перцептивная.

Большим потенциалом в формировании коммуникативных компетенций у обучающихся в образовательном процессе обладает организация педагогом работы в парах и группах с использованием вербальных и невербальных средств. Такой подход способствует формированию у школьников культуры общения, умения устанавливать и поддерживать контакты с участниками образовательного процесса, повышает мотивацию учебной деятельности и познавательную активность в целом. Также формируются личностные качества, которые позволяют успешно осуществлять коммуникативную деятельность [1].

В формировании коммуникативных компетенций педагог играет важную роль, он направляет активность обучающихся на:

- выбор темы для бесед и коммуникативного взаимодействия. Тематика бесед может быть при этом от межличностных до научных;
- выбор форм и способов взаимодействия;
- определение границ применения речевых норм и правил [7].

Таким образом, обзор трудов по проблеме показал, что коммуникативные компетенции в образовательном процессе являются условием не только психологического и эмоционального благополучия обучающихся, но и залогом академической успеваемости. Педагог играет важную роль в процессе становления коммуникативных компетенций и должен создавать условия для их формирования и направлять обучающихся в нужное русло в процессе коммуникации и взаимодействия.

## Литература

1. Аргунова, П.Г. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе / П.Г. Аргунова // Теория и практика общественного раз-

вития. – 2013. – № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-v-obrazovatelnom-protseesse> (дата обращения: 30.03.2023).

2. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетентности в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
3. Вятютнев, М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
4. Зайдман, И.Н. Развитие речи и психолого-педагогическая коррекция младших школьников / И.Н. Зайдман // Начальная школа. – 2003. – № 6. – С. 5–14.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. – 255 с.
7. Кальяк, А.В. Развитие коммуникативных компетенций обучающихся в современном образовательном процессе / А.В. Кальяк, К.В. Шурухина, Н.А. Козловская // Актуальные вопросы современности глазами молодых исследователей: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Омск, 25–26 апреля 2019 года. – Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ), 2019. – С. 101–105.
8. Кармадонова, О.Ф. Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. Наук / О.Ф. Кармадонова. – Новосибирск, 1999. – 223 с.
9. Куровский, В.Н. Формирование коммуникативных компетенций и речевой культуры школьников / В.Н. Куровский, Ю.Б. Зайцева О.А. Швабауэр // Ped.Rev.. – 2019. – № 4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-kompetentsiy-i-rechevoy-kultury-shkolnikov> (дата обращения: 29.03.2023).
10. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М., 1989. – 145 с.

## COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Mendybayeva G.T.

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

The purpose of this article is to reveal the semantic fullness and essence of the concept of “communicative competence”, to consider the factors of its formation, as well as to study the process of for-

mation of communicative competencies in the educational process. A review of the literature suggested that students' communicative competencies are formed in the educational process as a result of the creation of appropriate conditions by the teacher and in the process of communicative activity. To verify the validity of this assumption, we analyzed the existing research on the essence of communicative competencies and the factors of their formation in students. The article examines the views of various Russian authors on the definition of the essence of communicative competencies, highlights the structural components of communicative competencies in the understanding of different authors. The role of communicative competencies for a modern schoolboy as a subject of his own life is considered. The factors contributing to the formation of communicative competencies among students in the educational process are disclosed and described. The role of the teacher in this process is revealed.

**Keyword:** communicative competencies, components of communicative competencies, factors of development of communicative competencies, educational process, communicative activity.

## References

1. Argunova, P.G. Communicative competence in the educational process / P.G. Argunova // Theory and practice of social development. – 2013. – No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-v-obrazovatelnom-protsesse> (date of reference: 30.03.2023).
2. Bim, I.L. Competence-based approach to education and teaching foreign languages / I.L. Bim // Competencies in education: design experience: collection of scientific tr. / edited by A.V. Khutorsky. – M.: NauchnoRussian Russian Language Abroad, 2007. – pp. 156–163.
3. Vyatyutnev, M.N. Communicative orientation of teaching the Russian language in foreign schools / M.N. Vyatyutnev // Russian language abroad. – 1977. – No. 6. – pp. 38–45.
4. Zaidman, I.N. Speech development and psychological and pedagogical correction of younger schoolchildren / I.N. Zaidman // Elementary school. – 2003. – No. 6. – pp. 5–14.
5. Zimnaya, I.A. Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education. Author's version / I.A. Zimnaya – M.: Research Center for Quality problems of training specialists, 2004. – 40 p.
6. Izarenkov, D.I. Basic components of communicative competence and their formation at the advanced stage of teaching non-philological students / D.I. Izarenkov // Russian language abroad. – M., 1990. – 255 p.
7. Kalyak, A.V. The development of students' communicative competencies in the modern educational process / A.V. Kalyak, K.V. Shurukhina, N.A. Kozlovskaya // Topical issues of modernity through the eyes of young researchers: A collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Omsk, April 25–26, 2019. Omsk: Siberian State Automobile and Road University (SibADI), 2019. – pp. 101–105.
8. Karmadonova, O.F. Development of students' communicative skills and correction of teenagers' communication in Russian language lessons: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. Sciences / O.F. Karmadonova. – Novosibirsk, 1999. – 223 p.
9. Kurovsky, V.N. Formation of communicative competencies and speech culture of schoolchildren / V.N. Kurovsky, Yu.B. Zaitseva O.A. Shvabauer // Ped.Rev.. – 2019. – № 4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-kompetentsiy-i-rechevoy-kultury-shkolnikov> (accessed: 03/29/2023).
10. Petrovskaya, L.A. Competence in communication / L.A. Petrovskaya. – M., 1989. – 145 p.



# Педагогические условия реализации индивидуальной траектории повышения квалификации сельских учителей Республики Саха (Якутия)

**Павлов Ньургун Михайлович,**

директор Автономного образовательного учреждения Республики Саха (Якутия) дополнительного профессионального образования (АОУ РС(Я) ДПО) Института развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II  
E-mail: nurgun.pavlov@mail.ru

В статье обобщена работа по организации персонализированного маршрута в повышении квалификации сельских учителей Республики Саха (Якутия). Описана специфика профессиональной деятельности учителей сельских школ. В качестве одного из эффективных способов совершенствования компетенций учителей сельских школ определен индивидуальный образовательный маршрут с применением дистанционных образовательных технологий. При организации курсов повышения квалификации было проведено входное диагностирование уровня сформированности функциональной грамотности по 6 компонентам. Приняли участие при входном тестировании более 500 учителей по следующим учебным предметам: химия, биология, математика, физика, русский язык и учителя начальных классов из сельских школ. Входное тестирование проводилось на платформе Ik14 в онлайн режиме. Практическая значимость исследования видится в возможности расширения персонализированных курсов повышения квалификации сельских учителей, позволяющему проникнуть в понимание значимости использования цифровых технологий и ресурсов в контексте развития профессиональной деятельности сельских учителей.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, повышение квалификации, профессиональная деятельность, учитель сельской школы

Вызовы современного общества к системе образования задают новые тенденции, ориентированные на подготовку педагога качественно иного уровня. Важным направлением национального проекта «Образование» является методическое сопровождение учителей, развитие у них умений работать в современной образовательной среде [4]. Обновлены требования к профессиональной компетентности учителей, что отражено в принятых недавно профессиональных стандартах. Сегодня эффективность педагогической деятельности зависит от готовности самого педагога к личностному и профессиональному развитию, к трансформации своего профессионального функционала в постоянно меняющихся условиях.

В настоящее время в Российской Федерации более 50% составляют сельские школы. При этом, единое образовательное пространство предусматривает реализацию единых образовательных стандартов для всех типов школ. В то же время организация образовательного и воспитательного процесса в сельской школе зависит от целого комплекса различных факторов, что обуславливает особенности педагогической деятельности учителя сельской школы.

Развитие профессиональной деятельности учителя сельской школы во многом связано с осуществлением им социальных функций, зависит от социально-культурных, экономических, природных условий, традиций села. Эффективность решения широкого диапазона задач, стоящих перед учителем в современном социуме, зависит от уровня сформированности его функциональной грамотности. В приоритетных целях отечественного образования также выделено направление о развитии функциональной грамотности школьников [5]. В связи с чем, мы отмечаем значимость уровня функциональной грамотности учителя сельской школы как для решения жизненных задач в условиях сельской местности, так и для профессионального развития самого педагога.

Профессиональная деятельность учителя сельской школы должна развиваться с учетом современных трансформаций во всех сферах деятельности, в частности, цифровой трансформации образования. И здесь мы видим противоречие между возрастающими требованиями к профессиональной деятельности учителя и недостаточным уровнем их реализации у учителя сельской школы. В настоящее время возникает острая необходимость в совершенствовании совокупности компетенций педагога для осуществления профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Перед институтом дополнительного профессионального образования стоит задача по организации инновационной модели повышения квалификации с внедрением цифровых образовательных технологий (Г.И. Алексеева) [1]. В свете цифровизации системы образования, использование цифровых и информационных технологий обеспечивает возможность активного применения дистанционных образовательных технологий, что оказывает влияние на развитие личности и повышает эффективность качества образования (Е.А. Бараксанова, Е.З. Власова) [2,3].

В последнее десятилетие система дополнительного профессионального образования находится в поиске новых методов и подходов методического сопровождения участников образовательного процесса. Одним из нововведений является организация персонализированного образовательного маршрута учителей. В своих научных работах Г.А. Ястребова, Г.В. Цветкова придерживаются мнения о том, что при организации персонализированного образовательного маршрута участник образовательного процесса сам должен выступить в качестве разработчика своей образовательной программы.

Реализация персонализированного маршрута с достижением поставленных целей и выполнением поставленных сроков фиксируется в «дорожной карте». В рамках апробации разработанной персонализированной модели обучения педагогов были организованы курсы, которые были разработаны в 2021 году в Институте развития образования и повышения квалификации им. С.Н. Донского-II.

Категория слушателей: учителя сельских школ (учителя математики, физики, русского языка и литературы, биологии, химии, начальных классов) (таблица 1).

При организации курсов повышения квалификации было проведено входное диагностирование уровня сформированности функциональной грамотности по 6 компонентам (таблица 2). Принял

участие 551 учитель химии, биологии, математики, физики, русского языка и начальных классов из сельских школ. Входное тестирование проводилось на платформе Ik14 в онлайн-режиме.

Таблица 1. Количество слушателей курсов «Развитие функциональной грамотности школьников»

№	Учителя	Количество
1	Биологии	55
2	Химии	39
3	Физики	87
4	Математики	99
5	Русского языка и литературы	115
6	Начальных классов	156

Таблица 2. Результаты выявленных дефицитов у слушателей курсов

№	Компоненты	Средний балл
1.	Читательская грамотность	48
2.	Математическая грамотность	53,4
3.	Естественнонаучная грамотность	64
4.	Креативное мышление	36,4
5.	Глобальные компетенции	47,1
6.	Финансовая грамотность	47,4

В таблице 3 показаны результаты входного тестирования по учебным группам предметных областей. При этом в расчет принята следующая шкала оценивания: при наборе участниками до сорока баллов (включительно), фиксируется низкий уровень сформированности, от сорока одного до семидесяти баллов – присваивается средний уровень, если участник набирает от семидесяти одного до ста баллов, то это говорит о высоком уровне сформированности функциональной грамотности (Таблица 3).

Таблица 3. Результаты входного тестирования по функциональной грамотности

№	Учителя	Компоненты функциональной грамотности					
		грамотность				глобальные компетенции	креативное мышление
		читательская	математическая	естественно-научная	финансовая		
1	Биологии	33,4	44,3	82,3	33,5	43,4	38,6
2	Химии	37,8	45,2	79,7	38,7	50,1	34,2
3	Физики	23,7	56,8	66,8	61,3	43,8	37,9
4	Математики	45,6	78,9	54,8	78,3	36,8	39,2
5	Русского языка и литературы	70,4	42,2	33,1	35,7	52,4	32,8
6	Начальных классов	77,2	53,1	67,3	36,9	56,5	35,8

По результатам анализа индивидуальных потребностей слушателей, после выполнения тестовых заданий, была сформирована персонализированная программа по устранению выявленных дефицитов.

Тесты по оценке функциональной грамотности включали в себя задания по шести направлениям. Индивидуальный образовательный маршрут включает тренировочные занятия с тьютором и прохождение практической части на базе ста-

жировочных площадок в дистанционном формате с использованием сервисов видеоконференции.

После завершения курсов повышения квалификации было проведено выходное тестирование с целью определения эффективности проведенных мероприятий.

Анализ результатов выходного тестирования показал положительную динамику среди всех групп учителей. Так, в результате прохождения индивидуального образовательного маршрута по чи-

тательской грамотности, средний балл увеличился на 18 баллов, по математической грамотности – на 12 баллов, по креативному мышлению – на 25 баллов (таблица 4).

Таким образом, реализация индивидуальных образовательных маршрутов с использованием дистанционных образовательных технологий расширяет возможности для учителей сельских школ, обеспечивая повышение квалификации с учетом специфики их профессиональной деятельности.

Таблица 4. Результаты выходного тестирования по функциональной грамотности

№	Учителя	Компоненты функциональной грамотности					
		грамотность				глобальные компетенции	креативное мышление
		читательская	математическая	естественно-научная	финансовая		
1	Биологии	63,4	54,3	82,3	33,5	53,4	48,3
2	Химии	67,8	57,8	79,7	38,7	70,1	54,6
3	Физики	55,7	76,9	66,8	61,3	43,8	59,4
4	Математики	65,6	88,5	54,8	88,3	56,8	73,5
5	Русского языка и литературы	70,4	52,7	33,1	35,7	72,4	76,6
6	Начальных классов	77,2	63,6	67,3	36,9	66,5	59,3

## Литература

1. Алексеева Г.И., Михалева О.И., Абрамова Д.Г. Модель регионального персонального повышения квалификации педагогов образовательных учреждений. Современные наукоемкие технологии. 2020. № 5. – С. 134–138.
2. Бараханова Е.А., Никифоров И.И. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами цифровой образовательной среды / Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61–2. – С. 61–64.
3. Власова Е.З. Цифровая трансформация педагогического образования: опыт работы и направления исследований / В сборнике: Информатизация образования и методика электронного обучения. Материалы III Международной научной конференции. Сибирский федеральный университет, Институт космических и информационных технологий. 2019. С. 64–68.
4. Паспорт Национального проекта «Образование» <https://edu.gov.ru/national-project/>
5. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF AN INDIVIDUAL TRAJECTORY FOR ADVANCED TRAINING OF RURAL TEACHERS IN THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Pavlov N.M.

Autonomous Educational Institution of the Republic of Sakha (Yakutia) of Additional Professional Education (AOU RS (Y) DPO) Institute for the Development of Education and Advanced Training named after S.N. Donskoy-II

The article summarizes the work on the organization of a personalized route in the professional development of rural teachers of the Republic of Sakha (Yakutia). The specifics of the professional activity of teachers of rural schools are described. An individual educational route with the use of distance learning technologies has been identified as one of the effective ways to improve the competencies of rural school teachers. During the organization of advanced training courses, an input diagnosis of the level of functional literacy was carried out for 6 components. More than 500 teachers in the following academic subjects took part in the entrance testing: Chemistry, Biology, Mathematics, Physics, Russian language and Primary school teachers from rural schools. Input testing was conducted on the Ik14 platform in online mode. The practical significance of the study is seen in the possibility of expanding personalized advanced training courses for rural teachers, which allows to penetrate into the understanding of the importance of using digital technologies and resources in the context of the development of the professional activities of rural teachers.

**Keywords:** individual educational route, advanced training, professional activity, rural school teacher

## References

1. Alekseeva G.I., Mikhaleva O.I., Abramova D.G. Model of regional personal advanced training of teachers of educational institutions. Modern science-intensive technologies. 2020. No. 5. – P. 134–138.
2. Barakhsanova E.A., Nikiforov I.I. Formation of information competence of future teachers by means of a digital educational environment / Problems of modern pedagogical education. – 2018. – No. 61–2. – S. 61–64.
3. Vlasova E.Z. Digital transformation of teacher education: work experience and areas of research / In the collection: Informatization of education and e-learning methodology. Proceedings of the III International Scientific Conference. Siberian Federal University, Institute of Space and Information Technologies. 2019. S. 64–68.
4. Passport of the National Project “Education” <https://edu.gov.ru/national-project/>
5. Order of the Ministry of Education of Russia dated May 31, 2021 N 287 (as amended on November 8, 2022) “On approval of the federal state educational standard for basic general education”

# Перспективы технологий виртуальной реальности в гуманитарном образовании

**Шитова Ирина Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, культурологии и гуманитарных дисциплин, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский университет культуры, искусств и туризма»  
E-mail: ischitowa@mail.ru

Виртуальная реальность – среда, моделируемая компьютерными системами и позволяющая пользователю взаимодействовать с любыми объектами трехмерного пространства, схожими с реальными. В статье рассмотрены перспективные направления внедрения средств виртуальной реальности в обучение студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям. Отмечается, искусствоведение и культурология – это те области, которые принято считать пионерами в освоении виртуальной и дополненной реальности. Кроме того, перспективным подход к улучшению качества обучения представляет собой имплементация технологии виртуальной реальности в образовательном процессе студентов-лингвистов. Весьма перспективным вектором применения виртуальной реальности является обучение будущих психологов. Статья, помимо прочего, содержит анализ рисков, сопряженных с виртуализацией высшей школы в России.

В статье делается вывод: модернизация гуманитарного образования в плане внедрения виртуальных средств обучения имеет колоссальный потенциал для улучшения качества обучения, повышения уровня знаний студентов-гуманитариев и сокращения разрыва между вузовским теоретическим знанием и профессиональной практикой. Тем не менее, внедрение технологий виртуальной реальности в гуманитарное образование необходимо осуществлять с осторожностью, учитывая специфику гуманитарных наук и индивидуальные особенности и потребности студентов.

**Ключевые слова:** гуманитарное образование, высшее образование, виртуальная реальность, дополненная реальность, психология, юриспруденция, лингвистика, искусствоведение.

Как известно, на этапе индустриального общества цивилизационные процессы протекали благодаря развитию производства и потребления товаров; сегодня же, в контексте постиндустриализма, основным продуктом и ценностью становится информация. Представители современной цивилизации производят и потребляют интеллектуальные продукты, идеи и знания, что привело к существенному увеличению доли умственного труда [4, с. 71]. Человек стал проводить ощутимую долю времени в цифровом пространстве; именно в его рамках сегодня происходят основные финансовые и политические процессы, оно предоставляет возможность образования, трудоустройства и досуга.

В связи с этим акцент в современных научных исследованиях сместился на изучение информационно-коммуникационных технологий и их роль в социальном развитии. Одной из наиболее прогрессивных технологий подобного рода выступает технология виртуальной реальности

Виртуальная реальность, по Т.Ю. Соколовой с соавт., являет собой среду, моделируемую компьютерными системами и позволяющую пользователю взаимодействовать с любыми объектами трехмерного пространства, схожими с реальными [6, с. 161]. В.А. Брылева определяет виртуальную реальность более общо, как «информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое ИКТ» [1, с. 1]. Посредством виртуальной реальности формируется иллюзия пребывания в реальном пространстве, эффект погружения. Погружение (иммерсия, иммерсивность) становится одной из ключевых и фундаментальных концепций, вызывающих активные научные споры в разных отраслях научного знания, включая педагогику.

Применение виртуальных средств в высшей школе сопряжено с массой методологических, методических и технологических барьеров. Следует отметить, что при проектировании виртуального инструмента для его использования в процессе обучения конкретной дисциплине требуется учитывать специфику этой дисциплины и контингента обучающихся.

Невозможно выработать шаблонное решение, которое будет подходящим для студентов любого курса и любой специализации. Каждый обучающийся виртуальный проект должен преследовать уникальные цели и быть рассчитанным на определенную аудиторию. Как справедливо отмечает Т.Ю. Соколова, при разработке проекта для младших школьников следует «остерегаться гиперреалистичного отображения объектов» [6, с. 163]; при



работе со студентами степень реалистичности может быть повышена, однако, при этом следует учитывать риски избыточной геймификации учебного процесса и возможность наличия в группе обучающихся лиц с игровой аддикцией, распространенной в студенческой среде. Несмотря на эти и многие другие недостатки и барьеры при внедрении виртуальной реальности в вузах, данную технологию нельзя игнорировать. Виртуальные обучающие пространства, как справедливо указывает Н.В. Суслов, позволяют генерировать высококачественный иммерсивный образовательный контент, «по-новому формировать содержание учебного предмета в реальном времени» [7, с. 207].

Е.А. Стародубцева, анализируя преимущества виртуальных средств в обучении студентов, представляет перечень следующих навыков и параметров, которые можно развить за счет использования виртуальной реальности в процессе обучения: (1) внимание и концентрация: способность игнорировать внешние раздражители; (2) гнозис и рецепция; (3) мышление: анализ и синтез поступающих в сознание данных; (4) рефлексия и самоконтроль; (5) гибкость и адаптивность мышления; (6) коммуникативные способности [8, с. 112].

Рассмотрим перспективные направления внедрения средств виртуальной реальности в обучение студентов, обучающихся по гуманитарным направлениям. Можно сказать, что **искусствоведение и культурология – это те области, которые принято считать пионерами в освоении виртуальной и дополненной реальности**. Внедрение технологии виртуальной реальности в образовательный процесс может быть эффективным инструментом для обучения искусствоведению. Одной из причин этого является сам факт цифровизации и виртуализации музейной среды.

Д.Н. Дзюба говорит о том, традиционный музей до сих пор сохраняет свою социально-культурную значимость в обществе, выполняя функции ретрансляции знаний о культурном наследии, сохранения значимых артефактов, их поиска и реставрации, кураторской деятельности. Тем не менее, следует обратить внимание на музеи нового типа, в том числе виртуализированные и оборудованные средствами дополненной реальности. Постиндустриальное общество «обязывает музей расширять социальные практики и привносить в свою деятельность инновационные идеи: мастер-классы, интерактивные игры, виртуальные 3D-экскурсии» [4, с. 72].

Таким образом, одним из основных преимуществ использования VR в обучении искусствоведению является возможность создания виртуальных музеев, галерей и выставок, которые могут быть доступны в любое время и из любой точки мира. Можно отметить, что все чаще и крупные, и небольшие музеи имеют оффлайн режим (традиционный музей) и виртуальный «филиал», ресурсами которого пользуются учащиеся в школах, библиотеках, вузах. Виртуальный музей представляет собой уникальную постиндустриальную

формацию, посредством которой музей адаптирует традиционные функции к новой цифровой культурной среде. Использование VR в области искусствоведения, дизайна, архитектуры, культурологии и прочих дисциплин, сопряженных с исследованием эстетических ценностей и визуальных тенденций, может повысить качество обучения, расширить кругозор студентов и обеспечить более глубокое понимание сущности искусства. В России, к примеру, на данный момент функционируют проекты «Третьяковская галерея в VR», «Эрмитаж VR».

Этому пути следуют и университетские музеи, которые обладают особенно тесной связью с образовательным процессом. Искусствоведческий вектор виртуализации обучения стал одним из первых, апробированных в отечественном образовательном пространстве высшей школы. К примеру, еще в 2005 г. в ЮУрГУ был открыт информационно-образовательный центр «Виртуальный филиал Государственного Русского музея» при кафедре искусствоведения и культурологии. Специалисты кафедры инициировали успешный проект «...История ненаписанной картины», функционировавший ранее в «оффлайн»-формате. Проект получил продолжение в виде мультимедийной программы с использованием возможностей виртуальной реальности [10, с. 70].

Виртуальная реальность, помимо прочего, может использоваться для создания интерактивных образовательных материалов – учебников с функцией дополненной реальности [9]. Кроме того, VR может быть использована для создания симуляций, которые помогают студентам развивать навыки визуального анализа и интерпретации произведений искусства конкретного мастера. Как известно, глубинное понимание произведения искусства возможно только при ознакомлении с подлинником. К примеру, авторы проекта «Авангард в трёх изменениях: Гончарова и Малевич» представили виртуальный продукт, благодаря которому можно попытаться понять специфику творчества художника и самому продолжить его работу над произведением<sup>1</sup>. Таким образом, использование VR в обучении искусствоведению может существенно улучшить качество образования, расширить кругозор и улучшить уровень визуальной «насмотренности» студентов-искусствоведов, архитекторов, скульпторов, дизайнеров и художников.

Во всем мире набирают популярность цифровые инструменты обучения иностранным языкам. **Имплементация технологии виртуальной реальности в образовательном процессе студентов-лингвистов представляет собой перспективный подход к улучшению качества обучения**. В данном контексте можно выделить несколько областей применения виртуальных сред

<sup>1</sup> Пугачев, А. Живопись будущего: рисуем, как Малевич // Журналист онлайн. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journalonline.msu.ru/articles/note/zhivopis-budushchego-risuem-kak-malevich/>. – Дата доступа: 04.04.2023.

в обучении иностранным языкам. Во-первых, изучение языков в виртуальных средах: виртуальный инструментальный позволяет создавать иноязычные виртуальные среды, которые могут использоваться в целях практики устной спонтанной речи. Виртуальные среды позволяют погрузить студента-лингвиста в иноязычную среду носителей языка, вступить с ними в коммуникацию, развивать понимание аутентичной иноязычной речи, копировать произношение собеседников, расширять лексический запас. VR-среды позволяют имитировать реальные коммуникативные ситуации и использовать различные речевые «жанры» и дискурсивные контексты – светскую беседу, знакомство, диалоги, собеседование, экстремальные и конфликтные ситуации речевого общения. Е.А. Стародубцева выражает схожий тезис: преподаватель может создать обстановку доброжелательного общения, негативной реакции, «вязких» переговоров [8, с. 112]. Такой подход, без сомнения, позволяет сократить разрыв между теорией языка и языковой практикой, а также подготовить студента к выполнению профессиональных обязанностей в реальной коммуникативной среде. Виртуальная реальность позволяет выработать навык спонтанной речи, снять внутренние зажимы и «преодолеть страх общения на иностранном языке» [5, с. 383], присущие большинству студентов, изучающих иностранный язык.

Как известно, одним из известных методов обучения иностранному языку является ролевая игра. Несмотря на то, что еще два-три десятилетия назад такой метод обучения считался инновационным и вызывал энтузиазм среди студентов, «используемые сейчас в учебных аудиториях ролевые игры проходят не очень живо» [8, с. 112]: студенты не всегда могут раскрепоститься и включить воображение настолько, чтобы поверить в реальность происходящего. Виртуальная реальность, в свою очередь, приближает дидактические ролевые игры к реальной практике и таким образом возвращает данной методике преподавания действенность и мотивационный потенциал.

В качестве примера применения виртуальных средств в обучении иностранному языку О.В. Михалева и А.В. Морозов указывают на приложение VirtualSpeech, посредством которого тренируется навык делового иноязычного общения [5, с. 383]. М.В. Горелов говорит о возможности взаимодействия пользователей, говорящих на разных языках, в виртуальном пространстве: «можно совместить группу, изучающую испанский язык в Башкирском государственном университете, и группу изучающих русский язык в университете города Барселоны, в одно пространство, в котором они могли бы общаться, видеть особенности мимики и жестов друг друга» [3, с. 123].

Виртуальная реальность может быть внедрена в образовательный процесс с целью получения культуроведческих и лингвокультурных знаний. VR помогает студентам понимать не только язык, но и культуру страны, где он используется. Вирту-

альные среды могут быть созданы для имитации путешествий и погружения в культуру языка, что способствует развитию знаний о культурных основах языковой системы и закономерностях употребления языковых средств в конкретном культурном контексте.

**Весьма перспективным вектором применения виртуальной реальности является обучение будущих психологов.** В современном образовании такого рода использованию технологий виртуальной реальности (VR) уделяется все большее внимание. VR может быть использована для создания симуляций профессиональных сценариев, которые позволяют студентам-психологам имитировать реальные случаи. Кроме того, виртуальная реальность может быть использована для совершенствования навыков межличностного общения. Виртуальные среды могут быть созданы для практики различных профессионально-значимых качеств будущего психолога: эмпатия, умение слушать, коммуникация и навык управления конфликтами. Примером может служить проект VR-тренинга для улучшения навыков эмпатии, где студенты могут практиковать свои навыки виртуального общения с помощью виртуальных симуляций [11].

А.Е. Войскунский с соавт. также говорит о «принципиально новых виртуальных орудиях», предназначенных для тренировки навыков невербального общения. Тренажер учит будущих психологов корректно выражать одобрение и поощрение, убеждение, утверждение, поддержание статуса в рамках моделируемой профессиональной консультации [2, с. 27]. Существуют и частные случаи применения виртуальных средств в психологической дидактике. Технологии позволяют, к примеру, исследовать гендерные различия в пространственной ориентации, в когнитивных стилях, эмоциональной рецепции [2, с. 25].

**Юридические профессии – еще одно перспективное поле для внедрения виртуальных средств обучения.** Сегодня, как пишет М.В. Горелов, у студентов появилась уникальная возможность побывать «в кабинетах юристов, «присутствовать» на судебных заседаниях, научно-практических конференциях» [3, с. 122].

Виртуальная реальность может быть использована для создания симуляций судебных процессов, что, в свою очередь, поможет студентам получить целостное и близкое к реальному представление о процедурах судебных процессов и различных аспектах права. Симуляции могут включать в себя распределение ролей между обучающимися – судьи, адвокаты, прокуроры и свидетели, а также представлять различные сценарии и реальные судебные кейсы.

В отечественной практике, к сожалению, такие инструменты еще не были разработаны, хотя они весьма активно используются в ряде западных стран. Примером может служить VR-симулятор судебного процесса REVRLaw, разработанный для Вестминстерского университета (Великобрита-

ния). Симулятор включает в себя виртуальное здание суда, виртуальных судей, адвокатов и свидетелей, а также различные сценарии и примеры реальных судебных дел. Студенты в игровой форме могут участвовать в судебных процессах, где им предстоит анализировать доказательства, принимать решения и аргументировать свои позиции[12].

Таким образом, на основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что модернизация гуманитарного образования в плане внедрения виртуальных средств обучения имеет колоссальный потенциал для улучшения качества обучения, повышения уровня знаний студентов-гуманитариев и сокращения разрыва между вузовским теоретическим знанием и профессиональной практикой. Тем не менее, внедрение технологий виртуальной реальности в гуманитарное образование необходимо осуществлять с осторожностью, учитывая специфику гуманитарных наук и индивидуальные особенности и потребности студентов. Одним из главных преимуществ виртуализации гуманитарного образования является расширение доступа к образовательным ресурсам и возможности дистанционного обучения.

В заключение следует обозреть **риски, сопряженные с виртуализацией высшей школы в России**. Во-первых, гуманитарные науки имеют свою специфику и не всегда поддаются подобному переходу в виртуальное пространство. Безусловно, некоторые аспекты гуманитарного образования и соответствующих ему компетенций требуют непосредственного общения и взаимодействия студентов и преподавателей, что может быть затруднено при обучении в виртуальном пространстве. Во-вторых, использование цифровых технологий не всегда гарантирует повышение качества образования, может предполагать излишнюю геймификацию учебы и развитию аддикций; использование VR может вызвать ощущение отрыва от реальности и нездоровый азарт, что может стать серьезным препятствием для применения данной технологии в учебных целях. Для того, чтобы преодолеть данный барьер требуется высокий уровень квалификации преподавателей в области новых методологий обучения. Потребуется, помимо прочего, реструктурировать образовательные программы и образовательный контент.

В-третьих, одним из негативных последствий виртуализации является высокая стоимость данных технологий – это может стать значимым фактором для высших учебных заведений с ограниченными финансовыми ресурсами.

В-четвертых, виртуализация высшего гуманитарного образования может привести к формированию положения неравенства обучающихся – в случаях отсутствия у них соответствующего оборудования, наличия заболеваний, нарушений зрения, работы опорно-двигательного аппарата. Следует учитывать, что определенная доля учащихся окажется изолированной от учебного процесса, в связи с чем обостряется проблема инклюзии высшей школы.

## Литература

1. Брылева, В.А. Виртуальная образовательная среда специального факультета как средство развития межкультурной компетенции студентов-лингвистов / В.А. Брылева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 31. – Ст. 10.
2. Войскунский, А. Е. О применении систем виртуальной реальности в психологии / А.Е. Войскунский, Г.Я. Меньшикова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. – № 1. – С. 22–36.
3. Горелов, М.В. Перспективные технологии обучения студентов по дисциплине «Гражданский процесс» / М.В. Горелов, Р.М. Жемалетдинов // Правовое государство: теория и практика. – 2020. – № 1 (59). – С. 121–127.
4. Дзюба, Д.Н. Феномен музея в виртуальном культурном пространстве / Д.Н. Дзюба // Общество: философия, история, культура. – 2017. – № 3. – С. 71–74.
5. Михалева, О.В. Формирование у бакалавров-лингвистов профессиональных компетенций на основе иммерсивных технологий / О.В. Михалева, А.В. Морозов // Образование и право. – 2021. – № 4. – С. 381–386.
6. Соколова, Т.Ю. Виртуальная реальность как объект и инструмент познания: прикладные аспекты / Т.Ю. Соколова, Г.И. Фазылзянова, Е.Е. Ефграфова, Е.В. Астапович // ЭСГИ. – 2021. – № 2 (30). – С. 161–166.
7. Суслов, Н.В. Принципы построения виртуального обучающего пространства / Н.В. Суслов // Информатика, телекоммуникации и управление. – 2008. – № 5 (65). – С. 204–207.
8. Стародубцева, Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе / Е.А. Стародубцева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № S1. – С. 110–113.
9. Тараканова, М. Шедевры живописи 4D. Энциклопедия с дополненной реальностью / М. Тараканова. – М.: АСТ, 2022. – 160 с.
10. Трифонова, Г.С. Научно-методические подходы и принципы в учебно-образовательной деятельности художественного музея ЮУрГУ. На примере работы над выставкой «Василий Андреевич Неясов (1926–1984). Воссоединение волжских народов с Россией, 1948–1983: история ненаписанной картины» / Г.С. Трифонова, Е.С. Логинова, Я.А. Русанов // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2009. – № 32 (165). – С. 69–77.
11. Bertrand, P. G.J. Learning Empathy Through Virtual Reality: Multiple Strategies for Training Empathy-Related Abilities Using Body Ownership Illusions in Embodied Virtual Reality / G. J.P. Bertrand, R. Léonore, C.A. McCall, F. Zenasni // Frontiers in Robotics and AI. – 2018. – Vol. 5. – 18 p.
12. Rose, N. Students to play virtual reality game to learn about criminal law // Legal Futures. – 2016.

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.legalfutures.co.uk/latest-news/students-play-virtual-reality-game-learn-criminal-law>. – Дата доступа: 04.04.2023.

## PROSPECTS OF VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES IN HUMANITIES EDUCATION

Shitova I. Yu.

Crimean University of Culture, Arts and Tourism

Virtual reality is an environment that is simulated by computer systems and allows the user to interact with any objects of three-dimensional space that are similar to real ones. The article considers promising directions for the introduction of virtual reality tools in the education of students studying in the humanities. It is noted that art history and cultural studies are those areas that are considered to be pioneers in the development of virtual and augmented reality. In addition, a promising approach to improving the quality of education is the implementation of virtual reality technology in the educational process of linguistic students. A very promising vector of application of virtual reality is the training of future psychologists. The article, among other things, contains an analysis of the risks associated with the virtualization of higher education in Russia.

The article concludes that the modernization of liberal arts education in terms of the introduction of virtual learning tools has tremendous potential to improve the quality of education, increase the level of knowledge of humanities students and reduce the gap between university theoretical knowledge and professional practice. However, the introduction of virtual reality technologies in liberal arts education must be carried out with caution, taking into account the specifics of the humanities and the individual characteristics and needs of students.

**Keywords:** humanitarian education, higher education, virtual reality, augmented reality, psychology, law, linguistics, art studies.

### References

1. Bryleva, V.A. Virtual educational environment of a special faculty as a means of developing intercultural competence of linguists / V.A. Bryleva // *Izvestiya RGPU im. A.I. Herzen*. – 2007. – No. 31. – Art.10.
2. Voiskunsky, A.E. On the use of virtual reality systems in psychology / A.E. Voiskunsky, G. Ya. Menshikova // *Moscow Uni-*

3. Gorelov, M.V. Promising technologies for teaching students in the discipline “Civil process” / M.V. Gorelov, R.M. Zhemaletdinov // *Legal state: theory and practice*. – 2020. – No. 1 (59). – S. 121–127.
4. Dzyuba, D.N. The phenomenon of the museum in the virtual cultural space / D.N. Dzyuba // *Society: philosophy, history, culture*. – 2017. – No. 3. – S. 71–74.
5. Mikhaleva, O.V. Formation of professional competencies among linguist bachelors based on immersive technologies / O.V. Mikhaleva, A.V. Morozov // *Education and Law*. – 2021. – No. 4. – S. 381–386.
6. Sokolova, T. Yu. Virtual reality as an object and tool of cognition: applied aspects / T. Yu. Sokolova, G.I. Fazylzyanova, E.E. Efgarfova, E.V. Astapovich // *ESGI*. – 2021. – No. 2 (30). – S. 161–166.
7. Suslov, N.V. Principles of constructing a virtual learning space / N.V. Suslov // *Informatics, telecommunications and management*. – 2008. – No. 5 (65). – S. 204–207.
8. Starodubtseva, E.A. The use of virtual reality technology in teaching foreign languages at the university / E.A. Starodubtseva // *Humanities. Bulletin of the Financial University*. – 2022. – № S1. – S. 110–113.
9. Tarakanova, M. Masterpieces of painting 4D. Encyclopedia with augmented reality / M. Tarakanova. – M.: AST, 2022. – 160 p.
10. Trifonova, G.S. Scientific and methodological approaches and principles in the teaching and educational activities of the SUSU Art Museum. On the example of work on the exhibition “Vasily Andreevich Neyasov (1926–1984). Reunification of the Volga peoples with Russia, 1948–1983: the history of the unwritten picture” / G.S. Trifonova, E.S. Loginova, Ya.A. Rusanov // *Bulletin of SUSU. Series: Social and Humanitarian Sciences*. – 2009. – No. 32 (165). – S. 69–77.
11. Bertrand, P. G.J. Learning Empathy Through Virtual Reality: Multiple Strategies for Training Empathy-Related Abilities Using Body Ownership Illusions in Embodied Virtual Reality / G. J.P. Bertrand, R. Léonore, C.A. McCall, F. Zenasni // *Frontiers in Robotics and AI*. – 2018. – Vol. 5. – 18 p.m.
12. Rose, N. Students to play virtual reality game to learn about criminal law // *Legal Futures*. – 2016. – Режим доступа: <https://www.legalfutures.co.uk/latest-news/students-play-virtual-reality-game-learn-criminal-law>.



## Педагогические условия формирования профессионально важных качеств курсантов вузов системы МЧС России

### Баранова Ольга Юрьевна,

кандидат технических наук, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: oyb22031972@yandex.ru

### Борисенко Александр Владимирович,

кандидат физико-математических наук, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: 712988@mail.ru

### Курочкин Александр Рудольфович,

кандидат физико-математических наук, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: kalexandr@mail.ru

### Сушкевич Александр Анатольевич,

кандидат технических наук, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: fizikaiteploobmen@mail.ru

### Усков Валентин Сергеевич,

кандидат физико-математических наук, Уральский институт ГПС МЧС России  
E-mail: uvs\_e\_burg@mail.ru

Данная статья посвящена рассмотрению педагогических условий развития профессионально важных качеств личности курсантов системы МЧС России. Рассматриваются подходы к трактовке понятия «профессионально важные качества личности» и «профессионально важные качества личности сотрудника МЧС». Определена теоретическая модель профессионально важных качеств личности с использованием подходов В.Д. Щадрикова и Э.Ф. Зеера. На основе анализа теоретических исследований и профиограмм определен перечень профессионально важных качеств личности курсантов МЧС. Обосновывается необходимость развития профессионально важных качеств личности курсантов как будущих сотрудников, готовых действовать в экстремальной ситуации. В статье проведен анализ исследований, посвященных развитию профессионально важных качеств личности курсантов МЧС России в рамках внедрения компетентностного, личностно-ориентированного и иных подходов. Выделены и обобщены основные педагогические условия формирования данных качеств в процессе обучения в вузе, поскольку профессионально важные качества являются основой профессионализма и обеспечивают профессиональную адаптацию и эффективность выполнения задач профессиональной деятельности в области деятельности по охране жизни и здоровья граждан, а также предупреждению и ликвидации катастроф. Предложены собственные педагогические условия развития профессионально важных качеств личности курсантов МЧС России.

**Ключевые слова:** курсанты МЧС, профессионально важные качества личности, обучение курсантов МЧС, педагогические условия.

Проблема изучения профессионально важных качеств личности специалиста на сегодняшний день является актуальной проблемой для прикладной психологии в рамках исследования психологической структуры личности сотрудников в зависимости от профессиональной сферы занятости, а также совершенствования принципов и методов профессионального отбора.

Для педагогической науки данная проблема актуальна с точки зрения развития и формирования профессионально важных качеств личности в ходе процесса обучения будущих специалистов на этапах начального, среднего и высшего профессионального образования.

Сотрудники МЧС относятся к экстремальному профилю занятости, поскольку их профессиональная деятельность сопряжена с высоким уровнем риска для жизни и здоровья, высоким уровнем стрессогенности, связанным не только с опасностью, но и с высоким уровнем ответственности за других людей, постоянным уровнем готовности к ликвидации последствий природных и техногенных катастроф. Поэтому проблема психологического отбора и психолого-педагогической подготовки сотрудников МЧС является первоочередной для вузов соответствующего профиля обучения.

Профессионально важные качества личности профессионала экстремального профиля довольно подробно освещены в исследованиях таких авторов, как Е.С. Браиловский, Г.И. Левигурович, В.М. Новиков, П.М. Рубинштейн, В.А. Бодров, Р.М. Грановская, Г.М. Зараковский, А.А. Крылов, П.А. Корчемный, Б.Ф. Ломова, В.Л. Марищука, А.Г. Маклаков, В.Н. Машков, В.А. Пономаренко, Ю.П. Платонов, Я.В. Подольяка, В.А. Пухов и др., профиограммы сотрудника МЧС на сегодняшний день содержат исчерпывающий список профессионально важных качеств.

Рассмотрим сначала общее понятие профессионально важных качеств личности. Наиболее подробное и исчерпывающее определение профессионально важных качеств личности было дано В.Д. Щадриковым. Данный автор представляет два толкования профессиональных качеств. Во-первых, под профессиональными качествами он понимает «индивидуальные качества субъекта деятельности и на успешность освоения этой деятельности». К таковым относятся способности, однако,

по мнению исследователя, они не исчерпывают всего объема профессиональных качеств.

Во-вторых, В.Д. Шадриков считает, что система профессионально важных качеств личности работника – это внутренние условия, которые детерминируют внешние действия и требования к деятельности. Следовательно, развитие профессионально важных качеств и их компонентов может считаться одним из основных аспектов психологической системы деятельности [12].

Э.Ф. Зеер выделил ряд профессиональных качеств, необходимых любому компетентному специалисту, независимо от сферы занятости, была представлена теоретическая модель личности профессионала: это наблюдательность, различные виды памяти, внимательность, техническое мышление, решительность, пространственное воображение, настойчивость, эмоциональная устойчивость, выносливость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др [5].

Что касается профессий по профилю МЧС, особенности их работы предполагают выполнение рабочих обязанностей в экстремальных условиях, которые характеризуются внезапным возникновением, высоким уровнем риска, их развитие сложно предсказать и спрогнозировать. Для эффективных действий в таких условиях специалисты экстренных служб должны быть способными активизировать внутренние ресурсы, успешно бороться с влиянием стрессогенных факторов, сохраняя при этом достаточный уровень работоспособности, адекватность и своевременность реакции на внезапные изменения в опасных обстоятельствах, умение быстро принимать решения в условиях неопределенности, а также способность преодолевать последствия воздействия значительных физических и психоэмоциональных нагрузок [4].

Учитывая изложенное, можно утверждать, что специалисты гражданской защиты (в частности, спасатели) должны обладать совокупностью личностных и профессиональных качеств, которые будут не только всесторонне способствовать эффективной повседневной работе в особых условиях, но и помогать мобильному восстановлению и полноценному здоровому отдыху.

Симбиоз морально-этических, индивидуально-психологических и профессиональных качеств личности определяет не только степень профессионализма индивида, но и то, как будет происходить коммуникация с коллегами, от этого и зависит уровень производительности всей команды и каждого, в частности. К общим личностно-этическим или социальным качествам сотрудника МЧС относят: чувство долга и гражданской ответственности, гуманизм, чистосердечие, внимательность, доброжелательность, сознательное отношение к труду и дисциплинированность, требовательность, принципиальность, скромность, общительность, объективность, самокритичность, высокую моральную культуру.

Все вышеуказанные качества будущие специалисты гражданской защиты приобретают в течение обучения в учреждениях высшего образования. Вузы в системе МЧС имеют свою специфику и несколько отличаются от других. Так, в учреждениях высшего образования со специфическими условиями обучения, формирование личностных и профессиональных качеств у соискателей высшего образования происходит не только через взаимодействие с преподавателями как субъектами педагогического влияния, моделирования, то есть воспроизведения в образовательном процессе условий будущей профессиональной деятельности специалистов (например, выезды на реальные пожары, оказание психологической помощи пострадавшим во время чрезвычайных ситуаций), но и в курсантских взводах и во внеаудиторное время [13].

Если в первом случае взаимодействия (курсант – преподаватель) субъект способствует поиску собственного «я» курсанта (объект педагогического влияния), стимулирует к активному участию в жизни университета и коллектива в частности, готовит к специфике работы в подразделениях ГО и ЧС, помогает в формировании четкой общественной позиции и ценностных ориентиров, то в остальное время на личность влияет коллектив и тот досуг, который предпочитает субъект. Поэтому важно, на каком уровне организована учебная, культурно-просветительская, воспитательная и спортивная деятельность, в связи с этим необходимо выделить педагогические условия становления профессионально важных качеств курсантов вузов системы МЧС России в различных видах деятельности.

Исследователи В.Н. Ковалев, А.А. Прошин, А.А. Якубенко считают, что наиболее значимыми педагогическими подходами к формированию профессионально значимых качеств курсантов МЧС являются компетентностный и личностный подходы [6].

В основе компетентностного подхода лежит понятие компетенции как определенного сформированного умения, и с этой точки зрения важно формирование у курсантов специальных профессиональных компетенций, а также общекультурных и социальных компетенций.

Личностный подход подразумевает, что в центре педагогической деятельности находится сама личность как целостное и многофакторное образование, где происходит ее развитие под воздействием комплекса педагогических средств.

Личностно-ориентированный подход предполагает, что развитие специалиста МЧС будет происходить согласно трехкомпонентной системе профессиональной готовности, которая включает мотивационный, когнитивный и мотивационно-волевой компоненты.

Рассматривая мотивационный компонент, необходимо, прежде всего, подчеркнуть, что основными мотивами деятельности сотрудника МЧС являются мотивы служения (А.И. Барыки-

на) [1], мотивы самореализации в общественно-значимой деятельности. В.В. Харин, О.В. Стрельцов и С.И. Рюмина [11] включают в этот компонент также такие качества, как развитое чувство долга, эмпатию, ответственность. Эти мотивы и качества определяют смыслообразование в учебной и профессиональной деятельности будущих и действующих сотрудников МЧС.

А.Э. Болотин, С.С. Аганов, М.С. Довженко считают, что в мотивационный компонент готовности курсантов МЧС входят не только личностные смыслы, но качества, которые необходимы для эффективного межличностного взаимодействия, такие как устойчивость, направленность на дело, активность, установка на сотрудничество и т.д. [2]. В.С. Кошкаров, Р.Т. Латыпов в качестве значимого педагогического условия формирования мотивационного компонента выделяют профессиональную группу. В качестве профессиональной группы можно рассматривать учебную группу, организованная под руководством преподавателя, который выступает не просто в качестве транслятора знаний и умений, но и в качестве фасилитатора, наставника, использует диалогическую форму педагогического общения, способен быть примером и авторитетом для курсантов [7].

Когнитивный компонент включает в себя качества, которые определяют особенности принятия решений, в том числе в экстремальных ситуациях, восприятие и обработку информации, решение задач профессиональной деятельности, самооценку профессиональной готовности, выбор моделей поведения в той или иной ситуации, в такovém можно отнести мнемические и интеллектуальные способности, а также развитое внимание и восприятие. В данный компонент входит также овладение профессиональными знаниями, которые необходимы для успешной деятельности сотрудника.

А.В. Ермилов здесь предлагает в качестве средства обучения ситуационные задачи, которые способствуют формированию у курсантов быстрой переключаемости внимания, повышают скорость принятия решений, развивают навыки оценки ситуации, различные типы мышления и памяти [3].

Ю.Ю. Стрельниковой рассмотрены возможности формирования профессионально важных качеств у курсантов МЧС, в частности, когнитивных способностей на базе учебно-тренировочных комплексов. Учебно-тренировочные комплексы имитируют реальные профессиональные ситуации, давая возможность отрабатывать навыки принятия решений и действия в экстремальных ситуациях и в условиях дефицита времени [10].

Не менее значимым является и эмоционально-волевой компонент профессионально значимых качеств. Сюда, прежде всего, относят такие качества, как нервно-психологическая устойчивость и стрессоустойчивость, которые обеспечивают самообладание в экстремальных ситуациях; также

важными качествами являются выбор оптимальных и конструктивных копинг-стратегий, высокий уровень самоконтроля, способность к самомотивации, дисциплинированность, навыки конструктивного общения в экстремальной ситуации и др. Вместе с тем важную роль играет психологическая подготовка курсантов МЧС. А.Р. Жигатов, например, предлагает целенаправленное обучение курсантов приемам психологической саморегуляции [4]. О.М. Назарова, О.А. Попова, Н.А. Сабурова считают, что у курсантов МЧС необходимо развивать коммуникативную компетентность и эмоциональный интеллект через использование специально сконструированных учебных ситуаций, ролевые обучающие игры, кейсы, также важным инструментом выступает педагогическое общение [8].

По мнению С.Н. Савинкова, приоритетной задачей в формировании профессионально значимых качеств, в частности, эмоционально-волевого компонента, представляется разработка, апробация и внедрение в практику профессиональной вузовской подготовки психологических программ развития у курсантов навыков эффективного совладания со стрессом [9].

Таким образом, нами было определено, что профессионально важные качества личности курсанта МЧС – это комплекс качеств личности, умений и способностей, которые детерминированы особенностями профессиональной деятельности и определяют успешность ее выполнения. Был выделен мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой компоненты профессионально значимых качеств и ряд педагогических условий, которые могут способствовать их формированию.

В качестве педагогических условий выделены следующие:

- 1) использование компетентностного и личностного подходов в обучении курсантов;
- 2) роль педагога как наставника и фасилитатора, использование диалогического педагогического общения;
- 3) использование разнообразных средств обучения, в том числе активных и интерактивных, таких как учебные ситуации, ролевые игры, кейсы;
- 4) использование принципа практико-ориентированности обучения;
- 5) внедрение различных форм и приемов психологической подготовки курсантов к деятельности в экстремальных условиях.

## Литература

1. Барыкина А.И. Представления о понятии «служение» представителей различных профессиональных групп // Российский психологический журнал. 2020. Т. 17. № 3. С. 44–59.
2. Болотин А.Э., Аганов С.С., Довженко М.С. Структура готовности выпускника вуза ГПС МЧС России к профессиональной деятельности // Вестник Санкт-петербургского универси-



тета государственной противопожарной службы МЧС России. 2015. № 1. С. 159–163.

3. Ермилов А.В. Учебный модуль для формирования профессионально значимых личностных качеств курсантов МЧС России // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 123–128.
4. Жигатов А.Р. Использование приемов психологической саморегуляции в развитии профессионально важных качеств сотрудников МЧС // Личность как субъект управленческой деятельности: Посвящен 80-летию Пятигорского государственного университета. Том Выпуск 10. Пятигорск, 2019. С. 91–96.
5. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 116 с.
6. Ковалев В.Н., Прошин А.А., Якубенко А.А. Анализ подходов к формированию и развитию профессионально важных качеств сотрудников МЧС // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Евпатория, 2020. С. 377–382.
7. Кошкаров В.С., Латыпов Р.Т. Роль профессиональной группы в формировании профессионально-важных качеств сотрудников ФПС МЧС России // NovalInfo. 2016. Т. 1. № 55. С. 405–410.
8. Назарова О.М., Попова О.А., Сабурова Н.А. Коммуникативная компетентность и социальный интеллект как профессионально важные качества сотрудника МЧС // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 4 (20). С. 72–77.
9. Савинков С.Н. Профессиональные качества сотрудников МЧС России как научная проблема современной психологии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 2 (156). С. 344–347.
10. Стрельникова Ю.Ю. Формирование профессионально-важных качеств личности сотрудников МЧС России в условиях учебно-тренировочного комплекса // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Воронеж, 2013. С. 340–343.
11. Харин В.В., Стрельцов О.В., Рюмина С.И. Психологические особенности готовности к профессиональной деятельности курсантов образовательных учреждений ГПС МЧС России // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2017. № 8. С. 390–393.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
13. Шойгу Ю.С., Тарасова А.А. Взаимосвязь профессионально важных качеств и успешности профессиональной деятельности у специалистов Государственной инспекции по маломерным судам МЧС России // Российский психологический журнал. 2018. № 1. С. 113–139.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Baranova O. Yu., Borisenko A.V., Kurochkin A.R., Sushkevich A.A., Uskov V.S.  
Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia

This article is devoted to the consideration of pedagogical conditions for the development of professionally important personality qualities of cadets of the Emergency Control Ministry system of Russia. Approaches to the interpretation of the concepts of «professionally important personality qualities» and «professionally important personality qualities of an Emergency Control Ministry employee» are considered. A theoretical model of professionally important personality qualities is defined using the approaches of V.D. Shchadrikov and E.F. Zeer. Based on the analysis of theoretical studies and professionograms, a list of professionally important personality qualities of the cadets of the Ministry of Emergency Situations has been determined. The necessity of developing professionally important personality traits of cadets as future employees who are ready to act in an extreme situation is substantiated. The article analyzes the research devoted to the development of professionally important personality qualities of cadets of the Emergency Control Ministry of Russia within the framework of the introduction of competence-based, personality-oriented and other approaches. The main pedagogical conditions for the formation of these qualities in the process of studying at a university are highlighted and summarized, since professionally important qualities are the basis of professionalism and provide professional adaptation and efficiency of performing tasks of professional activity in the field of activities for the protection of life and health of citizens, as well as the prevention and elimination of disasters. The authors propose their own pedagogical conditions for the development of professionally important personality qualities of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

**Keywords:** cadets of the Ministry of Emergency Situations, professionally important personality qualities, training of cadets of the Ministry of Emergency Situations, pedagogical conditions.

### References

1. Barykina A.I. Ideas about the concept of “service” of representatives of various professional groups // Russian Psychological Journal. 2020. Vol. 17. No. 3. pp. 44–59.
2. Bolotin A.E., Aganov S.S., Dovzhenko M.S. The structure of readiness of a graduate of the university of the Ministry of Emergency Situations of Russia for professional activity // Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. 2015. No. 1. pp. 159–163.
3. Ermilov A.V. Training module for the formation of professionally significant personal qualities of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Pedagogical education in Russia. 2017. No. 7. pp. 123–128.
4. Zhigatov A.R. The use of psychological self-regulation techniques in the development of professionally important qualities of EMERCOM employees // Personality as a subject of managerial activity: Dedicated to the 80th anniversary of Pyatigorsk State University. Volume Issue 10. Pyatigorsk, 2019. pp. 91–96.
5. Zeer E.F. Professional formation of the personality of an engineer-teacher. Sverdlovsk: Ural Publishing House. un-ta, 1988. 116 p.
6. Kovalev V.N., Proshin A.A., Yakubenko A.A. Analysis of approaches to the formation and development of professionally important qualities of employees of the Ministry of Emergency Situations // Psychological and pedagogical support of the educational process. Evpatoria, 2020. pp. 377–382.
7. Koshkarov V.S., Latypov R.T. The role of a professional group in the formation of professionally important qualities of employees of the FPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia // NovalInfo. 2016. Vol. 1. No. 55. pp. 405–410.
8. Nazarova O.M., Popova O.A., Saburova N.A. Communicative competence and social intelligence as professionally important qualities of an employee of the Ministry of Emergency Situations // Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development. 2019. No. 4 (20). pp. 72–77.



9. Savinkov S.N. Professional qualities of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia as a scientific problem of modern psychology // *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*. 2018. No. 2 (156). pp. 344–347.
10. Strelnikova Yu. Yu. Formation of professionally important personality qualities of employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia in the conditions of the training complex // *Modern technologies of civil defense and liquidation of consequences of emergency situations*. Voronezh, 2013. pp. 340–343.
11. Kharin V.V., Streltsov O.V., Ryumina S.I. Psychological features of readiness for professional activity of cadets of educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia // *Fire safety: problems and prospects*. 2017. No. 8. pp. 390–393.
12. Shadrikov V.D. Problems of systemogenesis of professional activity. M.: Nauka, 1982. 185 p.
13. Shoigu Yu.S., Tarasova A.A. The relationship of professionally important qualities and the success of professional activity among specialists of the State Inspectorate for Small Vessels of the Ministry of Emergency Situations of Russia // *Russian Psychological Journal*. 2018. No. 1. pp. 113–139.

# Влияние культурного контекста на эффективность образовательного процесса: обобщение российских и международных исследований

**Богданова Юлия Захаровна,**

канд. филол. наук, доц. Государственного аграрного университета Северного Зауралья  
E-mail: bogdanovayz@gausz.ru

**Хайруллина Нурсафа Гафуровна,**

докт. социол. наук, проф. Тюменского индустриального университета  
E-mail: nursafa@inbox.ru

В данной статье представлено исследование влияния культурного контекста на образовательный процесс. Авторы проанализировали взаимодействие между преподавателями и студентами, адаптацию учебных программ к местным условиям и особенности оценки успеваемости в контексте культурных различий. Результаты исследования указывают на значительное влияние культурного контекста на образование. Авторы отмечают необходимость учета культурных особенностей в разработке образовательных программ и методик обучения. Исследование включает анализ научных статей, отчетов и исследований, посвященных культурным различиям в образовательном процессе в разных странах. Результаты исследования показывают, что культурный контекст имеет существенное значение для эффективности обучения. Представленные выводы могут быть полезны для преподавателей, разработчиков образовательных программ и студентов, которые работают в межкультурной среде.

**Ключевые слова:** культурный контекст, образовательный процесс, межкультурное обучение, адаптация программ, межкультурные отношения.

## Введение

В современном мире межкультурное обучение становится все более актуальным. Глобализация и миграционные процессы приводят к тому, что в образовательных учреждениях с каждым годом появляется все больше студентов из разных культурных сред. Это создает необходимость в создании учебных программ, которые учитывают культурные различия и способствуют межкультурному пониманию [1].

Влияние культурного контекста на образовательный процесс является одной из важнейших тем в области межкультурного обучения. Культурный контекст может влиять на многие аспекты образовательного процесса, такие как методы преподавания, взаимодействие между преподавателями и студентами, оценка успеваемости и др. [2].

Цель данной статьи – исследовать влияние культурного контекста на образовательный процесс, рассмотреть методы межкультурного обучения и адаптации программ к местным условиям и культурным особенностям. Также будут рассмотрены межкультурные отношения в образовательном процессе и методы, которые помогут преодолеть культурные различия и повысить качество образования.

Основными задачами исследования являются:

1. анализ существующих теоретических и эмпирических исследований в области межкультурного обучения;
2. выявление основных механизмов, через которые культурный контекст влияет на образовательный процесс;
3. изучение методов межкультурного обучения и адаптации программ к местным условиям и культурным особенностям;
4. исследование межкультурных отношений в образовательном процессе и методов, которые помогут преодолеть культурные различия;
5. выработка рекомендаций для образовательных учреждений и преподавателей по улучшению межкультурного обучения и созданию благоприятной образовательной среды для студентов из разных культурных сред.

## Культурный контекст и его влияние на образовательный процесс

### *Понятие культурного контекста*

Культурный контекст – это комплексный набор ценностей, норм, обычаев, традиций и образа жизни, который присущ определенной культуре и определяет способ мышления, поведения и восприятия

мира у ее представителей [3]. Культурный контекст может включать в себя различные аспекты, такие как язык, религия, история, экономика, политика и другие факторы, которые формируют особенности культуры.

В контексте образования культурный контекст может оказывать влияние на многие аспекты, такие как методы обучения, преподавательские подходы, учебные программы, взаимодействие между преподавателями и студентами, оценка успеваемости и многие другие [2]. В связи с этим понимание культурного контекста является ключевым фактором для разработки и внедрения эффективных образовательных программ, которые могут учитывать межкультурные различия и способствовать межкультурному пониманию.

#### ***Как культурный контекст влияет на образовательный процесс***

Культурный контекст влияет на образовательный процесс, формируя его содержание, методы и цели. Например, исследования показывают, что культурные различия могут влиять на стиль обучения и на то, какие методы преподавания наиболее эффективны для студентов из разных культур [4]. Кроме того культурный контекст может влиять на оценку успеваемости студентов. Например, в культуре, где подчеркивается значение сотрудничества и коллективного успеха, оценки могут быть более высокими для группы, чем для индивидуальных студентов [5].

Культурный контекст также может влиять на взаимодействие между преподавателями и студентами. Например, культурные различия могут привести к непониманию или недооценке учебных достижений студентов из другой культуры [6]. В этом случае, преподавателям необходимо учитывать культурные особенности студентов и применять методы, которые помогут снизить негативное влияние культурных различий на учебный процесс.

Исходя из вышесказанного можно заключить, что культурный контекст оказывает значительное влияние на образовательный процесс. Изучение культурных различий и разработка методов, которые помогут учитывать эти различия, могут способствовать более эффективному и межкультурному обучению.

#### ***Культурные различия в образовании в разных странах***

Культурные различия существуют не только между отдельными людьми, но и между разными странами. Они проявляются в различных аспектах жизни, включая образование. Например, в Японии традиционно большое значение придается образованию, что проявляется в высоком уровне учебной дисциплины и ответственности у японских студентов [6]. В то же время, в странах Латинской Америки учебный процесс может быть более расслабленным и гибким, что связано с культурой, в которой больше ценится отдых и личная жизнь [7].

Культурные различия могут влиять на методы преподавания и оценки успеваемости. Например,

в некоторых странах учебный процесс основан на практических занятиях, а не на теории, что может сказаться на оценке успеваемости и результатах экзаменов [8]. Кроме того культурные различия могут влиять на отношения между преподавателями и студентами. В Японии, например, студенты обычно проявляют большое уважение к своим преподавателям и следуют их указаниям, в то время как в США больше ценится самостоятельность и инициативность студентов.

Таким образом, понимание культурных различий в образовании является важным аспектом межкультурного обучения и позволяет создать более эффективные учебные программы, учитывающие специфику культур каждой страны.

#### **Межкультурное обучение и адаптация программ**

##### ***Межкультурное обучение как способ преодоления культурных различий***

Межкультурное обучение – это процесс, который включает в себя осознание и изучение культурных различий между людьми с целью создания более глубокого понимания и уважения друг к другу. Оно может быть эффективным способом преодоления культурных различий в образовании.

Преподаватели могут использовать межкультурное обучение в качестве инструмента для создания более глубокого понимания культурных различий в их классе. Они могут использовать различные методы, такие как обсуждение культурных различий и взаимодействие между студентами из разных культур, чтобы помочь студентам получить новые знания и перспективы. В идеале межкультурное обучение должно быть встроено во все аспекты образовательного процесса, чтобы создать наиболее благоприятную среду для обучения и понимания культурных различий.

Благодаря межкультурному обучению студенты могут обрести новые знания и навыки, которые помогут им лучше понимать и взаимодействовать с людьми из разных культур. Они смогут лучше оценить и уважать культурные различия, что в свою очередь поможет им стать более успешными и эффективными в международных профессиональных отношениях.

##### ***Адаптация учебных программ к местным условиям и культурным особенностям***

Адаптация учебных программ к местным условиям и культурным особенностям является важным аспектом образовательного процесса в контексте межкультурного обучения. Важно учитывать не только особенности местной культуры, но и потребности учащихся и местные образовательные стандарты [9]. Например, в некоторых странах учебный процесс может быть более иерархичным, и студенты могут ожидать более прямого общения с преподавателями, чем в других странах [10]. Поэтому, учебные программы должны адаптироваться к местным потребностям и ожиданиям студентов.

Кроме того адаптация программ также включает в себя выбор методов преподавания, которые могут отличаться в зависимости от культурных особенностей местности. Например, в некоторых странах предпочитают использовать активные методы обучения, такие как работа в группах и проектная деятельность, в то время как в других странах более распространены традиционные лекционные методы [11].

## Межкультурные отношения в образовательном процессе

### *Взаимодействие между преподавателями и студентами*

Взаимодействие между преподавателями и студентами может быть затруднено в случае культурных различий, которые могут проявляться в разных стилях коммуникации, отношении к авторитетам, восприятию времени и т.д.

Преподаватели должны учитывать культурные различия в общении со студентами и приспосабливать свои методы преподавания к местным условиям. Например, в некоторых культурах ожидается, что преподаватель будет выступать в роли авторитета и не будет допускаться слишком свободное общение со студентами.

С другой стороны, студенты также должны адаптироваться к культурным особенностям учебного заведения. Например, в некоторых культурах допускается вмешательство родителей в учебный процесс, что может вызвать затруднения взаимодействия между преподавателем и студентом. Учет культурных различий в общении между преподавателями и студентами способствует улучшению качества образования и повышению мотивации студентов.

### *Межкультурные коммуникации и их значение для образования*

Межкультурные коммуникации играют важную роль в образовательном процессе, так как они способствуют развитию межкультурной компетенции у студентов и повышают их культурную осведомленность. Коммуникация между преподавателями и студентами из разных культур может быть вызовом, поскольку они могут использовать разные образовательные и коммуникативные стратегии. Однако если преподаватели будут использовать межкультурную коммуникацию в своей работе, они смогут создать благоприятную образовательную среду и повысить эффективность обучения.

Один из способов развития межкультурных коммуникаций – это использование мультимедийных технологий, которые позволяют создавать учебные материалы, адаптированные к межкультурным потребностям студентов. Они также могут использоваться для устранения языковых барьеров, таких как различия в произношении и грамматике, и способствовать более глубокому пониманию культурных особенностей других стран.

Таким образом, межкультурные коммуникации играют важную роль в образовательном процес-

се и требуют особого внимания со стороны преподавателей и учебных программ. Использование мультимедийных технологий также может помочь преодолеть языковые и культурные барьеры в обучении.

## Заключение. Основные выводы исследования

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

Культурный контекст оказывает существенное влияние на образовательный процесс, включая методы преподавания, взаимодействие между преподавателями и студентами, оценку успеваемости и др.

Культурные различия в образовании существуют в разных странах и регионах, что может приводить к трудностям в обучении для иностранных студентов.

Межкультурное обучение и адаптация учебных программ к местным условиям и культурным особенностям могут способствовать преодолению культурных различий и повышению эффективности образовательного процесса. Таким образом, межкультурное обучение и учет культурных различий в образовании являются важными аспектами в повышении эффективности образовательного процесса и межкультурного понимания.

## Литература

1. ЮНЕСКО. (2013). Межкультурные компетенции: концептуальная и операционная рамка. Париж: ЮНЕСКО.
2. Дирдорфф, Д. К. (2009). Справочник Sage по межкультурной компетенции. Тысяча Оукс, Калифорния: Издательство Sage.
3. Хофстеде, Г. (2001). Последствия культуры: сравнение ценностей, моделей поведения, институтов и организаций во всех странах. Тысяча дубов, CA: Sage Publications.
4. Хофстеде, Г. (1997). Культуры и организации: программное обеспечение разума. Нью-Йорк: Макгроу-Хилл.
5. Ким, Я.Я. (2008). Коммуникация и межкультурная адаптация: интегративная теория. Нью-Йорк: Роутледж.
6. Гудыкунст, В.Б. (2013). Мостовые различия: эффективная межгрупповая связь. Нью-Йорк: Sage Publications.
7. Ясухико Хироме. Образование в Японии. Традиции и современность. – М.: Форум, 2002. – 416 с.
8. Лопес Е.К., Элизондо-Монтмайор Х.А. Культурные различия в процессе преподавания и обучения латиноамериканских и американских студентов. – Международный журнал исследований и технологий в области образования, 2019 год. – Том 10. – № 2. – П. 37–45.
9. Коломинский В.А., Носкова Е.А. Образовательные системы зарубежных стран. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.



10. Белова, Н.А. Адаптация учебных программ к культурным особенностям и потребностям учащихся / Н.А. Белова, Е.Г. Маркова // Образовательная политика. – 2015. – № 2 (10). – С. 8–13.
11. Хофстеде, Г. Culture's Impositions: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Through Nations / Г. Хофстеде. – Тысяча дубов, CA: Sage Publications, 2001. – 596 с.
12. Кембер, Д. Влияние культурного фона на стили обучения / Д. Кембер, М. Гоу, Л. Кван // Педагогическая психология. – 1997. – т. 17, № 3. – П. 245–261.

#### **THE INFLUENCE OF THE CULTURAL CONTEXT ON THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS: GENERALIZATION OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL STUDIES**

**Bogdanova Ju.Z., Khairullina N.G.**

Northern Trans-Ural SAU; Tyumen Industrial University

This article presents a study of the impact of cultural context on the educational process. The authors analyzed faculty-student interactions, curriculum adaptation to local settings, and performance assessment features in the context of cultural differences. The results of the study indicate a significant impact of cultural context on education. The authors note the need to take into account cultural characteristics in the development of educational programs and training methods. The study includes an analysis of scientific articles, reports and studies addressing cultural differences in the educational process across countries. The results of the study show that cultural context is essential to the effectiveness of learning. The findings presented may be useful for educators, educational program developers, and students who work in a cross-cultural environment.

**Keywords:** cultural context, educational process, intercultural learning, program adaptation, intercultural relationships.

#### **References**

1. UNESCO. (2013). Cross-cultural competencies: conceptual and operational framework. Paris: UNESCO.
2. Deardorff, D.K. (2009). Sage's Handbook of Intercultural Competence. Thousand Oaks, California: Sage Publishing House.
3. Hofstede, G. (2001). Cultural implications: Comparison of values, behaviours, institutions and organizations in all countries. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
4. Hofstede, G. (1997). Cultures and organizations: mind software. New York: McGraw-Hill.
5. Kim, Y. Ya. (2008). Communication and intercultural adaptation: integrative theory. New York: Routledge.
6. Gudykunst, V. B. (2013). Bridge differences: efficient intergroup communication. New York: Sage Publications.
7. Yasuhiko Hirose. Education in Japan. Traditions and modernity. – M.: Forum, 2002. – 416 s.
8. E. C. Lopez, H.A. Elizondo-Montemayor. Cultural differences in the teaching and learning process of Hispanic and American students. – International Journal of Education Research and Technology, 2019. – Volume 10. – № 2. – P. 37–45.
9. V. A. Kolominsky, E. A. Noskova. Educational systems of foreign countries. – M.: Publishing Center "Academy," 2005. – 272 s.
10. Belova, N.A. Adaptation of educational programs to the cultural characteristics and needs of students [Text]/N.A. Belova, E.G. Markova//Educational policy. – 2015. – № 2 (10). – С. 8–13.
11. Хофстеде, Г. Culture's Impositions: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Through Nations [Text]/G. Hofstede. – Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001. – 596 s.
12. Kember, D. Influence of cultural background on learning styles [Text]/D. Kember, M. Gow, L. Kwan//Pedagogical psychology. – 1997. – vol. 17, No. 3. – P. 245–261.

# Применение лингвоисторической составляющей курса теоретической грамматики для развития общелингвистической компетентности студентов-филологов

## Глазова Оксана Григорьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 5, Российский университет дружбы народов  
E-mail: ksanik23@mail.ru

## Кладиева Ольга Андреевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и коммуникационных технологий, Научно-исследовательский технологический университет «МИСИС»  
E-mail: olga\_kl@inbox.ru

## Кочеревская Людмила Борисовна,

старший преподаватель, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет)  
E-mail: ladk05@yandex.ru

Цель статьи – определить общелингвистическую информацию, имеющую особое значение в курсе теоретической грамматики английского языка для повышения уровня общелингвистической компетентности студентов-филологов.

В статье определены задачи, стоящие перед курсом теоретической грамматики для студентов-филологов, знания и умения общелингвистической компетентности, которые студенты должны приобрести при изучении курса, осуществлен анализ основных учебников, используемых при преподавании курса «Теоретическая грамматика английского языка» на факультете иностранных языков. Отдельное внимание уделено учению об актуальном членении предложения как инструменту формирования общелингвистической компетентности студентов-филологов.

Сделан вывод, что значимыми для повышения уровня общелингвистической компетентности студентов-филологов являются сведения лингво-историографического характера. Поскольку курс теоретической грамматики АЯ призван не только сформировать у студентов глубинное понимание языка как системы, характеризующейся определенной структурой, но и повысить уровень общелингвистической компетентности, то подобные исследования должны наполнять содержание каждой темы.

**Ключевые слова:** английский язык, общелингвистическая компетентность, студенты-филологи, теоретическая грамматика, актуальное членение предложения.

## Введение

Курс теоретической грамматики английского языка (далее – АЯ) является одним из основных в блоке дисциплин, направленных на формирование лингвистической компетентности будущих филологов. Каждый из составителей фундаментальных учебников по этому курсу имеет собственное представление о главных целях учебной дисциплины «Теоретическая грамматика английского языка», отсюда и акцент на различных аспектах подаваемого материала.

Курс теоретической грамматики не предназначен для изучения конкретных правил словоупотребления, поскольку эта и многие другие проблемы лежат в области практической грамматики. Теоретическая грамматика предполагает овладение основными принципами и закономерностями грамматического строения АЯ, охватывающего абстрактные грамматические значения и их формальные выражения. [6]

Необходимо подчеркнуть, что изучение теоретической грамматики АЯ должно исходить из понимания языка как социального явления, выполняющего основные свои функции только при условии системного софункционирования всех его элементов. Язык объединяет разнородные элементы, то есть является целостной *системой*, в то время как эти разнородные элементы сосуществуют в языке в определенных отношениях, в последовательной упорядоченности, образуя главное свойство системы – ее *структуру*. [2]

Таким образом, однородные элементы языка – фонемы или морфемы, слова, предложения – не находятся в хаотических случайных отношениях друг с другом, а образуют определенную совокупность, уровень языковой структуры, среди них: фонетический/фонологический, морфемный/морфологический, лексический и синтаксический. Единица любого уровня обеспечивает коммуникативную функцию языка только во взаимодействии с другими элементами.

Среди задач, стоящих перед курсом теоретической грамматики, самыми главными являются следующие: представить научно обоснованные сведения о грамматическом уровне АЯ, исходя из понимания языка как системы; научить использовать методики грамматического анализа языковых фактов и процессов; познакомить с важнейшими аспектами современных лингвистических исследований различных школ и направлений, что будет способствовать развитию научно-

лингвистического мышления студентов и тому подобное. [8]

В результате изучения курса теоретической грамматики АЯ у студентов должно сформироваться четкое представление о языке как системе, отдельные элементы которой являются взаимосвязанными, взаимообусловленными. Также отметим, что этот курс является многоцелевым, он направлен не только на изучение понятий и терминов, методов и методик и т.д., а еще и на формирование общелингвистической компетенции будущего филолога. И здесь мы имеем в виду, что студент должен *знать*: основные этапы развития языкознания в области грамматики; основные направления и подходы к анализу грамматических единиц, форм, категорий и т.д.; самые выдающиеся школы и их представители – авторов фундаментальных исследований в и т.д., а также *уметь*: выделять основные противоречивые вопросы теоретической грамматики, очерчивать пути их решения; последовательно аргументировать собственное мнение при анализе языковых фактов и явлений; проводить сравнительный анализ элементов грамматического строения английского и русского языков; владеть широким спектром методов и методов поиска, анализа и обработки языковых данных и т.д. [1]

В АЯ синтаксические отношения между членами предложения определяются порядком слов, поэтому особое значение для повышения уровня общелингвистической компетентности студентов-филологов имеет теория актуального членения предложения (АЧП), которое трактуется как выражение перехода от одной мысли к другой в рамках более широкого текстового построения [5].

В связи с вышесказанным, цель статьи – определить общелингвистическую информацию, имеющую особое значение в курсе теоретической грамматики английского языка для повышения уровня общелингвистической компетенции студентов-филологов.

## Результаты исследования

Анализ учебных пособий [1; 2; 6; 8], используемых на факультете иностранных языков при изучении курса теоретической грамматики АЯ, показал, что в большинстве случаев составители учебников уделяют внимание таким аспектам АЧП:

- определение и/или интерпретация понятий «функциональная перспектива предложения», «тема, рема» и т.д;
- сравнительный анализ распространенных в научном употреблении понятий тема, рема/ психологический субъект, психологический предикат/логический субъект, логический предикат / семантический субъект, семантический предикат;
- средства выражения тематического или рематического свойства слова или фразы в предложении, к которым, среди прочих, относят

расщепленные конструкции, артикль, порядок слов, логический ударение, частицы и т.д.;

- типы предложений, интерпретация которых в аспекте АЧП является сложной и неоднозначной;
- соотнесение номинативного членения предложения и АЧП, предикативная роль АЧП, актуальное членение различных коммуникативных типов предложений и др.

Считаем, что для достижения цели формирования общелингвистической компетенции, изучение рассматриваемой темы должно учитывать и ее историографический аспект. В частности, предлагаем акцентировать внимание на таких данных.

Идеи АЧП зародились в трудах конца XVIII в. – начала XIX в., посвященных изучению порядка слов. В грамматике С. Дюмарсе первостепенное значение имеют только конструкции с *естественным* расположением слов, которые С. Дюмарсе назвал *необходимыми*, подразумевая их смысловую необходимость. С. Дюмарсе отметил, что в конструкциях, имеющих *фигуративное* (обратное) расположение членов предложения, не содержится какой-либо иной, дополнительный смысл в сравнении с прямым порядком слов в предложении [3].

В теории Н. Боze прямой порядок членов предложения связан с естественным течением мыслительных процессов, поэтому он называл его еще и *аналитическим*, так как данный порядок отражает аналитическое функционирование человеческого разума, осуществляемое поступательно от субъекта высказывания к атрибуту, и далее – к дополнениям субъекта и атрибута. В связи с чем, согласно Н. Боze, субъект высказывания, как правило, предшествует предикату (атрибуту), а за ними следуют их дополнения. Предложения с отклонением от аналитического функционирования человеческого разума Н. Боze называл *фигуративными* [3].

В учении Ш. Бато детерминированы два вида расположения слов – *ораторский* и *грамматический*. Первый порядок Ш. Бато полагал *естественным*, поскольку он использовался, как правило, в разговорной речи. Второй, напротив, исследователь считал языком науки, а потому – *искусственным*. [3].

И. Аделунг называл прямой порядок слов – *естественным*, а обратный – *искусственным*. [3]. По его мнению, подлежащее (как естественное, так и искусственное) отражает основную мысль, «разъясняемую» сказуемым. Таким образом, при инверсии *естественное подлежащее* перемещается в положение *естественного сказуемого*. В таком случае *естественное подлежащее* преобразуется в *искусственное сказуемое*, а *естественное сказуемое* в *искусственное подлежащее*. Потребность в этом появляется в том случае, если какой-либо член предложения, являющийся сказуемым, отражает *основное понятие*.

Основной тезис учения А. Вейля гласит, что синтаксический порядок слов в предложении не всег-

да соответствует порядку возникновения идей, тем не менее, ход мысли всегда соответствует порядку слов в предложении [3]. Подлежащее не должно в обязательном порядке являться первым членом предложения, а его функцию, согласно мнению исследователя, может выполнять как само подлежащее, так и какой-либо иной член предложения, который стоит в его начале. Соответственно, предложение содержит *исходный пункт*, общее для коммуникантов представление, и вторую, *основную, итоговую часть*. А. Вейль говорил о наличии в высказывании двух составляющих: первая представляет собой синтаксические связи (объективная составляющая), вторая выражает порядок слов (субъективная составляющая).

XX в. стал качественно новым этапом исследования вопросов АЧП. Значительный вклад в теорию АЧП был сделан учеными пражской лингвистической школы, а основателем изучения явления АЧП считают чешского исследователя В. Матезиуса с его семантико-синтаксическим подходом к АЧП. Прежде всего, В. Матезиус разделил АЧП и формальное членение предложения (ФЧП). Согласно В. Матезиусу, ФЧП делит предложение на грамматические части, а АЧП определяет место предложения в том контексте, который стал причиной возникновения предложения [9]. И если основными составляющие ФЧП – *грамматические подлежащее и сказуемое*, то основными составляющими АЧП исследователь назвал *исходный пункт и ядро высказывания* [9].

В предложении В. Матезиус выделил два порядка – *объективный и субъективный* [9]. *Объективным* является порядок, который облегчает понимание сказанного, когда движение высказываемой мысли происходит от известного к неизвестному. *Субъективным* является порядок, при котором в начале предложения находится ядро высказывания, за которым следует исходный пункт. Такая последовательность придает ядру особую значимость. В. Матезиус тесно связал АЧП с порядком слов и дал объяснение его функции в родном (чешском) языке, противопоставив его АЯ, в котором этот порядок более грамматикализован, более устойчив, тема в нем является, как правило, грамматическим подлежащим, а рема – грамматическим сказуемым. Соответствующие примеры позволили В. Матезиусу подтвердить гипотезу А. Вейля, что более закрепленный порядок слов повышает частотность тематических подлежащих [9].

Очень важны исследования смыслового членения предложения, концепция которых строится на синтаксическом подходе – выявлении корреляции АЧП и грамматического членения предложения (ГЧП). Варьирование АЧП в соответствии с изменением коммуникативной задачи и сохранение при тех же условиях ГЧП свидетельствует о том, что эти два членения имеют неодинаковую семантико-функциональную роль в предложении и из-за этого содержатся в разных плоскостях его структуры [10]. ГЧП в форме грамматической свя-

зи слов отражает отношения и связи, которые реально существуют между предметами, явлениями и признаками.

Выбор какой-либо синтаксической конструкции именно с той связью составляющих, которая выражается в ГЧП, не является случайным и находится в зависимости от коммуникативной задачи, которая предопределяет АЧП. Варианты АЧП хотя и не определяются, однако ограничиваются ГЧП. Это позволяет сделать вывод, что и АЧП зависит от ГЧП и опирается на него. В целом сделан вывод, что предложение является коммуникативной единицей, а потому обязательно содержит как ГЧП, так и АЧП [5].

По мнению Н.В. Иванова, при противопоставлении актуального синтаксиса логическому последний отражает объективные взаимоотношения предметов и явлений известной человеку реальности. Актуальный синтаксис позволяет субъективно описать эту реальность [5].

*Темой* при этом считается предмет, выраженный именительным (существительным либо его эквивалентами), избранный говорящим, чтобы сообщить о нем какие-либо сведения. Тема представляет собой пункт высказывания, определяющий степень его зависимости от предшествующих и последующих высказываний. Тема имеет следующие функции: динамика текста, идентификация и референция. Функция идентификации ярко проявляется при применении двойной темы, когда в одном предложении один и тот же референт обозначается дважды; при этом одна из номинаций является местоимением, и обе соотносятся с общим сказуемым. [5].

*Рема*, или информационный фокус, маркируется интонационным ядром, то есть выделяется ударением или изменением контура. Именно к этому элементу говорящий стремится привлечь внимание слушателя. По большей части, он расположен в конце предложения. В то же время возможно и перемещение фокуса. При этом для АЯ характерна глагольная конструкция с двойной ремой, где первая составляющая может быть представлена именительным или прилагательным, а вторая – инфинитивом. Особый случай двойной ремы – это сопряжение с модальными глаголами [5].

Исследования по АЧП, проводившиеся в течение 90-х гг. XX в. – начале XXI в., имеют преимущественно прикладной характер, направлены на изучение АЧП различных типов предложения в разных языках.

И.Д. Попова рассматривала АЧП в коммуникативном аспекте. Интересным представляется утверждение, что при когнитивном подходе проблема АЧП связана с семантической асимметрией и принципами, контролирующими семантико-грамматическую точность синтаксических конструкций. [7]

Семантическая асимметрия имеет в виду семантико-грамматические ограничения при образовании предложения и тема-рематического разделения: ср. *My brother resembles bear* (Мой



брат похож на медведя) и Bear resembles my brother (Медведь похож на моего брата), при которых второе предложение представляется не имеющим смысла. Это происходит вследствие того, что налагаемые языком ограничения проистекают из ограничений самой концептуальной системы, т.н. *когнитивного якоря*.

При когнитивном подходе к изучению АЧП синтаксические структуры полагаются формальными средствами, посредством которых язык определяет одну концепцию «якорем» для другой. Согласно [7], *когнитивный якорь* выполняет две основные функции когнитивной системы: фигуры и основания. Присущее речи тема-рематическое разделение при этом заменяется делением на *фигуру-основание*, свойственными концептуальной системе.

Следовательно, семантическая асимметрия, а следовательно и тема-рематическое членение предложения, могут быть определены выбором объектов с различными возможностями выступать якорем, и именно в этом смысле становится понятным, почему предложение Bear resembles my brother невозможно.

## Заключение

Как видим, сведения лингвисториграфического характера являются существенными для понимания процессов и явлений изучаемого языка. Поскольку курс теоретической грамматики АЯ призван не только сформировать у студентов глубинное понимание языка как системы, характеризующейся определенной структурой, но и повысить уровень общелингвистической компетенции, то подобные исследования должны наполнять содержание каждой темы. В анализе лингвисториграфического материала и его обработке в соответствии с целями курса «Теоретическая грамматика английского языка» и усматриваются перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

## Литература

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учебник для вузов (на английском языке). Изд. 5-е, стереотип. – М.: Высшая школа, 2009. 421 с.
2. Викулова Е.А. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 88 с.
3. Виноградова С.Г. Актуальное членение предложения: от истории к современности// Профессиональная коммуникация: культурологические, лингвистические и дидактические аспекты исследования: коллективная монография. – Тамбов, 2012. С 158–165.
4. Иванов Н.В. Актуальное членение предложения: аспекты логической и структурной интерпретации// Язык, коммуникация, перевод: кон-

трасты и параллели. – М.: ЗАО «Книга и бизнес», 2011. С. 427–437.

5. Иванов Н.В. Актуальное членение предложения: на пути к новой парадигме// Язык и текст: структура, дискурс, перевод. – М.: Градиент, 2015. С. 61–72.
6. Казанцева Я.Н., Немчинова Н.В., Семенова Е.В. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособие. – Красноярск: СФУ, 2015. 135 с.
7. Попова И.Д. Основные взгляды на проблему актуального членения предложения// Вестник Камчатского государственного технического университета. 2010. № 13. С. 92–95.
8. Прибыток И.И. Теоретическая грамматика английского языка = Theory of English Grammar: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. ин. языков. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 384 с.
9. Раренко М.Б. Вилем Матезиус// Европейские лингвисты XX века: сборник обзоров. – М.: ИНИОН РАН, 2001. С. 8–22.
10. Раренко М.Б. Учение об актуальном членении предложения и его значение для развития теории и практики перевода на современном этапе// Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. 2022. № 3. Т. 2. С. 22–33.

## THE USE OF THE LINGUISTIC-HISTORICAL COMPONENT OF THE COURSE OF THEORETICAL GRAMMAR FOR THE DEVELOPMENT OF GENERAL LINGUISTIC COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS

Glazova O.G., Kladieva O.A., Kocherevskaya L.B.

Russian People's Friendship University; National University of Science and Technology "MISIS"; Moscow Aviation Institute (National Research University)

The purpose of the article is to identify general linguistic information of particular importance in the course of theoretical grammar of the English language to improve the level of general linguistic competence of philology students. The article defines the tasks facing the course of the theoretical grammar for philology students, the knowledge and skills of general linguistics competence that students should acquire while studying the course, the analysis of the main textbooks used in teaching the course "Theoretical grammar of the English language" at the Faculty of Foreign Languages. Special attention is paid to the doctrine of the actual division of sentences as a tool for the formation of general linguistic competence of philology students. It is concluded that linguo-historiographical information is significant for increasing the level of general linguistic competence of philology students. Since the course of theoretical grammar is designed not only to form students' deep understanding of language as a system characterized by a certain structure, but also to increase the level of general linguistic competence, such studies should fill the content of each topic.

**Keywords:** English, general linguistic competence, philology students, theoretical grammar, actual sentence division.

## References

1. Bloch M. Ya. Theoretical grammar of the English language: textbook for universities (in English). Ed. 5th, stereotype. – М.: Higher School, 2009. 421 p.
2. Vikulova E.A. Theoretical grammar of modern English: textbook. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2014. 88 p.
3. Vinogradova S.G. The actual division of the sentence: from history to modernity// Professional communication: cultural, linguistic and didactic aspects of research: a collective monograph. – Tambov, 2012. From 158–165.

4. Ivanov N.V. Actual sentence division: aspects of logical and structural interpretation// Language, communication, translation: contrasts and parallels. – Moscow: CJSC “Book and Business”, 2011. pp. 427–437.
5. Ivanov N.V. Actual division of the sentence: on the way to a new paradigm// Language and text: structure, discourse, translation. – M.: Gradient, 2015. pp. 61–72.
6. Kazantseva Ya.N., Nemchinova N.V., Semenova E.V. Theoretical grammar of the English language: textbook. stipend. – Krasnoyarsk: SFU, 2015. 135 p.
7. Popova I.D. The main views on the problem of the actual division of the sentence// Bulletin of the Kamchatka State Technical University. 2010. No. 13. pp. 92–95.
8. Pribitok I.I. Theoretical grammar of the English language = Theory of English Grammar: textbook. manual for students. lingv. universities and fac. in. languages. – M.: Publishing center “Academy”, 2008. 384 p.
9. Rarenko M.B. Vilem Mathesius// European linguists of the twentieth century: a collection of reviews. – M.: INION RAS, 2001. pp. 8–22.
10. Rarenko M.B. The doctrine of the actual division of the sentence and its significance for the development of the theory and practice of translation at the present stage// Bulletin of the Moscow State University. Series: Linguistics. 2022. No. 3. Vol. 2. pp. 22–33.

# Олимпийское образование студентов спортивного вуза на занятиях по иностранному языку

## **Скрипник Галина Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»  
E-mail: galina.bodrina@mail.ru

## **Гончарова Екатерина Валерьевна,**

старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»  
E-mail: sidorkina-ekater@mail.ru

## **Зяблова Елена Юрьевна,**

кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры»  
E-mail: zyblova\_elena@mail.ru

Олимпийское образование студентов является неотъемлемой частью процесса обучения в неязыковом вузе спортивного профиля. Глубокое погружение в тематику Олимпийских игр посредством иностранного языка позволяет студенту пополнить знания как в области иностранного языка, так и в сфере спортивного Олимпийского движения. В процессе обучения на занятиях по иностранному языку на основе коммуникативного метода и творческого подхода достигается положительный результат, который выражается в приобретении знаний, умений, навыков.

Олимпийская тематика всегда актуальна в спортивном вузе, где она проявляет себя в том или ином виде на занятиях по различным предметам и особенно при изучении иностранного языка. Принимая во внимание систематичность проведения Олимпийских игр как грандиозного международного мероприятия, люди всего мира участвуют в нём. У студентов спортивного вуза тематика Олимпийских игр вызывает интерес, особенно перед и после проведения Олимпийских игр в разных странах. Изучение иностранного языка становится более продуктивным.

**Ключевые слова:** студенты, олимпийское образование, иностранный язык, коммуникативный метод.

## **Введение**

Цель исследования состояла в выявлении уровня знаний студентов по Олимпийской тематике, как одного из компонентов культуры и образованности молодёжи, обучающейся в спортивном вузе.

Задачами исследования являлось раскрытие содержания понятия «Олимпийское образование», выявление степени информированности об Олимпийских играх обучающихся в высшем учебном заведении спортивного профиля, реализация олимпийского образования на занятиях по иностранному языку.

В качестве методов исследования применялись теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, наблюдение, беседа, дискуссии, коммуникативный метод, проектирование.

В мире в последние 20 лет произошёл раскол в олимпийском движении. Откровенно несправедливые решения МОК по поводу отрешения российского спорта от Олимпийских игр, наложение санкций на проведение международных соревнований внутри РФ, отстранение наших спортсменов от участия в крупных соревнованиях мирового уровня, якобы из-за допинга и другие обвинения против российских спортсменов, спортивных федераций привело к изменению конфигурации самих Олимпийских игр. Студентам необходима правдивая информация для пополнения знаний по данной тематике. Изучение материала на иностранном языке позволит студенту спортивного вуза использовать информацию при общении с иностранцами, спортсменами из разных стран, туристами, студентами спортивного вуза, которые принимают участие в международных соревнованиях в нашей стране или за рубежом, осуществлять поиск необходимой информации и источников в интернете на иностранном языке, вести переписку со знакомыми из-за рубежа [5].

Многие учёные-педагоги, как и сам Пьер де Кубертен, прилагали большие усилия для популяризации Олимпийских игр и олимпийского движения в разных странах и для объединения государств с целью развития мира и дружбы. Пьер де Кубертен, как основатель международного олимпийского комитета, выступал за олимпийское образование. Он, будучи идеалистом, представлял себе, что спорт необходим для развития тела, ума и души. Он также расширил взгляд на спорт и олимпийское движение, как необходимость распространения олимпийских ценностей и интернационализма.

В 1970-е годы Ноберт Мюллер соединил спорт и культуру, назвав это единство «Олимпийским образованием» [3]. Данный термин можно рассматривать как метапредмет, т.е. олимпийское образование как педагогический процесс приобщения к идеям, идеалам, ценностям олимпийского движения, формирования Олимпийского мировоззрения, олимпийской ментальности и олимпийской культуры человека [2].

Столяров В.И. рассматривает олимпийское образование как педагогическую деятельность, которая направлена на приобщение к идеалам, ценностям участников этого движения, формированию у них знаний, потребностей изучать историю Олимпийских игр [6].

## Результаты исследования и их обсуждение

На данный момент существуют различные спортивные организации такие, как Международная олимпийская академия (МОА), Олимпийский музей, Национальные олимпийские академии (НОА), Международные центры олимпийских исследований и образования, Международный комитет Пьера де Кубертена, Международный олимпийский комитет, которые призваны решать главные проблемы олимпийского образования молодежи, студентов и населения [1].

Согласно последним решениям, МОК предполагает активизировать олимпийское образование в рамках национальных олимпийских комитетов (НОК).

В соответствии с Олимпийской хартией, одной из важнейших задач национальных олимпийских комитетов является распространение олимпийских знаний посредством реализации программ олимпийского образования на всех уровнях. В «Олимпийской хартии» в главе, где характеризуются «миссия и роль НОК», специально подчёркивается, что они «должны пропагандировать на национальном уровне, в рамках спортивной деятельности, основополагающие принципы олимпизма и способствовать, помимо прочего, распространению олимпизма в учебных программах по физическому воспитанию и спорту в школах и вузах. НОК способствуют созданию организаций, деятельность которых посвящена олимпийскому образованию [4].

В спортивном вузе тематика Олимпийских игр, международного спортивного движения, как и проблемы этого движения в целом не только интересны по объёму информативности, но и по культурологической, образовательной составляющей. Дисциплина «История Олимпийских игр» изучается студентами 1-ых курсов во всех вузах (академиях, университетах институтах) спортивного профиля РФ. Кроме того, в различных вузах, колледжах, где проводятся занятия по ФК и спорту, медицине данная тематика присутствует.

На занятиях по иностранному языку со студентами 1-го курса Олимпийскому образованию уделяется серьёзное внимание. Обучение строится

на текстах основного учебника, где представлены 6 текстов разного объёма. Все тексты имеют высокую степень историчности, патриотическую направленность, широко употребляемую грамматику. После изучения таких текстов проводится общение на иностранном языке студентов с преподавателем, но и студента со студентами, которое развивает мышление и речь на иностранном языке.

Опрос студентов первого курса был проведён в октябре 2022 года на русском языке по выяснению образованности и осведомленности, связанных с тематикой Олимпийского образования (1 шаг).

Второй опрос был проведен в феврале 2023 года на английском языке также по Олимпийской проблематике (2 шаг).

В промежуточный период была проведена интенсивная работа с этими же студентами по расширению круга знаний по Олимпийской тематике. Было выявлено значительное улучшение в фонетике, лексике и грамматике английского языка.

Кроме учебного материала нами использовались дополнительные материалы сопровождения данной тематики. Студенты открыли для себя «новые слова» – интернационализмы, названия видов спорта, заимствования из французского, латинского, греческого и других языков.

В работе над лексикой по Олимпийской тематике внимание обращалось на противоречия в написании слов и их звучании. Эксперимент проводился на основе командного метода.

Сожаление вызывает малое количество учебных часов, которые выделены на иностранный язык. А для будущих профессионалов из области спорта, ФК, такое обучение могло бы играть неограниченную роль как в настоящее время, так и в будущей работе. Как известно, коммуникативный метод рассматривается как система развития языковых навыков через ситуации, приближенные к реальной жизни, что помогает развивать разговорную речь, письмо, чтение и аудирование, а также метод проектов, когда студентам предоставляется возможность самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. Коммуникативный метод, прежде всего, фокусируется не на правильности языковых структур, а на: 1) взаимодействии обучающихся в процессе общения, когда необходимо создавать и обыгрывать как можно больше диалогов и сцен; 2) достижении коммуникативной цели; 3) попытках объяснить любой предмет другими словами, то есть развивать перефразирование; 4) расширении компетенций обучающегося посредством общения с другими участниками.

Для повышения эффективности реализации олимпийского образования, как благоприятного фактора профессиональной подготовки бакалавров физической культуры, на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» при изучении раздела



«Олимпийские игры» студентам предлагается выполнить следующие задания:

1) Групповые учебные проекты по таким темам, как «Мифы и предположения о возникновении Олимпийских игр Древней Греции», «Ритуалы, традиции древних Олимпийских игр», «Новые летние и зимние олимпийские виды спорта», «Дорога на Олимп», «Участие Советских спортсменов в Олимпийских играх», «Российские чемпионы Олимпийских игр», «Роль МОК в Олимпийском движении», «Участие женщин в Олимпийских играх», «Символы, девизы, и талисманы Олимпийских игр», «Президенты МОК (анализ деятельности, вклад в развитие олимпийского движения)», «Новые тенденции в развитии мирового олимпийского движения в 19 веке» и т.д. (работа над такими проектами учит студентов ответственности за выполнение своей части задания в проекте, а также командной работе даёт простор для творческой и созидательной деятельности; достигать хороших результатов в изучении иностранного языка).

2) Дискуссии на английском языке о проблемах допинга в спорте высших достижений, спорте вне политики, расовой дискриминации, бойкотах (на таких практических занятиях используются принципы «Фэйр Плей» – самоконтроль, уважение к оппоненту).

3) Лексико-грамматические упражнения на отработку вводимой лексики по олимпийской тематике и необходимых грамматических структур.

4) Тексты с проверкой понимания прочитанного и вопросами для обсуждения.

5) Диалоги для последующей инсценировки.

6) Задания на описание картинок.

7) Написание статей и сочинений, рассказов о спортсменах.

8) Задания на комментирование спортивных состязаний.

9) Просмотр видеоматериалов по теме олимпийских игр и выполнение заданий к ним.

10) Составление англо-русского словаря летних и зимних видов спорта с добавлением комментариев в виде интересных фактов, в том числе о выдающихся спортсменах в каждом виде спорта.

Приведём примеры некоторых заданий по разделу «Олимпийские игры» с применением слайдов; речь идет о цитатах выдающихся спортсменов для заучивания; о летних видах спорта, что изображены на картинках, о зимних видах спорта, что изображены на картинках, посмотреть видео и ответить на вопросы, посмотреть на логотип и определить страну, перевести предложения с русского на английский язык.

## Заключение

Как показывает практика, предложенные методы и материалы помогают вести целенаправленную работу по формированию идеологии, дружбы, взаимопонимания, коммуникативности, а также целост-

ной картины олимпийского движения в мире. При изучении тем спортивной тематики достигаются и решаются следующие цели и задачи: студенты учатся на основе работы в паре или группе осваивать новую лексику по теме «Олимпийские игры» и применять ранее изученный речевой материал. В ходе создания проекта умеют представить результат групповой работы в виде монологического высказывания; совершенствуют умения извлекать информацию из текста, интернета; формируют навыки и умения оформления устных высказываний [7].

Олимпийское образование посредством занятий на иностранном языке осуществляется в течение десяти занятий в аудитории и двух дополнительных мероприятий в интерклубе во внеурочное время. В результате студенты могут сами готовить презентации и сопроводительный материал, используя иностранный язык. Отмечено, что такой метод вызывает конкуренцию, желание блеснуть знаниями как в иностранном языке, так и в Олимпийской тематике.

## Литература

1. Баринов С.Ю. Проблемы олимпийского образования в деятельности МОА // Всемирные юношеские игры под патронатом Международного олимпийского комитета: материалы Международного науч. форума «Молодежь–Наука–Олимпизм» под патронатом Всемирного совета физического воспитания и спортивной науки. Москва, 14–18 июля 1998 г. – М., 1998. – С. 51.
2. Иванов С.А. Олимпийское образование как метапредмет // Весник МДПУ імя І.П. Шамякіна. – 2011. – № 3 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiyskoe-obrazovanie-kak-metapredmet> (дата обращения: 01.02.2023).
3. Мюллер Н. Олимпийские образовательные программы / Н. Мюллер // Программа и реферат. Международный предолимпийский научный конгресс 1996 года, 10–14 июля 1996 года, Даллас, Техас, США, 1996. – С. 76.
4. Олимпийская хартия (перевод с англ.). – URL: <https://olympic.ru/wp-content/uploads/2022/03/Olimpijskaya-hartiya-08-avgusta-2021.pdf>
5. Скрипник Г.М. Совершенствование системы олимпийского образования в физкультурном вузе / Г.М. Скрипник, М.В. Барсукова Физкультурное образование в странах Северо-Востока, Азии на рубеже веков: материалы международной научной конференции, 10–11 июля, 2001 г. / под редакцией С.С. Добровольского – Хабаровск: ДВГАФК, 2001 г. – С. 217.
6. Столяров В.И. Олимпийское образование и спартианская система воспитания // Спорт, дух. Ценности, культура. – М., 1997 г. – вып. 6. – С. 71–233.
7. Шавкиева Д. Ш., Абдураимов Ш. Ш-У. Изучение темы «Олимпийские игры» на уроках английского языка // Научный журнал. – 2017. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-temy-olympiyskie-igry-na>

urokah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 11.02.2023).

## THE OLYMPIC EDUCATION FOR STUDENTS OF THE SPORTS INSTITUTE AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

**Skripnik G.M., Goncharova E.V., Zyablova E. Yu.**

Far Eastern State Academy of Physical Culture, Khabarovsk

The Olympic Education is an integral part of the educational process in the non-language university of the sports profile. Deep immersion in the topic of the Olympic Games by means of a foreign language let students to improve their knowledge both in the field of a foreign language and the sports Olympic movement. The positive result in the process of foreign language learning is achieved by means of the communicative method and creative approach and let students attain deeper knowledge, abilities and skills.

The Olympic topic is urgent at the sports university, where it is used at the lessons on different subjects especially at the foreign language study. Taking into consideration the system of conducting of the Olympic Games as the great international event, people of all the world take part in it.

The Olympic Games evoke great interest of sports university students, especially before and after carrying out the Olympic Games in different countries. Learning a foreign language becomes more productive.

**Keywords:** students, Olympic Education, foreign language, communicative method.

## References

1. Barinov S. Yu. Problems of Olympic education in the activities of the MOA // World Youth Games under the auspices of the International Olympic Committee: materials of the Intern. scientific forum «Youth-Science-Olympism» under the auspices of the World Council for Physical Education and Sports Science. Moscow, July 14–18, 1998 – M., 1998. – p. 51.
2. Ivanov S.A. Olympic education as a meta-subject // Bulletin of MDPU named after I.P. Shamyakina. – 2011. – No. 3 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/olimpiyskoe-obrazovanie-kak-metapredmet> (Accessed February 1, 2023).
3. Muller N. Olympic Education Programmes // Program and Abstract Book. The 1996 International Pre-Olympic Scientific Congress, 10–14 July 1996, Dallas, Texas, USA, 1996. – p. 76.
4. Olympic Charter (translated from English). – URL: <https://olympic.ru/wp-content/uploads/2022/03/Olimpijskaya-hartiya-08-avgusta-2021.pdf>
5. Skripnik G.M. Improvement of the Olympic educational system at the physical culture institute / G.M. Skripnik, N.V. Barsukova Physical Culture education in the North East of Asia on the at the turn of the centuries: International Scientific Conference, 10–11 July, 2001. – p. 217.
6. Stolyarov V.I. Olympic education and the Spartan system of the education // Sport, spiritual values, culture. – M., 1997. – Issue. – 6. – pp. 71–233.
7. Shavkieva D. Sh., Abduraimov Sh. Sh.-U. Studying the topic «Olympic Games» at English lessons // Scientific journal. – 2017. – № 4 (17). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-temy-olympiyskie-igry-na-urokah-angliyskogo-yazyka> (Accessed February 11, 2023).

**Емельянова Ольга Борисовна,**

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, Донской государственной аграрный университет  
E-mail: emely79@bk.ru

Статья дополняет научно-исследовательские работы по духовно-нравственному направлению педагогики – патриотической работе со студентами вуза, обучающимся дисциплинам языкового цикла, связанным с изучением русского языка. Целью исследования становится разработка методической основы для реализации патриотического воспитания языковой личности. Предлагаемый подход основан на важнейших структурных компонентах языковой личности и соответствующем патриотическом содержании образования, способном совершенствовать семантико-лексический, познавательный, психологический, практический, культурный аспекты личности. Автор опирается на положения важнейших государственных концепций, что обеспечивает актуальность предлагаемого материала. Разработка патриотического направления в образовательных программах позволит успешно реализовать новейшие государственные воспитательные принципы, достигнуть глобальных духовно-нравственных воспитательных целей. В качестве доказательства сделанным выводам автор приводит результаты проведённых мониторингов уровня воспитанности патриотической личности, которые могут поддаваться коррекции в учебном процессе. Это позволяет делать достаточно оптимистичный прогноз о педагогических возможностях учебного процесса по отношению к формированию нравственно важных качеств студентов.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, развитие языковой личности, структура языковой личности, патриотическое содержание образования, духовно-нравственное развитие молодёжи, концепция преподавания истории, личность гражданина России.

## Введение

Задачи духовно-нравственного воспитания молодёжи всегда остро стояли как приоритетные в формировании подрастающего поколения. Ещё в 2009 году была опубликована государственная «Концепция духовно-нравственного воспитания личности гражданина России» [5], которая в своё время стала базовым национальным документом, определяющим приоритетные направления воспитательных целей в образовании. Данная концепция была призвана восполнить недостаток гуманистических ориентиров смысла жизни: провозглашала базовые национальные ценности, среди которых патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество названы основами целостного пространства духовно-нравственного развития личности подрастающего поколения. И можно сказать, названная концепция не утратила своей актуальности и сегодня, когда наша страна стоит на страже судеб человечества, участвует в сложнейших глобальных процессах мира. Единственным её ограничением, несмотря на всю универсальность, становится ориентация на воспитание учеников средних общеобразовательных школ.

Весьма своевременным документом, так необходимым для педагогов в вопросах воспитания подрастающего поколения в вузах, становится совсем недавно опубликованная «Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования» (2023 г.). Этот документ постулирует важнейшие направления духовно-нравственного воспитания студентов, а также называет ведущий компонент гражданской и национальной идентичности населения Российской Федерации – историческое сознание. Наиболее важным вектором в этом смысле отмечено «глубинное осознание идеи гражданственности, патриотизма и общероссийского единства» [6,2].

Названные документы, на наш взгляд, необходимо изучить не только преподавателям истории, но и всем работникам профессорско-преподавательского состава вузов, имеющим возможность построения педагогического процесса, основанного на формировании представлений у студентов о «созидательном характере деятельности Российского государства и населяющих его народов» [6].

Для нас интерес представляют страницы Концепции, указывающие на важнейшую роль русского языка и его значение в историческом станов-

лении государства Российского: «Особое внимание в Концепции уделяется вопросу роли русского народа, русского языка и русской культуры как в созидании российской государственности, так и в развитии культуры и просвещения на всей территории страны, обеспечения единого культурного пространства, межнационального общения и формирования общероссийской идентичности» [6,4–5]. Именно поэтому дисциплины языкового цикла, связанные с преподаванием русского языка, сегодня требуют переориентации образовательных, рабочих программ на достижение целей в том числе связанных с гражданственно-патриотической тематикой формирования и развития языковой личности студентов. Выделение этих целей в отдельные тематические блоки и поиск соответствующего материала для их реализации сможет обеспечить обновление содержания образования и приведение его в соответствие с новейшими целями государственной политики.

Актуальность настоящего исследования обусловлена недостаточной разработанностью содержания образования, направленного на усиление патриотического воспитания студентов при обучении дисциплинам языкового цикла в вузе: «Русский язык и культура речи», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке».

Важность патриотического просвещения была доказана видными учёными, мыслителями, писателями XVIII столетия, такими как М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, Д.И. Фонвизин. В исследованиях Н.Г. Чернышевского, В.Г. Белинского, Л.Н. Толстого идеи патриотизма наши своё развитие как мысли о верности Отечеству, необходимости воспитания подрастающего поколения в приверженности к славе и традициям родины. В период существования СССР содержанием патриотических идей были наполнены работы великих философов Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьёва. Педагогические исследования по вопросам методики патриотического воспитания представлены в работах педагогов-классиков К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко. Психологические стороны гражданско-патриотического направления в воспитании представлены в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева.

Изучение степени разработанности проблемы патриотического воспитания студентов в ходе обучения языковым дисциплинам в вузе на современном этапе показывает, что данное направление, несмотря на всю кажущуюся очевидность и необходимость исследования, представлено недостаточно широко в современной педагогической науке. В основном это работы, актуализирующие внеаудиторную воспитательную деятельность в педагогическом процессе. Отдельные исследования по урочной деятельности педагога в рамках патриотического воспитания вызывают интерес. Это исследование Т.И. Шакировой, в котором представлена педагогическая модель, обеспечивающая повышение эффективности форми-

рования патриотических качеств у студентов вуза. Данная работа сосредотачивает внимание на патриотическом воспитании в вузе при изучении языка иностранного. В исследовании М.Е. Фроловой, Р.В. Худовой представлена модель организации патриотического воспитания студентов высшего учебного заведения, которая «базируется на системном, деятельностном, личностно-ориентированном, аксиологическом, культурологическом, компетентностном, средовом подходах» [11]. Предложенная модель также охватывает разнообразную деятельность вуза. Интересен подход В.В. Сергеевой, которая рассматривает становление педагога-патриота с позиции формирования его патриотической культуры, как общественно значимого качества. Исследователь изучает условия формирования, содержание цикла общеобязательных дисциплин, цель изучения которых состоит в том, чтобы на основе патриотических знаний и отношений сформировать патриотически деятельностную социально активную позицию будущего педагога.

Тем не менее мы видим недостаток работ, которые предлагают конкретные шаги к расширению возможностей содержания образования патриотической направленности при изучении дисциплин по русскому языку. Целесообразность разработки темы объясняется приоритетным направлением государственной политики – насущной необходимостью усиления патриотического воспитания молодёжи. Патриотизм сегодня становится средством противостояния деструктивным процессам, происходящим в мире. Именно поэтому разработка принципов, подходов к преподаванию даст возможность эффективно воспитывать патриотов, профессиональная деятельность которых будет отражать преданность России, её идеалам.

Научная новизна исследования заключается в расширении представлений о воспитательных возможностях по развитию патриотической составляющей языковой личности студентов в ходе обучения дисциплинам по русскому языку.

**Цель исследования** – разработка методической основы в организации патриотического воспитания в ходе преподавания дисциплин языкового цикла.

Данная цель реализуется в ходе решения следующих **задач**:

1. Раскрыть структуру языковой личности в соответствии с направлениями по её патриотическому воспитанию.
2. Указать содержание образования в вузе в рамках дисциплин языкового цикла по русскому языку, включающее элементы патриотической направленности.

**Теоретическая значимость работы:** дополнение и разработка материала по методике формирования патриотической составляющей языковой личности студентов вуза.

**Практическая значимость:** результаты исследования могут быть использованы в преподавании языковой коммуникации, культуры речи, ритори-



рики, а также в практике преподавания дисциплин языкового цикла в неязыковом вузе.

Для решения поставленных задач планирую применить следующий комплекс взаимодополняющих методов исследования:

## Основная часть

В Донском государственном аграрном университете особую роль играют дисциплины языкового цикла, которые развивают речевые умения и навыки студентов, формируют целостный речевой образ языковой личности. К ним относятся «Русский язык и культура речи» на этапе бакалавриата и «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке» на этапе магистратуры. Данные дисциплины выступают в качестве взаимодополняющих развивающих циклов: «Русский язык и культура речи» формирует, прежде всего, коммуникативно важные качества речи, навыки отбора речевых средств в профессиональной коммуникации, помогает сформировать этический компонент профессиональной культуры личности, позволяет усвоить орфоэпические, акцентологические, морфологические и синтаксические нормы речи и т.д.; «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке» позволяет обучить речевым стратегиям, тактике речевого поведения, речевым субординационным формам деловой коммуникации, освоить коммуникативные технологии в академическом и профессиональном взаимодействии и мн. др.

Данные дисциплины имеют высокий потенциал воспитательных возможностей по формированию патриотической личности. Мы рассматриваем патриотическое воспитание как особый педагогически спланированный, целенаправленный и системный процесс научно-педагогического воздействия, обеспечивающий интеллектуальное, эмоциональное и мотивационно-деятельностное развитие личности студентов, способствует выработке твёрдой позиции патриота, осознанного желания и готовности встать на защиту Отечества, имеющего чувство ответственности за судьбу своей страны, её будущего.

Указанная выше преемственность дисциплин языкового цикла, органично сложившаяся в Донском государственном аграрном университете в единую образовательную траекторию, обеспечивает общую линию патриотического воспитания языковой личности, структура которой складывается из следующих базовых компонентов: семантико-лексического, познавательного, психологического, практического и культурного компонентов. Рассмотрим данную структуру языковой личности и элементы содержания образования, формирующие патриотическую направленность личности:

1) *Семантико-лексический компонент*, характеризующийся объёмом слов, составляющих активный словарь человека, его способность взаимодействовать на уровне общепотребляемых

речевых моделей, это и глубоко усвоенные навыки речевого поведения в обычных, повторяющихся, типичных речевых ситуациях.

Содержание образования: включение в занятие и внеурочную деятельность лексики патриотической направленности: гражданин, патриот, защитник Отечества, традиции народа, родной язык и др. Использование такого рода лексики усиливает воспитательный эффект при необходимой степени эмоциональности в восприятии патриотической темы, что позволяет рождать искреннее чувство любви к Отечеству, глубокое уважение к культуре, традициям своего народа, гордость за русский язык, его неисчерпаемые изобразительно-выразительные возможности, восприятие русского языка как огромной национальной ценности.

2) *Познавательный компонент*, основу которого составляют концепты, символические суждения, словоформы, выражения, помогающие выразить более глубокое отношение к предмету речи, раскрывающий мировосприятие языковой личности, помогающий видоизменять какой-либо исходный текст, позволяющий транслировать, а окружающим декодировать картину мира языковой личности.

Содержание образования: русский язык как основа Российской государственности, использование материала об истории становления русского языка, особенностях Донского диалекта как формы существования языка и культуры; привлечение элементов страноведческого материала по истории Донского казачества: «Наряду с традиционными для русской культуры понятиями патриотизма, любви к своей малой родине, долга и чести, уважения к старшим и семье, дружбы и товарищеской поддержки в казачьей среде особо значимыми оказываются такие понятия, как *служба, воля, конь, воинское предназначение, песенная культура* и некоторые др.» [2,9].

3) *Психологический компонент*, представляющий совокупность устремлённостей, мотивов, потребностей, обуславливающих языковое поведение личности в разнообразных условиях взаимодействия с социумом. «Психологический уровень существования языковой личности – конкретная речевая деятельность конкретного индивида в конкретных ситуациях, когда говорящий владеет определенным спектром значений и может, исходя из собственных целей речевого воздействия, избирательно использовать разноуровневые единицы языка, характерные для его индивидуального языка – идиолекта» [8,36].

Содержание образования: изучение модели языковой личности жителя донского региона, региональный аспект речевого имиджа, региональные конвенциональные средства светского речевого этикета, вербальная доброжелательность и её лингвистические средства воплощения.

4) *Практический компонент*, направленный на профессиональную реализацию в языковой

практике полученных познаний, сформированных умений и навыков и составляет содержание лингвистического обучения в неязыковом вузе.

Содержание образования: региональный аспект профессиональной деловой культуры, учёт региональных характеристик в процессе профессиональной коммуникации, исследование культурной коммуникационной самобытности в различных регионах России, овладение механизмами профессиональной коммуникации в региональном аспекте, региональные коммуникативные технологии и проч.

5) *Культурный компонент*, отражающий наполненность культурными кодами, национальными традициями, связанными с нормами коммуникативного поведения, вербального взаимодействия, опора на явления культуры русского языка, способствующих усилению мотивации к речевому совершенствованию.

Содержание образования: роль старославянского языка в становлении русского литературного языка, русский язык как культурная ценность, уникальность русского языка как межнационального, выразительные особенности русского языка, культурные признаки идентификации речевого поведения русской языковой личности, разнообразие коммуникативных качеств русской речи, основное различие в ценностных приоритетах русской и западных культур и др.

С целью коррекции содержания образования по дисциплинам языкового цикла в Донском ГАУ у студентов 1 курса бакалавриата, обучающихся по направлению «Агрономия», были проведены диагностический (входной) и итоговый мониторинги, направленные на выявление уровня воспитанности качеств патриотической личности: «говоря о критерии воспитанности качеств личности, вполне правомерно оценивать и количественную определенность их признаков» [3].

Содержание мониторинга составило изучение сформированности в структуре языковой личности студентов трёх направления патриотического содержания, связанных с языковой культурой:

- Патриотизм (Знание закона «О государственном языке Российской Федерации», готовность стать Защитником Отечества, знание истории становления русского языка, оценка уважительного отношения к языку и русской культуре)
- Гражданственность (осознанность принадлежности к российской идентичности, готовность защищать чистоту русского языка, отстаивать нормы русского литературного языка, готовность действовать на благо Родины)
- Нравственность (гуманная позиция по отношению к языковым традициям народа, осознание уникальности русской классической литературы, интерес к национальным языковым традициям, уровень речевой культуры)

Студенты исходя из собственных имеющихся представлений о себе давали самооценку сфор-

мированности по каждому направлению по 5-балльной шкале.

В результате проведённых исследований была выявлена позитивная динамика роста уровня воспитанности в сторону качественного увеличения показателей после введения элементов содержания образования, формирующих патриотическую направленность личности: уровень самооценки патриотичности личности увеличился с 3,8 балла на входном мониторинге до 4,7 балла на итоговом; самооценка гражданственности выросла с 3,2 до 4,4 балла; уровень нравственной самооценки также показал позитивную динамику с 3,9 до 4,8 баллов. Можно наблюдать, что уровень воспитанности языковой личности коррелирует с содержанием образования и может поддаваться коррекции в учебном процессе. Это позволяет делать достаточно оптимистичный прогноз о возможностях учебного процесса по формированию нравственно важных качеств студентов.

## Выводы

Таким образом, описан комплексный подход, позволяющий эффективно воздействовать на языковой потенциал личности студентов вуза. Мы рассматриваем преподавание дисциплин языкового цикла как педагогический процесс, направленный на формирование компонентов языковой личности через включение в содержание образования патриотического воспитательного компонента. Разработка такого направления в образовательных программах позволит успешно реализовать новейшие государственные воспитательные принципы, достигать глобальные духовно-нравственные воспитательные цели.

## Литература

1. Богданова Л.И. Русский язык как культурная ценность: изучение и обучение // Л.И. Богданова // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – 2020. – № 1 (26). – С. 1–5.
2. Брысина Е.В. Страноведческий потенциал Донской казачьей культуры и диалекта // Е.В. Брысина, В.И. Супрун // Мир русского слова. – 2021. – № 3. – С. 4–13. – DOI: 10.24412/1811-1629-2021-3-4-13
3. Гудкова С.А. Квалиметрическая оценка уровня воспитанности студентов /С.А. Гудкова, Д.В. Гомцян // Карельский научный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 4(17).-С. 13–15.
4. Камола А.Ш. Воспитание патриотизма у студентов на занятиях русского языка и литературы / А.Ш. Камола // ACADEMIC RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES VOLUME2 | ISSUE4 |2021 ISSN: 2181-1385 Scientific Journal Impact Factor (SJIF) 2021: 5.723 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-studentov-na-zanyatiyah-russkogo-yazyka-i-literatury/viewer> (дата обращения: 10.03.2023).

5. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. (Стандарты второго поколения). ISBN978-5-09-022138-2
6. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования. Текст: непосредственный.
7. Крадожен-Мазурова, Е.М. Повышение интереса к современной русской литературе и литературному языку как элемент формирования гражданской позиции: анализ региональной практики / Е.М. Крадожен-Мазурова // Власть и управление на Востоке России. – 2022. – № 1(98). – С. 134–142. – DOI 10.22394/1818-4049-2022-98-1-134-142. – EDN UQYATX.
8. Поломошнов, А.Ф. Альтернативные модели культурных новаций в российском дискурсе / А.Ф. Поломошнов // Гуманитарный вестник Донского государственного аграрного университета. – 2022. – № 3. – С. 32–45. – EDN TNFNDN.
9. Резницкая Г.И. Психологический анализ понятия «языковая личность» с позиции деятельностного подхода / Г.И. Резницкая // Вестник МГЛУ. – 2015. – Выпуск 8 (719). – С. 32–46.
10. Сергеева, В.В. Практический Русский язык как связующее звено межпредметных связей дисциплин ГОСО высшего профессионального образования Республики Казахстан и его патриотический потенциал / В.В. Сергеева // – 2013. – № 4. – С. 319–322. – EDN VCWIYH.
11. Фролова М.Е., Худова Р.В. Модель организации патриотического воспитания студентов высшего учебного заведения // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–2; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15649> (дата обращения: 12.04.2023).
12. Шакирова, Т.И. Формирование патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Шакирова Татьяна Ивановна; [Место защиты: Калуж. гос. пед. ун-т им. К.Э. Циолковского]. – Калуга, 2012. – 22 с.

#### FORMATION OF THE VALUES OF PATRIOTISM FOR LANGUAGE TRAINING AT UNIVERSITY

**Emelyanova O.B.**

Don State Agrarian University

The article complements research works on the spiritual and moral direction of pedagogy – patriotic work with university students studying the disciplines of the language cycle related to the study of the Russian language. The aim of the study is to develop a methodological basis for the implementation of patriotic education of a linguistic personality. The proposed approach is based on the most important structural components of the linguistic personality and the corresponding patriotic content of education, capable of improving

the semantic-lexical, cognitive, psychological, practical, cultural aspects of the personality. The author relies on the provisions of the most important state concepts, which ensures the relevance of the proposed material. The development of a patriotic direction in educational programs will make it possible to successfully implement the latest state educational principles, achieve global spiritual and moral educational goals. As proof of the conclusions made, the author cites the results of the monitoring of the level of education of the patriotic personality, which can be corrected in the educational process. This allows us to make a fairly optimistic forecast about the pedagogical possibilities of the educational process in relation to the formation of morally important qualities of students.

**Keywords:** patriotic education, development of linguistic personality, structure of linguistic personality, patriotic content of education, spiritual and moral development of youth, concept of teaching history, personality of a citizen of Russia.

#### References

1. Bogdanova L.I. Russian language as a cultural value: study and education // L.I. Bogdanov // Uchenye zapiski Novgorod State University named after Yaroslav the Wise. – 2020. – No. 1 (26). – P. 1–5.
2. Brysina E.V. Regional Studies Potential of the Don Cossack Culture and Dialect // E.V. Brysina, V.I. Suprun // The world of the Russian word. – 2021. – No. 3. – P. 4–13. – DOI: 10.24412/1811-1629-2021-3-4-13
3. Gudkova S.A. Qualimetric assessment of the level of upbringing of students /S.A. Gudkova, D.V. Gomtsyan // Karelian scientific journal. – 2016. – V. 5. – No. 4(17). –S. 13–15.
4. Kamola A. Sh. Education of patriotism among students in the classroom of the Russian language and literature / A. Sh. Kamola // ACADEMIC RESEARCH IN EDUCATIONAL SCIENCES VOLUME2 | ISSUE4 |2021 ISSN: 2181-1385 Scientific Journal Impact Factor (SJIF) 2021: 5.723 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-patriotizma-u-studentov-na-zanyatiyah-russkogo-yazyka-i-literatury/> viewer (date of access: 03/10/2023).
5. The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia in the field of general education: project / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. Ros. acad. education. – M.: Enlightenment, 2009. – (Standards of the second generation). – ISBN978-5-09-022138-2
6. The concept of teaching the history of Russia for non-historical specialties and areas of training implemented in educational institutions of higher education. Text: direct.
7. Kradozhen-Mazurova, E.M. Increasing interest in modern Russian literature and literary language as an element of the formation of citizenship: an analysis of regional practice / E.M. Kradozhen-Mazurova // Power and management in the East of Russia. – 2022. – No. 1 (98). – S. 134–142. – DOI 10.22394/1818-4049-2022-98-1-134-142. – EDN UQYATX.
8. Polomoshnov, A.F. Alternative models of cultural innovations in Russian discourse / A.F. Polomoshnov // Humanitarian Bulletin of the Don State Agrarian University. – 2022. – No. 3. – S. 32–45. – EDN TNFNDN.
9. Reznitskaya G.I. Psychological analysis of the concept of “linguistic personality” from the position of the activity approach / G.I. Reznitskaya // Vestnik MSLU. – 2015. – Issue 8 (719). – S. 32–46.
10. Sergeeva, V.V. Practical Russian language as a connecting link of interdisciplinary communications between the disciplines of the State Educational Establishment of Higher Professional Education of the Republic of Kazakhstan and its patriotic potential / V.V. Sergeeva // – 2013. – No. 4. – P. 319–322. – EDN VCWIYH.
11. Frolova M.E., Khudova R.V. Model of the organization of patriotic education of students of a higher educational institution // International Student Scientific Bulletin. – 2016. – No. 5–2; URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=15649> (date of access: 04/12/2023).
12. Shakirova, T.I. Formation of patriotic qualities among university students in the process of teaching a foreign language: Abstract of the thesis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Shakirova Tatyana Ivanovna; [Place of protection: Kaluga. state ped. un-t im. K.E. Tsiolkovsky]. – Kaluga, 2012. – 22 p.



# Возможности реализации методических подходов с использованием цифровых образовательных ресурсов на примере изучения темы «показательные уравнения»

**Жулидова Юлия Владимировна,**

старший преподаватель кафедры математики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: zhulidova\_uv@mail.ru

**Храмцова Анна Сергеевна.**

студент направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: 2017103082@pnu.edu.ru

За последнее время одним из главных рычагов влияния на развитие информационного общества является внедрение информационных технологий. Использование различных технических средств, мультимедийных технологий, Интернет ресурсов и других современных программных продуктов – все это имеет огромное значение во всех социальных институтах, включая и образование. В данной статье авторы проводят анализ некоторых цифровых образовательных ресурсов по выделенным показателям, выделяют основное назначение и возможности ресурсов, демонстрируют использование указанных платформ в образовательном процессе на примере изучения темы «Показательные уравнения»

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, показательные уравнения, LearningApps, Stepik, Quizlet, StoryJumper, Linoit.

Современное школьное образование своей отличительной чертой выделяет не только получение учащимися глубоких и фундаментальных знаний при изучении дисциплины, но и развитие умений и навыков, применение которых осуществляется и в их повседневной жизни. В связи с этим происходит постоянное переосмысление цели и задач обучения, роли учителя в образовательном процессе, используемых методов и технологий обучения.

Информатизация образования направлена на повышение качества информационной среды, более того, на сегодняшний день процесс информатизации образования так и остается приоритетным.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) являются неотъемлемой частью информатизации образования. Теперь каждый учитель, в той или иной степени, применяет цифровые ресурсы в своей педагогической деятельности. На этапе усвоения новых знаний, при проведении каких-либо внеклассных занятий по предмету, в качестве альтернативы наглядных пособий, при подготовке к конкурсам или олимпиадам – вот лишь небольшой перечень, где учитель может использовать цифровые ресурсы.

Математика – одна из фундаментальных наук, прочно заняла особое место в науке, культуре и общественной жизни. Урок математики практически всегда предполагает наличие множества наглядных пособий, которые не всегда есть в кабинете; оформление большого числа графиков или чертежей, на которые, зачастую, не хватает времени. В этом случае применение ЦОР будет просто незаменимым.

В настоящее время выделяют множество определений понятия ЦОР.

Р.Н. Абалуев рассматривает цифровой образовательный ресурс как «объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, «компьютерной» форме». [1]

С.Г. Григорьев под ЦОР понимает любую информацию образовательного характера, сохраненную на цифровых носителях. [2]

М.А. Горюнов не дает четкого определения, но выделяет его возможные компоненты, к которым относит фотографии и видеоролики, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы и другие учебные материалы, необходимые в ходе организации учебно-воспитательного процесса. [3]



Перейдем к рассмотрению некоторых платформ по созданию ЦОР:

1. LearningApps – открытая цифровая среда разработки интерактивных модулей,
2. Stepik – цифровая образовательная среда для создания онлайн-курсов,
3. Quizlet – технология разработки интерактивных карточек,
4. StoryJumper – инструмент разработки интерактивных книг,

5. Linoit – сервис для создания виртуальной онлайн (стикерной) доски.

В первую очередь ресурсы выбирались по принципу доступности. Все представленные платформы являются бесплатными, русифицированными, находятся в свободном доступе, но некоторые из них требуют обязательной регистрации.

Затем оценивалась простота и мобильность использования. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Простота и мобильность использования

Название платформы	Наличие встроенных инструкций	Возможность использования на других платформах	Простота интерфейса	Наличие готовых курсов	Возможность сохранять и менять курс
LearningApps	+	интегрируется на другие платформы	прост в использовании	+	+
Stepic	+	поддерживает работу с другими платформами	могут возникнуть некоторые сложности	+	+
Quizlet	+	интегрируется на другие платформы	прост в использовании	+	+
StoryJumper	+	интегрируется на другие платформы	прост в использовании	+	+
Linoit	+	интегрируется на другие платформы	прост в использовании	+	+

В качестве следующих показателей для анализа ресурсов были выделены: основное назначение

и возможность работать с материалами в разных форматах. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Основное назначение ресурсов

Название платформы	Основное назначение	Возможность контроля успеваемости обучающихся	Поддержка различных форматов	Возможность совместного использования
LearningApps	в большей степени предназначен для создания заданий, направленных на проверку знаний	позволяет осуществлять проверку знаний в игровой форме	поддерживает работу с файлами различных расширений	не поддерживает совместную работу
Stepic	позволяет разрабатывать целые онлайн-курсы	позволяет осуществлять проверку знаний в форме тестов	поддерживает работу с файлами различных расширений	не поддерживает совместную работу
Quizlet	предназначен в основном для создания учебных карточек	поддерживает возможность создания тестов	поддерживает работу с файлами различных расширений	не поддерживает совместную работу
StoryJumper	позволяет создавать многостраничные интерактивные книги	не предназначен для проведения контроля успеваемости обучающихся	поддерживает работу с файлами различных расширений	поддерживает совместную работу
Linoit	виртуальная онлайн-доска	не предназначен для проведения контроля успеваемости обучающихся	поддерживает работу с файлами различных расширений	поддерживает совместную работу

В завершении в выбранных ресурсах были созданы различные упражнения с возможностью их применения на различных этапах урока. Покажем некоторые упражнения на примере темы «Показательные уравнения».

Например, платформа LearningApps больше направлена на создание заданий, осуществляющих проверку знаний. Покажем использование LearningApps при проведении актуализации опорных знаний. Основные понятия, связанные с темой «Показательные уравнения» можно повторить, разгадывая кроссворд. Решив кроссворд,

с помощью расшифрованного слова учащиеся узнают название уравнений, которые они будут изучать. [4]

На платформе LearningApps также можно организовать закрепление полученных знаний. Учитель может предложить учащимся задание, в котором предлагается ответить на вопрос «Верно ли утверждение?» Учащиеся должны распределить появляющиеся блоки с утверждениями на две колонки «Верно» и «Неверно». После выполнения задания, учащиеся отправляют его на проверку. Автоматическая проверка показывает, а именно

выделяет красным те утверждения, в которых была допущена ошибка. [5]

Платформу Quizlet можно использовать не только для представления теоретического материала. Учитель может создать флеш-карточки по основным понятиям, связанным с темой «Показательные уравнения», и использовать их в рамках проведения самостоятельной работы. Организуя работу в таком виде, после формулировки задания, учитель может показать ученикам правильный ответ, «перевернув карточку», и сразу оценить правильно и нет ответили ученики на поставленный вопрос. [6]

Конечно, мы не говорим, что теперь учитель должен применять цифровые ресурсы на каждом своем уроке или при организации какого-либо мероприятия. Но при рациональном и правильном применении ЦОР педагог может разнообразить любой этап своего урока, будь это усвоение нового учебного материала, организация самостоятельной работы или проведение актуализации знаний. Использование цифровых образовательных ресурсов существенным образом способствует изменению образовательного процесса в лучшую сторону. Цифровые образовательные ресурсы позволяют рационально и эффективно организовать структуру учебного занятия. Использование учителем математики цифровых образовательных ресурсов дает возможность дополнить традиционные формы обучения чем-то новым, дифференцирует процесс обучения, помогает осуществить и облегчить процесс контроля знаний школьников.

## Литература

1. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Г., Баскакова Н.И. Интернет-технологии в образовании. – Тамбов: ТГТУ, 2002. – 114 с.
2. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения: Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. – 232 с.
3. Горюнова М.А., Клименков А.Г. Создание образовательных ресурсов в сети Интернет. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 52 с.
4. Храмова А.С. Кроссворд. [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org/watch?v=pxwbxt8q322> (дата обращения: 10.04.2023).
5. Храмова А.С. Показательная функция, её свойства и график. [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org/watch?v=p0vwnkir522> (дата обращения: 10.04.2023).
6. Храмова А.С. Показательные уравнения и неравенства. [Электронный ресурс]. URL: <https://quizlet.com/ru/749035309/Показательные-уравнения-и-неравенства-flash-cards/?x=1qqt> (дата обращения: 10.04.2023).

## THE POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING METHODOLOGICAL APPROACHES USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE TOPIC “EXPONENTIAL EQUATIONS”

Zhulidova Ju.V., Khramtsova A.S.  
Pacific State University

Recently, one of the main levers of influence on the development of the information society is the introduction of information technologies. The use of various technical means, multimedia technologies, Internet resources and other modern software products – all this is of great importance in all social institutions, including education. In this article, the authors analyze some digital educational resources according to the selected indicators, highlight the main purpose and capabilities of the resources, demonstrate the use of these platforms in the educational process by the example of studying the topic «Exponential equations».

**Keywords:** digital educational resources, exponential equations, LearningApps, Stepik, Quizlet, StoryJumper, Linoit.

### References

1. Abaluev R.N., Astafieva N.G., Baskakova N.I. Internet technologies in education. – Tambov: TSTU, 2002. – 114 p.
2. Grigoriev S.G., Grinshkun V.V. Informatization of education. Fundamentals and practical applications: A textbook for students of pedagogical universities and students of the system of advanced training of teachers. – Voronezh: Publishing house “Scientific book”, 2014. – 232 p.
3. Goryunova M.A., Klimenkov A.G. Creation of educational resources on the Internet. – St. Petersburg: LOIRO, 2002. – 52 p.
4. Khramtsova A.S. Crossword. [Electronic resource]. URL: <https://learningapps.org/watch?v=pxwbxt8q322> (accessed 04/10/2023).
5. Khramtsova A.S. An exponential function, its properties and graph. [Electronic resource]. URL: <https://learningapps.org/watch?v=p0vwnkir522> (accessed 04/10/2023).
6. Khramtsova A.S. exponential equations and inequalities. [Electronic resource]. URL: <https://quizlet.com/ru/749035309/Exponential-equations-and-inequalities-flash-cards/?x=1qqt> (Accessed 10.04.2023).

# Внеаудиторная работа как эффективное средство адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной среде

**Чечик Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: ira\_evl@mail.ru,

Статья посвящена актуальной проблеме адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной действительности. В фокусе внимания автора находятся внеаудиторные мероприятия, проводимые при участии иностранных студентов СПбГАСУ и сочетающие в себе различные формы организации: внутригрупповые, внутрифакультетские, общеузовские. В статье акцентируется внимание на том факте, что участие иностранных студентов в подобных мероприятиях помогает им преодолеть культурный шок, снять языковой барьер и повысить учебную мотивацию. В статье дается характеристика таких видов внеаудиторной активности, как: экскурсии, праздники, конференции, заседания русского разговорного клуба, участие членов совета иностранных студентов в общеузовских и городских мероприятиях. Важным фактором формирования у иностранных студентов социокультурной компетенции является целенаправленная работа преподавателя, ориентированная на диалог культур и межкультурную коммуникацию.

**Ключевые слова:** культурный шок, социокультурная адаптация, русский язык как иностранный, внеаудиторная работа, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция

Пандемия коронавируса внесла глобальные изменения в систему обучения во всем мире и в России, в частности. Два года дистанционного обучения и вынужденной изоляции, с одной стороны, позволили молодым людям не прерывать свое обучение и получать образование онлайн в любом учебном заведении, с другой стороны, постпандемийная ситуация обнаружила серьезные проблемы в социализации и культурной адаптации вчерашних дистанционных студентов, приехавших в ту или иную страну на обучение.

Многие исследователи отмечают, что современные иностранные студенты, приезжающие поступать или продолжать обучение в России, сталкиваются с неожиданными трудностями, к которым они не были готовы, обучаясь в российских вузах онлайн, и находясь у себя дома, в привычных, комфортных условиях. «Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в высшем учебном заведении, готовиться к будущей профессии, но и адаптироваться к совершенно незнакомому обществу, культуре, климату. Говоря социологическим языком, процесс социализации отягощается необходимостью адаптации к инокультурной социальной среде». [1 с. 7] Особого внимания заслуживают студенты первого года обучения, для которых освоение новой социокультурной среды усугубляется незнанием или низким уровнем владения русским языком. [2]

В социологических исследованиях, посвященных этой теме (см. работы В.Н. Аргуновой, Т. Лондаджим [1]; М.А. Ивановой, Н.А. Титковой [2]; М.И. Витковской, И.В. Троцук [3]; О.В. Куликовой, Н.В. Поддубного Н.В. [4] и др.), акцентируется внимание на факторе продолжительности пребывания иностранных студентов в России.

Согласно теории Г. Триандис [5] выделяется пять стадий адаптации «визитера» – человека, пребывающего в иной социокультурной среде. Первая стадия, «медовый месяц», характеризуется положительным эмоциональным фоном, энтузиазмом и интересом к иной культуре. Со второй стадии адаптации человек начинает испытывать дискомфорт от несоответствия своих ожиданий реалиям окружающей действительности. На третьем этапе это напряжение достигает своего пика. Негативные последствия так называемого «культурного шока» по терминологии К. Оберга, вызванные чувством отверженности, потерей друзей, смещением ценностных ориентаций, социальной и личностной идентичности, стимулируют человека выбирать определенную стратегию поведения в чужой действительности. Это мо-

жет быть как полное отторжение иной культуры, «анклавизация», или даже отъезд на родину, так и путь адаптации.

В ходе многочисленных опросов и анкетирования исследователи установили, что наблюдается противоречие между выраженным этноцентризмом личности иностранного студента и его стремлением к межкультурному общению. (см. исследования Витковской М.И., Троцук И.В. [3], Распаева Г.Д., Маркус А.М., Ярославова Е.Н. [6], Романюк Е.С. [7], Зайцевой И.А. [8] и др.). Среди факторов, которые негативно влияют на процесс социокультурной адаптации, специалисты выделяют внешние: бытовые условия, климатические особенности, расовую дискриминацию, и внутренние: неудовлетворительное знание русского языка, незнание культурных особенностей России, неподготовленность к процессу обучения в российском вузе [1, 2].

Одним из наиболее эффективных способов нейтрализации негативных последствий культурного шока в рамках вузовского обучения является внеаудиторная работа с иностранными студентами на разных уровнях организации – внутригрупповой, внутрифакультетской, общеуниверситетской. Под внеаудиторной работой мы, вслед за Е.А. Буренок будем понимать «любую деятельность студентов, которая осуществляется в рамках учебного заведения, не связанная с учебным планом, направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств, способствующая личностному развитию студентов» [цит. по 7 с. 60]. Внеаудиторная работа направлена, прежде всего, на облегчение вхождения иностранных студентов в российскую культуру, носит творческий характер, способствует возникновению дружеских неформальных отношений как между самими иностранными студентами в пределах учебной группы, так и с русскими студентами. Непременным условием успешной социокультурной адаптации иностранных студентов исследователи видят общение на русском языке, основанное на принципах межкультурной коммуникации и диалога культур. [9, 10] Дидактический потенциал диалога культур специалисты определяют в диалоговом взаимодействии контактирующих культур, обеспечивающих адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей различных лингвокультурных общностей. [10 с. 194]

В Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете осуществляется активная внеаудиторная работа с иностранными студентами, начиная с подготовительного уровня, заканчивая магистрантами и аспирантами. Остановимся на наиболее распространенных формах внеаудиторной работы. На подготовительном факультете студенты на уроках изучают культуру и традиции России, а после занятий посещают музеи и выставки, ходят на обзорные экскурсии по городу вместе со своими преподавателями. Форма экскурсий может быть разной в зависимости их целей. Например, это может

быть групповой поход в студенческую столовую или библиотеку с конкретным заданием (например, купить обед в столовой или взять книгу в библиотеке); это может быть учебная экскурсия, когда студенты заранее готовят рассказы о той или иной достопримечательности, а на месте сами проводят экскурсию для своей группы. Цель таких мероприятий – усвоение языка в естественных условиях, снятие психологических барьеров в общении на бытовые темы с носителями русского языка, получение страноведческой информации. В дальнейшем иностранные студенты старших курсов совместно с русскими учащимися посещают производства, стройплощадки, конструкторские бюро, где получают важную для их будущей специализации информацию.

Организация и проведение праздников – еще одна традиционная форма внеаудиторной работы. Необходимо помнить, что реализация культурно-адаптационной функции в данном виде мероприятий предполагает не только ознакомление учащихся с российской историей и культурой, но и учет менталитета и традиций иностранных студентов. Исследователи отмечают, что студенты особенно первого года обучения обладают высокой степенью патриотизма и национального самосознания. [7 с. 61] В связи с этим в СПбГАСУ как в группах подготовительного факультета, так и для всех студентов проводятся традиционные российские праздники для студентов: «День знаний», «Новый год», «День студента», «Масленица», «9 мая», а также национальные праздники, в которых русские и иностранные студенты принимают активное участие, например, китайский Новый год, Навруз, Вишу и т.д. Участие и русских, и иностранных учащихся в подобных мероприятиях развивает в личности студента интернационализм и терпимость по отношению к другим культурам.

Иностранные студенты на протяжении всего периода обучения являются членами совета иностранных обучающихся и участвуют в заседаниях русского разговорного клуба. Важно отметить, что в этом клубе существует институт наставничества, когда преподаватели русского языка или студенты, хорошо говорящие по-русски, подбирают материал, проводят встречи. Там студенты читают русскую литературу, смотрят российские фильмы, общаются на актуальные молодежные темы. Совет иностранных обучающихся – это официальное подразделение в структуре вуза. Члены совета принимают активное участие не только в жизни вуза, но и участвуют в мероприятиях на уровне города и страны. Деятельность этих студенческих объединений активно освещается в университетских СМИ.

Иного рода внеаудиторная активность, предполагающая как самостоятельную, так и организованную преподавателем работу, заключается в участии в научно-практических конференциях и круглых столах, в самостоятельной работе иностранных студентов и аспирантов по подготовке к занятиям и семинарам. В этом



случае социокультурная адаптация носит научно-исследовательский характер и реализуется в написании курсовых работ и выступлении с презентацией или докладом. Иностранцы участвуют в заседаниях студенческого научного общества, публикуют свои статьи в научных журналах и сборниках материалов различных конференций.

Таким образом, можно сделать вывод, что внеаудиторная работа, проводящаяся на различных уровнях, носит культурно-адаптационный и научно-исследовательский характер, способствует снятию психологических трудностей в инокультурном общении, преодолению языкового барьера, повышению учебной мотивации и, в целом, формированию у иностранных учащихся положительного образа страны обучения.

## Литература

1. Аргунова В.Н., Лондаджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2008. № 4. С. 7–12 URL: <file:///C:/Users/ПК/Downloads/bariery-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-obuchayuschihsya-v-rossiyskih-vuzah.pdf> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе; Санкт-Петербург. гос. техн. ун-т, Подгот. фак. для иностр. граждан. – СПб.: Б. и., 1993. – 15,[1] с. СПб., 2003.
3. Витковская М.И., Троцук И.В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России (на примере РУДН) // Вестник РУДН. 2005. № 6–7. – С. 267–283 URL: <file:///C:/Users/ПК/Downloads/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-k-usloviyam-zhizni-i-ucheby-v-rossii-na-primere-rudn.pdf> (дата обращения: 18.03.2023)
4. Куликова О.В., Поддубный Н.В. Проблема адаптации иностранных студентов в процессе обучения в российском вузе. – С. 51–53 URL: <http://www.jurnal.org/articles/2007/psih4.htm> (дата обращения: 25.03.2023).
5. Триандис Г.С. Культура и социальное поведение. – М., 2007. – 328с.
6. Распаева Г.Д., Маркусь А.М., Ярославова Е.Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14, № 1. С. 76–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze-kommunikativnyy-aspekt> (дата обращения 10.04.2023)
7. Романюк Е.С. Внеаудиторная работа с иностранными студентами как фактор формирования межкультурной коммуникации // Культурная жизнь Юга России. – № 3(28), 2008 – С. 60–62 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneaudиторная-работа-s-inostrannymi-studentami-kak-faktor-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения 17.03.2023)
8. Зайцева И.А. Внеаудиторная работа как средство развития межкультурной и лингвострановедческой компетенции иностранных учащихся на подготовительном факультете (на примере урока-концерта «В стране сказок») // Педагогика высшей школы – 2017. – № 2 (8). – С. 65–68. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2207/> (дата обращения 16.03.2023)
9. Л. И. Харченкова Л.И. Диалог культур в современной научной парадигме //Диалог культур и партнерство цивилизаций. VIII Международные Лихачевские чтения. Секция 2. Европейская ментальность: дух и границы. – СПб. – Изд-во С.-Петербургский университет профсоюз. – С. 194–195 – URL [https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2008/02\\_sek\\_2/07\\_harchenkova.pdf](https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2008/02_sek_2/07_harchenkova.pdf) (дата обращения 15.03.2023)
10. Пассов Е.И. Диалог культур: социальные и образовательные аспекты // Мир русского слова. – 2001. – № 2.

## EXTRACURRICULA ACTIVITIES AS AN EFFECTIVE MEANS OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO THE RUSSIAN SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT

Chechik I.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article is devoted to the actual problem of adaptation of foreign students in the Russian socio-cultural reality. The author focuses on extracurricular activities conducted with the participation of students of St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering and combining various forms of training: intra-group, intra-faculty, university-wide. The article focuses on the fact that the participation of foreign students in such events helps them overcome cultural shock, remove the language barrier and increase educational motivation. The article describes such types of extracurricular activities as: excursions, holidays, participation in conferences, meetings of the Russian conversation club, participation in city events at the level of members of the Council of Foreign Students. An important factor in the formation of socio-cultural competence among foreign students is the purposeful work of the teacher, focused on the dialogue of cultures and intercultural communication.

**Keywords:** cultural shock, socio-cultural adaptation, Russian as a foreign language, extracurricular work, intercultural communication, socio-cultural competence.

## References

1. Argunova V.N., Londadgim T. The barriers of social and cultural adaptation of foreign students studying in Russian universities // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Social Sciences series. 2008. No. 4. pp. 7–12. URL: <file:///C:/Users/ПК/Downloads/bariery-sotsiokulturnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-obuchayuschihsya-v-rossiyskih-vuzah.pdf> (accessed: 03.25.2023)
2. Ivanova M.A., Titkova N.A. Socio-psychological adaptation of foreign students of the first year of study at the university; St. Petersburg. State Technical University. un-t, Podgot. fac. for foreigners. Citizens'. – СПб.: Б. и., 1993. – 15,[1] S. SPb., 2003.
3. Vitkovskaya M.I., Trotsuk I.V. Foreign students adaptation to the Russian university reality (Peoples' Friendship University of Russia as an example) // Bulletin of RUDN. 2005. No.6–7. – pp. 267–283 URL: <file:///C:/Users/ПК/Downloads/adaptatsiya-inostrannyh-studentov-obuchayuschihsya-v-rossiyskih-vuzah.pdf>

- inostrannyh-studentov-k-usloviyam-zhizni-i-ucheby-v-rossii-na-primere-rudn.pdf (accessed:18.03.2023)
4. Kulikova O.V., Poddubny N.V. The problem of adaptation of foreign students in the process of studying at a Russian university. – pp.51–53 URL: <http://www.jurnal.org/articles/2007/psih4.htm> (accessed: 25.03.2023).
  5. Triandis G.S. Culture and social behavior. – M., 2007. –328s.
  6. Raspaeva G.D., Markus A.M., Yaroslavova E.N. Socio-cultural adaptation of international students at a Russian University: a communicative aspect // Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences. 2022, vol. 14, no. 1, pp. 76–87 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnaya-adaptatsiya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze-kommunikativnyy-aspekt> (accessed: 25.03.2023).
  7. Romanyuk E.S. Extracurricular work with foreign students as a factor in the formation of intercultural communication // Cultural life of the South of Russia. – No. 3(28), 2008 – pp. 60–62 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneauditornaya-rabota-s-inostrannymi-studentami-kak-faktor-formirovaniya-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (accessed:17.03.2023)
  8. Zaitseva I.A. Extracurricular work as a means of developing the intercultural and linguistic competence of foreign students at the preparatory faculty (on the example of the concert lesson “In the land of fairy tales”) // Pedagogy of higher school – 2017. – № 2 (8). – Pp.65–68. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/55/2207/> (accessed 03.16.2023)
  9. Kharchenkova L.I. Dialogue of cultures in the modern scientific paradigm //Dialogue of cultures and partnership of civilizations.VIII International Likhachev Readings. Section 2. European mentality: Spirit and borders. – St. Petersburg. – Publishing House of St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences. – pp. 194–195 – URL [https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2008/02\\_sek\\_2/07\\_harchenkova.pdf](https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2008/02_sek_2/07_harchenkova.pdf)
  10. Passov E.I. Dialogue of cultures: social and educational aspects // The world of the Russian word. – 2001. – № 2.

# Развитие инструментов формирования у будущих учителей компетенций информационной безопасности

**Казинец Виктор Алексеевич,**

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail vakazinec@mail.ru,

В статье рассматривается, как в настоящее время в педагогических вузах готовят студентов к предстоящей работе в цифровом обществе и насколько они готовы обеспечить информационную безопасность своих учеников. Насколько они комфортно чувствуют себя в информационном пространстве, умеют ли они правильно вести себя в этой среде, и смогут ли оказывать помощь своим ученикам при решении сложных вопросов, которые возникают при работе в социальных сетях и сети интернет. На основе опроса студентов старших курсов и выпускников нашего вуза определили типичные недостатки в организации образовательного процесса в вузах и существенное отставание от современного состояния развития информационных технологий.

**Ключевые слова:** информация информационная безопасность, информационные технологии, социальные сети, киберпреступления, информационные войны.

В 1985 в школах СССР была введена новая дисциплина «Информатика и информационные технологии». Мы, преподаватели педагогических институтов проводили обучение учителей и студентов физико-математических факультетов и готовили их к преподаванию данной дисциплины. Наряду с этим мы знакомили студентов и преподавателей гуманитарных факультетов с вычислительной техникой, с правилами работы на персональных компьютерах, с простейшим программным обеспечением. На одном из занятий со студентами филологического факультета я предложил им пройти тест-шутку «узнай свой характер», написанный студентом физмата, где итог определялся случайным образом. По окончании теста увидел плачущую 18-летнюю студентку. В результате тестирования она получила результат, что она гулящая. Она искренне верила, что компьютер «говорит» правду. Да и в дальнейшем неоднократно сталкивался с высказываниями типа «это верно, так как посчитано на компьютере».

Как-то так получилось, что люди придали компьютеру некую субъектность забывая, что за всем тем, что происходит в компьютере стоит человек. Прошло время, информационные технологии радикально изменились, и уже в 2014 году компания Facebook провела эксперимент, почти 700 тысяч человек участвовали в нем, даже не подозревая об этом. Эту группу разбили на две равные части, одной группе показывали новостную ленту с позитивным контентом а другой группе с негативный. Уже через неделю компания обратила внимание, что когда снижалось доля позитивного контента люди и сами реже писали позитивные посты а чаще – негативные. Когда убрали негативный контент – наблюдалась обратная тенденция. Полученные результаты свидетельствуют о том, что человек меняется не так быстро как технологии и информационная среда является инструментом, с помощью которого одни люди влияют на других. Любопытно, что результаты эксперимента стали заметны через неделю, трудно представить что будет если его продолжить несколько лет.

Обнародование результатов эксперимента вызвало множество критических отзывов, но выяснилось, что нарушения законов не было, так как человек при работе в социальных сетях автоматически соглашается со всеми условиями предложенными администраторами сети. В дальнейшем выяснилось, что алгоритмы, подбирающие контент, работающие с большими данными используют «склонность человеческого мозга к расколу». Эксперты пришли к выводу, что для привлечения

внимания человека к предлагаемой информации и увеличения время нахождения на данной платформе алгоритмы предоставляют пользователям контент с разжиганием ненависти и радикальными политическими взглядами, так как он вызывает самый активный отклик. Масштаб информации, которую собирают о нас в социальных сетях, проявился в 2018 году, когда открылось, что Facebook предоставил данные 87 миллионов пользователей английской компании Cambridge Analytica.

Полученная информация, как предполагают, помогла команде Трампа победить на выборах. То есть, если в начальный период развития поисковые системы и социальные сети были достаточно безобидными вещами, то в последнее время они превратились в инструмент воздействия на человека и общество. За прошедшее время развитие информационных технологий привело к созданию информационного пространства без границ между государствами, в котором появились беспрецедентные возможности воздействия на человека, возможности подавления оппонента без использования стандартных средств поражения. Осознания значимость этих возможностей в некоторых странах появились доктрины об информационном противодействии (например в 1998 г МО США разработана «Объединенная доктрина информационных операций»). Заметим, что в ней появилось понятие «стратегическое информационное противоборство». При этом были выделены главные объекты воздействия население, один из основных объектов информационного воздействия. Следует помнить, что построенное информационное пространство широко используется как основа новой технологической экономики, оно оказалось необходимым в социальных областях, в образовании и здравоохранении и все это наряду с массивным воздействием на психологию руководства и население страны (такое воздействие получило название «информационно-сетевая война»).

При столкновении различных культур далеко не всегда происходит их взаимообогащение, часто это приводит к конфликту ценностей, признанных базовыми этими культурами. В условиях глобализации и усиливающейся конкуренции эти процессы несут угрозу будущему этих культур и стран с этими культурами. Эти столкновения приносят сложные и тревожные явления, приводящие к деформации духовно-нравственных ценностей, что в первую очередь отражается на молодом поколении. В настоящее время развитие алгоритмов по работе с большими данными и развитие искусственного интеллекта вызвало серьезные опасения, и даже предложение остановить исследования в данном направлении. Такие изменения произошли на памяти одного поколения, у которого было время хоть как то адаптироваться.

Следует заметить, что современные школьники сталкиваются с уже сложившимся и очень мобильным информационным обществом, которое оказывает существенное влияние на их формирование и развитие. В первую очередь заметим, что

появилась новая среда, в которой обитают и формируются дети и подростки, влияющая на восприятие культурных ценностей, на взаимоотношения с реальным миром и формирующая личностные качества. Конечно, нельзя рассматривать социальные сети и интернет только как инструмент манипуляции людьми и платформой для информационных войн. Они решают задачу социализации, самообразования, воспитания и знакомства с опытом других людей. Но необходимо учитывать, что развитие технологий приводит к появлению новых возможностей взаимодействия людей между собой, к новым структурам и новым типам взаимодействия, приводит к перенасыщению информационного пространства, повышает значимость виртуальных сообществ и требует все более пристального внимания со стороны научного сообщества.

Заметим, что происходящие изменения влияют на принципы и способы самоорганизации общества, на принципы и способы взаимодействия между людьми. В силу «анонимности» присутствия в социальных сетях человек становится все меньше привязанным к традиционным ограничениям, связанными с местом работы, местом проживания, принадлежности к той или иной социальной среде и т.п., что приводит к формированию новой культуры общения и взаимодействия. То есть информационное пространство становится социальной средой. И находясь в этой среде в состоянии неопределенности человек должен адаптироваться до ощущения безопасности и объединения, и при этом реализовать личностные мотивации. Пользователь в социальной сети ищет единомышленников, которые позволят ему быть вместе с ними исключительным членом общества, что заставляет их ориентироваться не столько на свои ценности, сколько на общие. Это приводит к созданию «близких» сообществ (другие не такие) со своими интересами и ценностями.

Пользователи сети быстро осваивают «анонимность» и другие правила поведения, позволяющие переложить ответственность, получить поддержку и одобрение таких групп. При этом он может выступать во множестве различных лиц. Желание в постоянно изменяющемся мире объединиться вокруг понятных и привычных и в общем то традиционных отношений, поиски новых смыслов, вхождение в близкий круг «своих», попытки адаптироваться к современному информационному миру подталкивает человека к поиску своих социальных групп. Особенно эти тенденции проявляются среди молодежи.

Виртуальность пространства коммуникаций предлагает разнообразные инструменты для решения этой задачи в первую очередь это «анонимность», отсутствие жесткой регламентации поведения, множество платформ как среда общения, разнообразные формы деятельности, позволяющих самореализоваться отнести себя к той или иной категории пользователей (как обозначает эту деятельность Т. Вэндер Вал – фолькосомии), Вся



вышеперечисленная деятельность плюс стремление понизить риски, расширение области доверия, уменьшение информационной нагрузки и ответственности делает пользователя достаточно открытым для различных манипуляций им и позволяет воздействовать на него (воздействие может быть как положительное, так и отрицательное).

С одной стороны пользователь реализуется и самоутверждается, повышает собственный статус, образовывается и расширяет круг общения. С другой стороны позволяет воздействовать на свою личность через ее программирование через изменение акцентов и смыслов, через замены реальной картины мира на виртуальную. Очевидно, что наиболее незащищенной группой являются школьники и студенты в силу их активности и доверчивости. Следует помнить, что молодежь первоначально мотивирована на создание впечатления о себе, создавая для этого новые образы и надевая новые маски. При этом публичность и придуманные эмоции и чувства приводит к негативному отношению к реальному миру. Но то, что информация в аккаунтах носит авторский характер, позволяет ей быть или казаться более достоверной с точки зрения пользователя, чем информация, представленная на официальных сайтах. Этому также способствует то, что в сетевом сообществе вроде бы видны все участники, и они объединены общей темой. То есть доверие к этому сообществу предполагается в момент вступления в него, и оно выше, чем доверия к официальной информации. Все это создает условия для манипуляции.

Любопытно, что стремление человека к свободе и к альтернативному взгляду на мир создает эти условия и предоставляет возможности заинтересованным лицам воздействовать на него. Заметим, что группы, объединенные по интересам и взглядам состоящие из «не ангажированных» и «независимых» членов усиливает доверие к информации, представленной одним из членов группы. Конечно, новые информационные технологии приносят огромную пользу и обществу и человеку, поэтому необходимо подготовить пользователей к жизни в информационном пространстве. Для этого необходимо постоянно повышать медиаграмотность, обучать критическому мышлению, умению анализировать контент, знать и распознавать технику манипулирования.

Общество и Российское государство осознают всю сложность и многоплановость задач связанных с влиянием интернет пространства на детей и подростков (как впрочем и на другие поколения). При этом осознает, что современное состояние развития информационных технологий в России ограничивают наш цифровой суверенитет. Достаточно заметить, что большая часть интернет платформ находится под контролем наших оппонентов. Это означает, что усилия государства по ограничению доступа в интернет-пространстве, к контенту с противоправной информацией не ограждают население от манипулирования их взглядами и мнени-

ем. В нормативно-правовых документах и экспертами предлагается и другой путь построения системы целенаправленной работы общества и государства по созданию и использования позитивного опыта работы в социальных сетях, формирования информационной культуры, умение критически оценивать информацию, знать и понимать природу манипуляций, правильно и осознанно предъявлять требование и запросы при работе в интернет пространстве.

Опыт работы в данном направлении показывает серьезные проблемы, связанные с подготовкой работающих учителей в области информационной безопасности и приводит к заключению о необходимости их специальной подготовки во время их обучения и переподготовки. Заметим, что федеральные государственные образовательные стандарты по направлению подготовки «Педагогическое образование» хоть и акцентируют направление «цифровая культура» в общем-то, не уделяют должного внимания вопросам информационной безопасности, например квалификационные характеристики не содержат серьезных требований к выпускникам связанных с безопасностью, с защитой информации, с обеспечением безопасности информационного пространства образовательного учреждения. То есть существующие ФГОСы по направлению «Педагогическое образование» не обеспечивают подготовку учителей достаточно компетентных в области обеспечения информационной безопасности школьника. Все вышеизложенное предполагает необходимость формирования у будущих педагогов новой компетентности в области информационной безопасности, так как в настоящее время учитель, в силу сложившихся обстоятельств, не может в полной мере ответить на вызовы, которые предъявляет ему современное информационное общество и не может обеспечить необходимый уровень информационной безопасности школьника.

Необходимо так построить образовательный процесс в педагогических институтах, чтобы компетентность в области информационной безопасности позволяла учителю осуществлять свою деятельность в соответствии с требованиями, предъявляемыми к его профессии современным обществом, чтобы он был мотивирован в организации безопасной образовательной среды, чтобы он в этой деятельности опирался на теоретические знания, чтобы он умел навыки и опыт по недопущению вреда школьникам от информации из информационного пространства, с которой он ежедневно сталкивается.

В первую очередь необходимо в стандарты профессионального образования ввести специальные компетентности, формирующие компетенции информационной культуры, содержащие компетенцию информационной безопасности школьника. При построении модели данной компетентности следует учитывать опросы будущих учителей (опросы проводились в течении нескольких лет студентов физико-математических,

биолого-химических и исторического факультетов старших курсов) из которых следует, что неготовность во многом определяется недостатками вузовского образования. Нас интересовала готовность учителей сопровождать школьника в его жизни в информационном пространстве и социальных сетях.

Обычно опрошенные выделяют следующие факторы:

1. недостаточные знания в области педагогики и психологии, не знание методов и практических приемов, отсутствие средств позволяющих сопровождать школьников;

2. отсутствие ориентации педагогических практик на решение задач помощи школьникам в социальных сетях.

3. отсутствие тематики информационной безопасности в курсовых и дипломных работ и ограничения в праве выбора данной тематики.

4. отсутствие необходимых правовых знаний.

Обычно анализируя понятия «компетентность» и «компетенции» используемые при подготовки будущих учителей к обеспечению информационной безопасности учащихся, вводят новое понятие «компетентность в области обеспечения информационной безопасности личности школьника», имея в виду подготовку учителей сопровождающих школьников в информационном пространстве или «компетентность педагогов в области информационной безопасности, как некая интегративная характеристика педагога позволяющая ему решать все вопросы связанные с информационной безопасностью школьника.

Опираясь на исследования педагогов, (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ефремова, В.А. Слостенин, А.Н. Сергеев, А.Н. Хуторской, Н.А. Шайденко), рассматривая компетентность как интегральную характеристику личности, которая реализуется через определенный набор компетенций. Привязывая к системе с существующими компетенциями, добавляя ряд дополнительных специальных компетенций связанных с отбором, оценкой и защитой информации, добавляя способность анализировать, оценивать и выбирать аппаратно-программные средства защиты информации в целях формирования безопасной образовательной среды.

Любая модель построения компетентности предполагает содержательный блок, который включает знания, но эти модели не определяют уровень этих знаний. В настоящее время в рамках различных дисциплин по направлению «Педагогическое образование» («Право» «Основы безопасности жизнедеятельности» «Информатика» «ИКТ в профессиональной деятельности» и др), рассматриваются вопросы имеющие отношение к информационной безопасности, но уровень знаний и компетенций в области ИБ явно недостаточен (здесь мы сталкиваемся еще с одной проблемой знания преподавателей вузов в области информационной безопасности, так скажем, не соответ-

ствуют требованиям времени). Заметим, что вопросам подготовки учителей в области ИБ уделяется много внимания.

Авторы публикаций предлагают разные подходы, к решению этой проблемы начиная от введения новых компетенций и попыток обратить внимание на данную проблематику преподавателей соответствующих дисциплин, и заканчивая предложениями о введении отдельной дисциплины «Информационная безопасность», организации курсов повышения квалификации и издание различных методических рекомендаций.

К сожалению, на наш взгляд, вузовская система образования в настоящее время не уделяет должного внимания и требует серьезных усилий и действий в организации и совершенствовании профессиональной подготовки педагогов в области информационной безопасности, так как вуз формирует студента как учителя и вуз дает необходимое фундаментальное образование.

Опросы студентов старших курсов и учителей позволяет нам сделать следующие выводы:

1. в вузе не создана система подготовки студентов в области информационной безопасности,

2. не разработана система практик, позволяющая студентам помогать школьникам при их жизни в информационном пространстве.

3. данным вопросам не уделяется должного внимания в дисциплинах психолого-педагогического цикла.

4. не скоординированы усилия преподавателей ведущие учебные курсы, связанные с информационной безопасностью.

Заметим, что современные студенты живут в информационном пространстве и с детских лет освоили интернет и социальные сети, то есть с частью информации о проблемах информационной безопасности школьников они знакомы непосредственно, хотя их знания фрагментарны и не полные. Но, представления о киберпреступлениях, информационных войнах, авторских, о персональных данных, о вирусах у них сформированы, хотя механизмы их работы они плохо представляют. В процессе работы со студентами мы не акцентировали внимание на вопросах связанных с развитием искусственного интеллекта, на вопросы обработки больших данных, на вопросы управление мнением в социальных сетях, на вопросы алгоритмов, управляющих новостной лентой. (Если с математиками эти обсуждения были возможны, в силу их знакомства с математическим моделированием, то с другими студентами это было затруднительно). А эти направления развиваются по экспоненте и вопросы об их влиянии в информационном пространстве уже вызывают тревогу и озабоченность. В итоге можно констатировать, что образовательный процесс в педагогических вузах, к сожалению, не обеспечивает решение задач в области информационно безопасности школьников и, наверное в силу своего консерватизма, не успевает за теми изменениями, которые происходят в мире.

## Литература

1. Бызов Е.А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса / Е.А. Бызов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, 24–25 апреля 2018 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. – С. 353–356.
2. Демидова Т.Е. Состояние профессиональной готовности учителей к формированию медийной культуры у современных школьников / Т.Е. Демидова, И.Н., Чижевская А.Е. Чижевский // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2019. – № 5. С. 45–58.
3. Johnson M. What You Don't Know Can Hurt You: Rogue Sites and Online Risk / M. Johnson // Mediasmarts. 2014. 10 Feb. [Electronic resource]. URL: <http://mediasmarts.ca/blog/what-you-dont-know-can-hurt-you-rogue-sites-and-online-risk>. (accessed: 12.09.2021)
4. Казинец В.А., Мрыхина О.А. Повышение уровня подготовки студентов педагогических вузов и учителей в области информационной безопасности // Современное педагогическое образование-2021-№ 4,-С.162–166
5. Казинец В.А., Редько Е.А. Информационная безопасность как часть цифровой культуры выпускников педагогических университетов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 22–25
6. Казинец В.А., Тринадцатко О.А. Компетентностная модель высшего образования // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12 (часть 1) – С. 160–165; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38427>

## DEVELOPMENT OF TOOLS FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATION SECURITY COMPETENCIES

Kazinets V.A.

Pacific State University

The article considers how currently pedagogical universities prepare students for the upcoming work in the digital society and how prepared they are to ensure the information security of their students. How conformable they feel in the information space, whether they know how to behave in this environment, and whether they can help their students to solve complex issues that arise when working in social networks and the Internet. Based on the survey of undergraduate students and graduates of our university identified typical shortcomings in the organization of the educational process in universities and a significant lag in the modern state of information technology development.

**Keywords:** information security, information technology, social networks, cybercrime, information warfare.

### References

1. Byzov E.A. Pedagogical support as an integral part of the educational process / E.A. Byzov // Innovations in professional and vocational education: materials of the 23rd International Scientific and Practical Conference, April 24–25, 2018, Yekaterinburg. – Ekaterinburg: RSPPU Publishing House, 2018. – S. 353–356.
2. Demidova T.E. The state of professional readiness of teachers for the formation of media culture among modern schoolchildren / T.E. Demidova, I.N., Chizhevskaya A.E. Chizhevsky // Scientific and methodological electronic journal Concept. – 2019. – № 5. pp. 45–58.
3. Johnson M. What You Don't Know Can Hurt You: Rogue Sites and Online Risk / M. Johnson // Mediasmarts. Feb 10, 2014 [Electronic resource]. URL: <http://mediasmarts.ca/blog/what-you-dont-know-can-hurt-you-rogue-sites-and-online-risk>. (accessed: 09/12/2021)
4. Kazinets V.A. Malykhina O.A. Increasing the level of training of students of pedagogical universities and teachers in the field of information security // Modern pedagogical education-2021-№ 4,-C.162–166
5. Kazinets V.A., Redko E.A. Information security as part of the digital culture of graduates of pedagogical universities // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 5. – S. 22–25
6. Kazinets V.A., Thirnadsatko O.A. Competence-based model of higher education // Modern science-intensive technologies. – 2020. – No. 12 (part 1) – P. 160–165; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38427>

# Особенности обучения грамматике английского языка студентов-нефилологов

**Карякина Юлия Николаевна,**

кандидат биологических наук, Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I  
E-mail: julkaryakina@hotmail.com

В статье представлены результаты апробации методических разработок, выполненных преподавателями иностранных языков факультета «Русский и иностранные языки» Санкт-Петербургского государственного университета путей сообщения императора Александра I. Методические разработки представляют собой алгоритмы перевода синтаксических моделей английского языка и предназначены для студентов лингвистических специальностей. Основу методики составляют грамматические модели в таблицах, содержащие основные характеристики членов предложения (модель подлежащего, модель сказуемого, модель определения, модель обстоятельства), а также модели синтаксических отрезков (Absolute Participle construction, Complex subject, Complex object). Такой способ подачи грамматического материала подходит для студентов лингвистических специальностей, которые хорошо воспринимают информацию, представленную в схемах и таблицах. Следуя алгоритму, студенты могут самостоятельно переводить и воспроизводить эти модели в устной и письменной речи. Кроме того, такая сжатая форма введения грамматических структур способствует интенсификации учебного процесса, что помогает уложиться в установленные рамки аудиторных часов согласно образовательной программе и учебному плану.

**Ключевые слова:** грамматические модели, синтаксические модели, обучение грамматике студентов-нефилологов, обучение иностранным языкам

## Введение

В процессе изучения иностранного языка для студентов важно овладеть грамматическими компетенциями, то есть навыками и умениями правильно употреблять грамматические средства в иноязычной речи. Важным условием эффективного формирования грамматической компетенции является навык самостоятельной работы. Такой вид учебной работы готовит учащихся к самостоятельной деятельности в будущем, самостоятельному исследованию, анализу, применению информации. Самостоятельная работа призвана подвести студентов к процессу самостоятельного познания, т.е. к самообразованию, в том числе профессиональному самообразованию, которое составляет основу развития профессиональной компетентности как компонента «самообучающегося» специалиста [1, 2].

Подготовка к самообразованию является неотъемлемой частью образования будущего специалиста. Самостоятельная работа предполагает овладение навыками и знаниями под руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Преподаватель планирует, координирует и осуществляет контроль самостоятельной работы. В современных условиях объем самостоятельной работы студентов увеличился в связи со значительным сокращением аудиторного учебного времени на изучение иностранного языка. Целью индивидуальной работы является приобретение фундаментальных знаний, умений и навыков для решения учебных и профессиональных задач, развитие познавательной активности и потребности в самообразовании.

В нашей работе мы использовали задания для аудиторной самостоятельной работы для выполнения в определенное время. Такой вид самостоятельной работы обычно определяется как контролируемая самостоятельная работа [3].

Известно, что память чувствительна к связи между словами в определенной последовательности, т.е. синтаксические модели или образцы запоминаются лучше, а пары слов запоминаются более четко, если порядок каждой пары соответствует правилам синтаксиса [4, 5]. Использование грамматических конструкций для освоения языка изучалось и продолжает изучаться в различных аспектах [6]. Согласно постулатам многих авторов, вся грамматика основана на структурах [7–9]. Структура определяется как условное соответствие или отношение между формой и значением; это соответствие может быть представлено в виде паттернов или схем. Изучение языка часто пред-



полагает овладение определенными грамматическими структурами [10–12].

## Методика

Виды учебной деятельности, предназначенные для студентов-нелингвистов при овладении иностранным языком, следующие: чтение, перевод текста, реферирование текста, лексический и грамматический материал для использования в монологической и диалогической речи, написание эссе, конспектов, деловых писем.

Практической целью обучения иностранному языку является овладение учащимися коммуникативными навыками как в устной, так и в письменной форме. Для достижения этой цели овладение грамматикой иностранного языка является одним из ключевых аспектов.

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы, помимо прочего, включает теоретический материал, представленный в методических указаниях «Техника перевода синтаксических моделей» и грамматические упражнения в «Сборнике грамматических упражнений для синтаксических моделей».

Традиционно существует два основных подхода к преподаванию грамматики:

- Сознательный (дедуктивный), при котором преподаватель сначала вводит грамматический

материал, после чего студенты отрабатывают его с помощью упражнений;

- индуктивный, при котором учащиеся самостоятельно усваивают правило на предложенных примерах [13].

Использование только одного из этих подходов не отвечает современным требованиям, в настоящее время актуальным становится использование комбинированного подхода при изучении грамматического материала [14, 15].

При формировании грамматической компетенции студентов-нелингвистов мы предлагаем использовать следующий алгоритм: предъявление теоретического материала для самостоятельного изучения, выполнение грамматических упражнений для закрепления грамматического феномена, применение изученных грамматических конструкций в письменной и устной речи, хотя остается вероятность того, что продуктивный этап овладения языком может представлять определенные трудности [15].

В статье приводятся примеры грамматического материала, представленного в схемах и таблицах: «The Attribute» («Определение») и «The Adverbial Modifier» («Обстоятельство»). Такой выбор обусловлен тем, что эти модели синтаксиса являются наиболее сложными для изучения студентами-нелингвистами. Эти модели представлены в таблице 1 и таблице 2 соответственно.

Таблица 1. The Attribute (Определение)

Определение – второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы «какой?», «чей?», «который?». В предложении определение не имеет самостоятельного места. Оно входит в состав того члена предложения, которым является определяемое им слово, и занимает место справа или слева от него.		
Чем выражено	Перевод	Пример
1. Прилагательным Adj. + N N + Adj.	Прилагательным	A young man – молодой человек Information available – имеющаяся информация
2. Существительным с предлогом N + Pr + N (N + of + N)	Существительным в родительном падеже	The method of construction – метод строительства
3. Цепочка из двух или более существительных, примыкающих друг к другу N+N...+N	Главным словом в цепочке является последнее существительное, оно является определяемым словом, и именно с него следует начинать перевод. Все существительные слева от него являются его определениями. И переводятся: а) прилагательным б) существительным в родительном падеже и) существительным с предлогом.	railway station – железнодорожная станция communication line – линия связи test device – прибор для тестирования ...railway construction history... ...история строительства железных дорог... ...100 km long railway construction plan... ...план строительства железной дороги длиной в 100 км...
4. Participle I V-ing + N N + V-ing	Занимает место справа или слева от определяемого слова. Переводится действительным причастием с суффиксами: -ущ, -ющ, -ащ, -ящ, вш.	Working students – работающие студенты Students working in the lab – студенты, работающие в лаборатории Students translating the text can use the dictionary. Студенты, переводящие текст, могут пользоваться словарем.
5. Gerund of / for + V-ing	Занимает место справа от определяемого слова. Переводится существительным в родительном падеже.	... the method of designing... ... метод проектирования...

Определение – второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы «какой?», «чей?», «какой?». В предложении определение не имеет самостоятельного места. Оно входит в состав того члена предложения, которым является определяемое им слово, и занимает место справа или слева от него.		
Чем выражено	Перевод	Пример
6. <b>Participle II</b> <b>V-ed (V<sub>3</sub>)</b>	Переводится страдательным причастием с суффиксами: <i>-анн, -енн, -ем, -т</i> .	The translated text was not difficult. ИЛИ The text translated was not difficult. Переведенный текст был не труден.
<b>a) N+ V-ed (V<sub>3</sub>) + Pr.</b>	Причастием с суффиксами <i>анн, -енн, -ем, -т</i>	The bridge constructed by our graduates – мост, построенный нашими выпускниками
<b>б) N + V-ed – одиночная форма без зависимых от него слов</b>	Причастием с суффиксами <i>анн, -енн, -ем, -т</i> , причем определение ставится перед определяемым словом	The problem solved was important – решенная проблема была важной
<b>в) N + V-ed + V-ed одиночная форма без зависимых от него слов</b>	Первая форма V-ed переводится причастием с суффиксами <i>анн, -енн</i> и ставится перед определяемым словом. Вторая форма V-ed переводится глаголом прошедшего времени	The problem solved <u>simplified</u> programming of computers – Решенная проблема <u>упростила</u> программирование компьютеров.
7. <b>Infinitive</b> <b>N + to V</b>	Переводится определительным придаточным предложением, начинающимся словами: ...который должен... ...который будет... ...который можно... ...который нужно...	The text to be translated is very interesting. Текст, который нужно перевести, очень интересен. The device to be tested – прибор, который должен быть проверен

Таблица 2. The Adverbial Modifier (Обстоятельство)

Обстоятельство – второстепенный член предложения, указывающий время, место, причину действия и т.п., занимает 0 или IV место в предложении.		
Чем выражено	Перевод	Пример
1. <b>Наречием</b>	Наречием	Yesterday there was a very important football match on TV. Вчера по телевизору был очень важный футбольный матч.
2. <b>Существительным с предлогом</b>	Существительным с предлогом	After the exams students have their holidays. После экзаменов у студентов каникулы.
3. <b>Participle I</b> <b>a) V-ing</b> <b>б) when/while + V-ing</b> (в начале предложения)	1. деепричастием несовершенного вида с суффиксами <i>-а, -я</i> (что делая?) 2. существительным с предлогом <i>при</i> 3. придаточным предложением с союзами «когда», «в то время как».	Reading this article we learnt many new facts. Читая эту статью (при чтении этой статьи) мы узнали много новых фактов. While reading this article we learnt many new facts. Читая эту статью (когда мы читали эту статью) мы узнали много новых фактов.
4. <b>Participle I Perfect</b> <b>having + V-ed (V<sub>3</sub>)</b>	Деепричастием совершенного вида с суффиксами <i>-ав, -ив</i> (что сделав?) или придаточным предложением с союзами «когда», «так как».	Having passed the exams well my friend got a grant. Сдав экзамены хорошо, мой друг получил грант. (Так как мой друг сдал экзамены хорошо, он получил грант.)
5. <b>Participle I Passive</b> <b>being + V-ed (V<sub>3</sub>)</b>	Придаточным предложением с союзами «так как», «когда». В качестве подлежащего этого придаточного предложения используется подлежащее главного предложения, а причастие переводится как сказуемое.	Being tested the new locomotive was put into service. Так как новый локомотив испытали, его пустили в эксплуатацию.
6. <b>Participle I Perfect Passive</b> <b>having been + V-ed (V<sub>3</sub>)</b>	Придаточным предложением с союзами «после того, как», «так как» и далее, как в предыдущем случае.	Having been tested the new locomotive was put into service. После того, как новый локомотив был испытан, его пустили в эксплуатацию.
7. <b>Participle II</b> <b>when/while/if +V-ed (V<sub>3</sub>)</b> (в начале предложения)	Придаточным предложением с союзами «после того, как», «когда» и далее, как в пункте 5.	When used for space flights the devices must be carefully tested. Когда приборы используются для космических полетов, они должны быть тщательно проверены.

Обстоятельство – второстепенный член предложения, указывающий время, место, причину действия и т.п., занимает 0 или IV место в предложении.		
Чем выражено	Перевод	Пример
8. Герундием с предлогом <b>pr + V-ing</b> <b>on/in/after/before+V-ing</b>	Существительным с соответствующим предлогом или деепричастием	Before writing a test paper students do many exercises. До написания контрольной работы (до того, как студенты напишут контрольную работу) они выполняют много упражнений.
<b>without + V-ing</b>	Без + существительное Не + деепричастие	Students write their test papers without using dictionaries. Студенты пишут контрольную работу без использования словаря (не пользуясь словарем).
<b>by + V-ing</b>	« <i>посредством</i> »/« <i>при помощи</i> » + существительное; деепричастием	Students learn many interesting things by translating foreign articles. Студенты узнают много полезного, переводя (при помощи перевода) иностранные статьи.
9. Инфинитивом <b>to V</b>	Придаточным предложением с союзом « <i>для того, чтобы</i> »	To get a grant students must study well. Для того, чтобы получить стипендию, студенты должны хорошо учиться.

Эти синтаксические модели были также использованы для составления материалов для тренировки и тестирования. Ниже приведены примеры элементов, которые можно использовать как для практики, так и для контроля:

**Выберите правильный перевод подчеркнутых слов.**

- Scanned documents are usually saved in PDF format.
- The scanning head of this machine contains twelve light-emitting diodes.
- The documents to be scanned contain texts and graphs.
  - сканирующий
  - сканированный
  - который должен быть сканирован

**Выберите подходящую форму причастия.**

- The factors ..... the company's reputation have been carefully studied.
- The company's reputation ..... by unsatisfied customers will take a long time to restore.
  - affected
  - affecting

**Закончите следующие предложения.**

- ..... the new locomotive prototype, the engineers started testing it.
- ..... the plant the company spent too much of its budget.
- ..... in the most expensive way, the house looks like a real castle from a distance.
  - having been built
  - having built
  - building

**Выберите правильный перевод подчеркнутых слов.**

Marketing research terminology varies between Britain and the US.

исследование маркетинговой терминологии  
терминология маркетинговых исследований

Студентам первого и второго курсов, обучающимся на бакалавра, магистра или специалиста были предложены таблицы «Определение»

и «Обстоятельство» для индивидуального изучения с последующим переводом соответствующих грамматических структур с английского языка на русский.

Исследование проводилось в течение трех недель осеннего семестра 2021–2022. Материал – синтаксические модели – предоставлялся для самостоятельного изучения студентами на уроке. Для изучения каждой таблицы с синтаксическими моделями отводилось 30 минут аудиторного времени. Преподаватели не объясняли материал, но выступали в роли консультантов, отвечая на вопросы студентов. После изучения содержания таблиц, студенты приступали к выполнению тренировочных упражнений. В среднем каждый студент выполнял четыре-пять упражнений по теме «The Attribute», всего 23–30 предложений и три-четыре упражнения по теме «The Adverbial Modifier», всего 20–28 предложений. При переводе синтаксической конструкции от студентов требовалось найти соответствующий пункт таблицы и правильно перевести определение или обстоятельство. Финальный тест по определению содержал 26 предложений на перевод, а по обстоятельству – 24 предложения. На выполнение финального теста отводилось 60 минут. При выполнении финального теста студенты могли пользоваться таблицами. Ошибки, не влияющие на правильный перевод синтаксических конструкций, не учитывались.

## Результаты

Таблица «Обстоятельство» была представлена на рассмотрение студентам 2-го курса, обучающимся на специалитете (14 человек), и студентам 1-го курса, обучающимся в магистратуре (15 человек). Следует отметить, что все студенты более или менее справились с переводом грамматических структур, а 8 (из 15) магистрантов вообще не допустили ошибок. Наибольшее количество ошибок было допущено при переводе обстоятельства, представленного Participle I Perfect (having +V-ed/V3), Participle I

Passive (being + V-ed/V3) и Participle I Perfect Passive (having been +V-ed/V3). Среди будущих специалистов 2 курса не было ни одного правильного ответа при переводе этих структур, а среди магистрантов 7 из 15 студентов сделали неправильный перевод.

Второй по сложности для самостоятельного изучения оказалась конструкция обстоятельства с Participle II (when/while/if + V-ed/V3), 7 из 14 студентов, обучающихся на специалитете, допустили в ней ошибки. Обстоятельства, выраженные наречием, существительным с предлогом, герундием с предлогом и инфинитивом с частицей «to», не вызвали проблем при переводе как у будущих специалистов, так и у магистрантов.

Такая конструкция как Participle I (V-ing или when/while+V-ing) была переведена с ошибками пятью из 14 студентов, обучающихся на специалитете (35,7%).

Таким образом, 72,4% всех тестируемых студентов (21 из 29) допустили ошибки при переводе Participle I Perfect (having +V-ed/V3), Participle I Passive (being + V-ed/V3) и Participle I Perfect Passive (having been +V-ed/V3). 24% всех студентов (7 из 29) неправильно перевели обстоятельства, выраженные Participle II (when/while/if + V-ed/V3). Перевод причастия I (V-ing или when/while+V-ing) вызвал затруднения у 17% всех студентов (5 из 29).

Таблица «Определение» была предложена студентам первого курса бакалавриата (28 человек) и студентам второго курса специалитета (14 человек). Все бакалавры первого курса неправильно перевели определение, выраженное причастием II (V-ed/V3), особенно конструкцию N+ V-ed/V3+ V-ed/V3. Вместо перевода пассивным причастием они вводили придаточные предложения, в некоторых случаях перевода определение сказуемым. 13 будущих бакалавров из 28 допустили ошибки при переводе определения, выраженного инфинитивом с частицей «to» (to V), игнорируя ввод придаточного предложения.

Будущие специалисты 2-го курса продемонстрировали следующие результаты: 5 человек выполнили задание успешно, 9 человек перевели Participle II (V-ed/V3), используя придаточные предложения или заменяя определение сказуемым. Три студента допустили ошибки при переводе инфинитива с частицей «to» (to V).

Таким образом, 88% всех студентов (37 из 42) не смогли самостоятельно перевести причастие II (V-ed/V3), особенно конструкцию N+ V-ed/V3+ V-ed/V3. А 38% студентов (16 из 42) допустили ошибки при переводе инфинитива с частицей «to» (to V). Все остальные модели определения не вызвали трудностей при переводе ни у бакалавров, ни у будущих специалистов.

Синтаксические модели оказались очень эффективными при составлении грамматических упражнений и тестов, особенно тех, которые будут использоваться в электронной среде обучения. Поскольку учебные планы бакалавриата, специалитета, магистратуры предусматривают большое количество часов самостоятельной работы сту-

дентов, а время аудиторной работы ограничено, синтаксические модели оказались эффективными для использования в электронной среде обучения, поскольку они обеспечивают четкое и логически структурированное представление целевого грамматического материала и являются удобным инструментом для практической отработки, тестирования и контроля.

## Заключение

Таким образом, грамматические правила, представленные в схемах и таблицах, способствуют формированию англоязычной грамматической компетенции студентов, развивая коммуникативные умения и навыки в области изучаемого языка.

Мы намерены продолжать внедрять методику синтаксических моделей, поскольку она оказалась экономичной по времени, легкой для понимания русскоязычными студентами с уровнем владения английским языком Intermediate и очень удобной для использования в электронной среде обучения. Она представляется наиболее полезной для обучения пониманию и созданию письменной речи, что является важным аспектом академического английского языка.

## Литература

1. Баликаева М.Б. Теория формирования иноязычного профессионального самообразования студентов ВУЗа//Материалы докладов региональной научно-практической интернет-конференции «Самостоятельная работа студентов в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО» (6–9 ноября 2012 года) – Саратов: РИЦ «Студия развития лидерства», 2012.
2. Брежнева Т.Б. Методическое обеспечение самостоятельной и самообразовательной работы студентов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Актуальные вопросы учебно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Тезисы выступлений участников межвузовского круглого стола, 5 февраля 2016 – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени Щ.Е. Кутафина (МГЮА), 2016, с. 10–15.
3. Пусенкова Г.А. Самостоятельная работа студентов при обучении английскому языку// Профессиональное лингвообразование. Материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции 18 сентября 2020 – Нижний Новгород, 2020, с. 309–311.
4. Jones, T., Farrell, S.: Does Syntax Bias Serial Order Reconstruction of Verbal Short-term Memory? *Journal of Memory and Language* 100 (2018) pp. 98–122.
5. Kelly, M.A., Ghafurian, M., West, R., Reitter, D.: Indirect Associations in Learning Semantic and Syn-



- tactic Lexical Relationships. *Journal of Memory and Language* 115 (2020) 104153.
6. Franck, J., Rotondi, I., Frauenfelder, U. I.: Learning Structure-Dependent Agreement in a Hierarchical Artificial Grammar. *Journal of Memory and Language* 87 (2016) pp 84–104.
  7. Goldberg, A.: *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, Oxford (2006)
  8. Michaelis, L.: Making the case for Construction Grammar. In: Boas, H., Sag, I. (Eds.), *Sign-Based Construction Grammar*. CSLI Publications, Stanford, (2012) pp. 31–69.
  9. Hoffmann, T., Trousdale, G., 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press, Oxford.
  10. Spuy, A. van der: Construction Morphology and inflection. *Lingua* 199 (2017) 60–71.
  11. McKoon, G., Ratcliff, R.: Meaning Through Syntax: Language Comprehension and the Reduced Relative Clause Construction. Published in final edited form as: *Psychol Rev.* 2003 July; 110(3): 490–525.
  12. Mak W. M., Vonk W., Schriefers, H.: Discourse Structure and Relative Clause Processing. *Memory & Cognition* 2008, 36 (1), 170–181. doi: 10.3758/MC.36.1.170
  13. Насретдинова Р.Р. Проблемы обучения грамматическому аспекту языка // Актуальные вопросы учебно-методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Тезисы выступлений участников межвузовского круглого стола, 5 февраля 2016 – Оренбург: Оренбургский институт (филиал) Московского государственного юридического университета имени Щ.Е. Кутафина (МГЮА), 2016, с. 88–94.
  14. Keh, C.: But...What Will the Students Think? Factors Shaping University English Language Teachers' Decisions to Teach Grammar. *The Journal Of Asia TEFL*, Vol. 14, No. 3, Fall 2017, pp 501–514. doi: 10.18823/asiatefl.2017.14.3.8.501
  15. Talebi, Z., Aidinlou N.A., Farhadi S.: Form-based Approaches vs. Task-Based Approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, ISSN 2200–3592 (Print), ISSN 2200–3452 (Online) Vol. 4 No. 4; July 2015. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.4p.137

## FEATURES OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO NON-PHILOLOGIST STUDENTS

Karyakina Yu.N.

St. Petersburg State University of Communications of Emperor Alexander I

The article presents the results of approbation of methodological developments made by teachers of foreign languages of the faculty "Russian and Foreign Languages" of the St. Petersburg State University of Communications of Emperor Alexander I. Methodological developments are algorithms for translating syntactic models of the English language and are intended for students of non-linguistic specialties. The methodology is based on grammatical models in tables containing the main characteristics of sentence members (subject model, predicate model, definition model, circumstance model), as well as models of syntactic segments (Absolute Participle

construction, Complex subject, Complex object). This way of presenting grammatical material is suitable for students of non-linguistic specialties who perceive the information presented in diagrams and tables well. Following the algorithm, students can independently translate and reproduce these models in speech and writing. In addition, such a concise form of introducing grammatical structures contributes to the intensification of the educational process, which helps to meet the established limits of classroom hours according to the educational program and curriculum.

**Keywords:** grammatical models, syntactic models, teaching grammar to non-philologists, teaching foreign languages.

## References

1. Balikaeva M.B. The theory of the formation of foreign language professional self-education of university students // Materials of reports of the regional scientific and practical Internet conference "Independent work of students in the context of the transition to a two-level system of higher education" (November 6–9, 2012) – Saratov: RIC "Leadership Development Studio", 2012.
2. Brezhneva T.B. Methodological support of independent and self-educational work of students in the process of teaching foreign languages in a non-linguistic university // Topical issues of educational and methodological support for the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university: Abstracts of the speeches of the participants of the interuniversity round table, February 5, 2016 – Orenburg: Orenburg Institute (branch) of Moscow State Law University named after Sh.E. Kutafina (MGYuA), 2016, p.10–15.
3. Pusenkova G.A. Independent work of students in teaching English// Professional linguistic education. Proceedings of the fourteenth international scientific and practical conference September 18, 2020 – Nizhny Novgorod, 2020, pp. 309–311.
4. Jones, T., Farrell, S.: Does Syntax Bias Serial Order Reconstruction of Verbal Short-term Memory? *Journal of Memory and Language* 100 (2018) pp 98–122.
5. Kelly, M.A., Ghafurian, M., West, R., Reitter, D.: Indirect Associations in Learning Semantic and Syntactic Lexical Relationships. *Journal of Memory and Language* 115 (2020) 104153.
6. Franck, J., Rotondi, I., Frauenfelder, U. I.: Learning Structure-Dependent Agreement in a Hierarchical Artificial Grammar. *Journal of Memory and Language* 87 (2016) pp 84–104.
7. Goldberg, A.: *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford University Press, Oxford (2006)
8. Michaelis, L.: Making the case for Construction Grammar. In: Boas, H., Sag, I. (Eds.), *Sign-Based Construction Grammar*. CSLI Publications, Stanford, (2012) pp. 31–69.
9. Hoffmann, T., Trousdale, G., 2013. *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press, Oxford.
10. Spuy, A. van der: Construction Morphology and inflection. *Lingua* 199 (2017) 60–71.
11. McKoon, G., Ratcliff, R.: Meaning Through Syntax: Language Comprehension and the Reduced Relative Clause Construction. Published in final edited form as: *Psychol Rev.* July 2003 110(3): 490–525.
12. Mak W. M., Vonk W., Schriefers, H.: Discourse Structure and Relative Clause Processing. *Memory & Cognition* 2008, 36(1), 170–181. doi:10.3758/MC.36.1.170
13. Nasretdinova R.R. Problems of teaching the grammatical aspect of the language // Topical issues of educational and methodological support for the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university: Abstracts of the speeches of the participants of the interuniversity round table, February 5, 2016 – Orenburg: Orenburg Institute (branch) of the Moscow State Law University named after Sh.E. Kutafina (MGYuA), 2016, pp. 88–94.
14. Keh, C.: But...What Will the Students Think? Factors Shaping University English Language Teachers' Decisions to Teach Grammar. *The Journal Of Asia TEFL*, Vol. 14, no. 3, Fall 2017, pp. 501–514. doi:10.18823/asiatefl.2017.14.3.8.501
15. Talebi, Z., Aidinlou N.A., Farhadi S.: Form-based Approaches vs. Task Based Approaches. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, ISSN 2200–3592 (Print), ISSN 2200–3452 (Online) Vol. 4 no. 4; July 2015. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.4n.4p.137

# Методика преподавания упражнений для развития гибкости и подвижности суставов

**Корниенко Анастасия Георгиевна,**

тренер, независимый эксперт

E-mail: mozzg-87@mail.ru

Гибкость – способность выполнять движения с максимальной амплитудой. Подвижность суставов – способность суставов выполнять движения в разных направлениях без ограничений. Степень гибкости и подвижности суставов зависит от множества внешних и внутренних факторов, включающих пол, возраст, структуру упражнений, спортивный бэкграунд и проч. Разработка методики развития гибкости и подвижности суставов является весьма актуальной теоретической и прикладной задачей, так как в настоящее время все больше людей живут ведут сидячий образ жизни, что может приводить к ограничению подвижности суставов и утрате эластичности мускулатуры. Методика состоит из разминки, основного этапа и заминки. На основном этапе выполняются упражнения на статическую/изометрическую растяжку, упражнения на динамическую растяжку и упражнения баллистического характера.

**Ключевые слова:** гибкость, подвижность суставов, баллистическая тренировка, статическая тренировка, изометрическая тренировка, динамическая тренировка, методика преподавания, мышечный баланс

В современной дидактике физической культуры, а также в реальной тренерской и педагогической практике все чаще поднимается вопрос о необходимости разрешения следующего противоречия: с одной стороны, требования к гибкости и подвижности суставов, представленные в программно-нормативных документах учреждений образования, достаточно высоки, но, с другой стороны, научно-методическое сопровождение процесса развития гибкости и подвижности суставов в физическом воспитании школьников и студентов практически отсутствует. Подобное умозаключение встречается во множестве диссертационных исследований и публикаций (к примеру, в работах Е.И. Карповой и Н.В. Даниловой [3], А.А. Крайновой [4], Ф.М. Красюк [5], А.А. Сомкина и Л.Г. Манько [9], П.В. Фофановой и А.Л. Вавилова [10, с. 94] и многих других авторов). В данной связи нам представляется целесообразным обратиться к рассмотрению специфики развития гибкости и подвижности суставов и выработать единую методику для развития этих параметров тела.

Гибкость можно понимать в качестве способности мышц и сухожилий к изменению длины, что, в свою очередь, позволяет снимать ряд ограничений при выполнении движений в разных направлениях и плоскостях. Как известно, при любом движении сокращение активных мышц сопровождается растягиванием мышц-антагонистов. Гибкость есть способность мышц-антагонистов растягиваться в движениях с амплитудой. Г.А. Гуторова с соавт. определяет гибкость как «способность человека выполнять движения с максимальной амплитудой»; исследователи практически отождествляют два понятия – гибкость и подвижность суставов, говоря о том, что гибкость характеризуется и степенью подвижности суставов, и амплитудой движений в градусах [2, с. 14]. Большинство современных авторов, тем не менее, дифференцируют эти два параметра (хотя и с оговоркой об их тесной взаимосвязи). Гибкость может быть как пассивной – обеспечиваемой силой внешних факторов (например, гравитации или усилий других людей), так и активной – достигаемой за счет внутренних ресурсов, за счет сокращения мышц. Подвижность суставов можно понимать в качестве способности суставов выполнять движения в разных направлениях без ограничений. Подвижность суставов, как и гибкость, зависит от многих факторов, включая структуру и функционирование суставов, состояние мышц и связок, а также от возраста и наличия предшествующих травм или заболеваний.

Степень гибкости и подвижности суставов зависит от множества внешних и внутренних факторов, включающих пол, возраст, структуру упражнений, спортивный бэкграунд и проч. В старшем возрасте, к примеру, развить гибкость гораздо труднее, особенно не-спортсмену. Как пишет К.С. Смазнов, улучшение подвижности суставов и эластичности мышечно-связочного аппарата у взрослых проходит со значительными трудностями и крайне медленно. Строение и ригидность тканей суставов и мышц взрослого человека не позволяет «растренировать» движения с большей амплитудой по причине естественной утраты эластичности мышечно-связочного аппарата [8; с. 124]. Я.В. Платонова с соавт. указывает, что параметры гибкости и подвижности суставов являются индивидуально переменными и зависят от врожденной формы суставных поверхностей, гибкости позвоночного столба, растяжимости связок, сухожилий и мышц [7, с. 111].

Следует отметить, что гибкость и подвижность суставов также играют важную роль в профилактике травм и заболеваний, связанных с суставами. Недостаточная гибкость и подвижность суставов могут привести к неравномерной нагрузке на суставы и к повышенному риску развития различных форм артрита, остеоартрита и прочих отклонений в функционировании опорно-двигательного аппарата. Помимо этого, развитие гибкости и подвижности суставов способствует улучшению кровообращения и лимфотока, что может оказывать благотворное воздействие на обмен веществ, снижать риск развития сердечно-сосудистых заболеваний, диабета и других хронических заболеваний.

Разработка методики развития гибкости и подвижности суставов является весьма актуальной теоретической и прикладной задачей, так как в настоящее время все больше людей живут ведут сидячий образ жизни, что может приводить к ограничению подвижности суставов и утрате эластичности мускулатуры. Кроме того, возрастные изменения, травмы, заболевания и другие факторы также могут приводить к ухудшению гибкости и подвижности суставов. В данной связи нами была выработана поэтапная методика развития двух рассматриваемых нами параметров.

Ключевым методическим условием, которого мы придерживались в разработке методики по развитию подвижности в суставах и гибкости, было обязательное проведение разминки перед выполнением упражнений. Как известно, многие спортсмены-любители и профессионалы уделяют недостаточное внимание разминочному этапу тренировки, либо же игнорируют его в принципе. Многие лица, занимающиеся спортом, считают разминку факультативным, необязательным этапом тренировочной деятельности. Тем не менее, разминка, по мнению А.А. Крайновой, обладает важным профилактическим значением: «чем лучше подготовлен мышечно-связочный аппарат, тем совершеннее выполнялось движение, тем меньше

риск получить различные растяжения, разрывы мышц и сухожилий» [4, с. 143].

Разминка призвана подготовить тело к физической нагрузке, улучшить кровообращение, повысить температуру мышц, связок и суставов, в некоторой степени – растянуть их. Общеизвестно, что пропуск этапа разминки и непосредственный переход к выполнению упражнений, требующих большой амплитуды движений (прыжки, выпады) и баллистических, резких рывков, приводит к получению травм. Кроме того, если мышцы и суставы не подготовлены к физической нагрузке, существует вероятность того, что занимающийся будет испытывать боль и дискомфорт во время тренировки, что негативно скажется на его мотивации и, собственно, снизить эффективность упражнений и темпы достижения спортивных результатов.

Важной особенностью разминки является ее комплексность: проводится полноценный разогрев, где задействуются все группы мышц, даже те, которые не будут принимать непосредственного участия в предстоящем тренировочном процессе.

Такой подход обусловлен рядом причин. Во-первых, крайне важно работать с мышцами и суставами равномерно. К примеру, при разминке и последующих упражнениях на гибкость позвоночного столба усилия спортсменов, как правило, оказываются сосредоточенными на поясничном отделе. Тем не менее, крайне важно работать также с грудным и шейным отделами. Пропуск данных отделов приводит, как справедливо отмечает Я.В. Платонова с соавт., к ощутимому ухудшению эластичности мышц и ослаблению мышечного корсета [7, с. 114]. Конечный и весьма нежелательный итог систематической и продолжительной неравномерной практики разминки и тренировки – мышечный дисбаланс.

Мышечный дисбаланс представляет собой неравномерное развитие мышц тела, когда одни мышцы становятся более сильными, эластичными и сокращаются/растягиваются чаще, чем другие, что приводит к нарушению биомеханики тела и может вызывать дополнительные нагрузки на определенные суставы и ткани. Мышечный дисбаланс может возникать по разным причинам: недостаточная, нерегулярная или некорректная физическая активность, неправильное питание, нарушение осанки, травмы и заболевания опорно-двигательной системы. Мышечный дисбаланс влечет за собой смещение внутренних органов с их исходных положений, а также снижение «травмоустойчивости» опорно-двигательного аппарата. Недостаточно развитая подвижность шейного и грудного отдела позвоночника в последующем замедляет темп усвоения аэробных движений, технических приемов. Лица с явно выраженным мышечным дисбалансом выполняют технику движений некорректно; у них, кроме того, «ухудшается качество управления движением, в частности, снижается его экономичность» [7, с. 114].

Конечно, мышечный баланс может быть скорректирован посредством выполнения специальных комплексов упражнений, растяжки и массажа, изменения образа жизни и диеты. Но, тем не менее, гораздо легче его предотвратить – в том числе и посредством задействования всех групп мышц в каждой тренировке.

Следующим – основным – этапом методики является выполнение упражнений. Данный этап, в свою очередь, включает в себя три подэтапа (стадии): упражнения на статическую/изометрическую растяжку, упражнения на динамическую растяжку и упражнения баллистического характера. Сочетание трех различных режимов тренировочного процесса обусловлено стремлением к превенции мышечного дисбаланса, описанного выше.

Важной особенностью методики выступает предварительная фиксация параметров гибкости и подвижности суставов для каждой из сторон тела (правых и левых конечностей, амплитуда наклона позвоночника влево и вправо и т.п.). Человеку, как правило, свойственны различия в параметрах развитости мускулатуры левой и правой части тела; то же касается гибкости и суставной подвижности. Т.В. Панасюк и Ван Хуэй говорят о том, что различия в развитии гибкости правых и левых конечностей объясняются тем, что «исходно подвижность большинства левых суставов была меньше правых» [6, с. 107]. Одной из задач работы, выполняемой в ходе реализации методики, является выравнивание параметров обеих сторон тела посредством легкой асимметрии в нагрузках (при больших показателях правой стороны нагрузка в пределах 10–5% должна быть увеличена на левую сторону и наоборот). Таким образом реализация методики приводит к симметрии и превенции мышечного дисбаланса.

Статический стретчинг заключается в том, что все движения выполняются очень медленно. Занимающийся занимает определенное положение, удерживается в нем 30–60 секунд, при этом постоянно держит в напряжении растягиваемые мышцы, либо чередует их напряжение и расслабление. Приведем примеры упражнений статического подэтапа методики:

#### **1. Растяжка икроножной мышцы.**

- Положение ровно лицом к стене, носки ступней прижаты к стене.
- Отвод одной ноги назад в прямом положении.
- Подъем пятки и удержание ноги в таком положении в течение 15–30 секунд на 45–50 градусов.
- Повтор упражнения с другой ногой (коррекция амплитуды в зависимости от показателей гибкости конечностей разных сторон).

#### **2. Растяжка мышц бедра.**

- Положение сидя на полу с прямыми ногами.
- Подъем одной ноги вверх в прямом положении на 35–40 градусов.
- Наклон вперед и медленное движение к ступне рукой и корпусом, удерживая прямое положение ноги.

- Удержание такого положения в течение 15–30 секунд
- Повтор упражнения с другой ногой (коррекция амплитуды в зависимости от показателей гибкости конечностей разных сторон).

#### **3. Растяжка мышц спины.**

- Положение стоя прямо, ноги на ширине плеч.
- Подъем рук вверх и смыкание их за головой.
- Наклон вперед до максимально возможной амплитуды, руки остаются за головой.
- Удерживание позы в течение 15–30 секунд, затем возврат в исходное положение.

#### **4. Растяжка мышц шеи.**

- Положение сидя на полу, ноги прямые.
- Правая рука размещается на левом ухе.
- Наклон головы вправо без подъема плеч.
- Удерживание позы в течение 15–30 секунд.
- Повтор упражнения на другую сторону.

На втором подэтапе происходит динамический стретчинг, где, в отличие от статического, выполняются медленные пружинящие движения, а в конечной точке амплитуды движения занимает определенное положение.

#### **1. Выпады с подъемом коленей.**

- Положение стоя прямо, ноги на ширине плеч.
- Шаг вперед и опускание корпуса, сгибая ноги в коленях.
- Подъем правого колена и прижатие его к груди.
- Возврат в исходное положение.
- Повтор с левой ногой.

#### **2. Подъемы коленей с поворотом.**

- Положение стоя прямо, ноги на ширине плеч.
- Подъем правого колена и поворот корпуса в сторону правой ноги.
- Возврат в исходное положение.
- Повтор с левой ногой.

#### **3. Шаги на месте с подъемами коленей.**

- Положение стоя, ноги на ширине уже плеч.
- Шаги на месте с подъемами коленей на максимально доступную высоту.

Баллистический стретчинг представляет собой маховые движения руками и ногами, сгибание и разгибание туловища, которые выполняются с большой амплитудой и значительной скоростью [3, с. 29]. Баллистическая растяжка – такая форма растяжки, при которой используется импульсное, рывковое или маховое движение с целью увеличения диапазона движения в суставах. Движения баллистического характера могут быть эффективными для увеличения гибкости и подвижности, но требуют осторожности и правильной техники, так как являются потенциально травматичными. Ниже приведены примеры упражнений на баллистическую растяжку:

#### **1. Растяжка мышц спины**

- Положение стоя прямо, ноги на ширине плеч.
- Сгибание ног в коленях и наклон корпуса вниз.
- Взмах резким движением руками вверх в попытке дотянуться до максимально возможной точки.
- Повтор упражнения несколько раз.

#### **2. Растяжка грудных мышц.**



- Положение стоя прямо, ноги на ширине плеч.
- Руки складываются за спиной и смыкаются.
- Резким движением руки разводятся в стороны до максимально возможной точки.
- Повтор упражнения несколько раз.

Важно помнить, что при выполнении баллистических растяжек нужно начинать с медленных и контролируемых движений, постепенно увеличивая скорость и диапазон движения.

Упражнения следует выполнять в определенной последовательности: (1) упражнения для суставов верхней конечности, (2) туловища и (3) нижней конечности, а между сериями следует делать упражнения на расслабление. При выполнении упражнений на растягивание амплитуда движений увеличивается постепенно, чтобы избежать повреждений мышц и связок. Постепенное увеличение амплитуды движения дает организму возможность приспособиться к специальной работе.

Далее следует завершающая часть – это заминка. Заминка, выполняемая после тренировки на повышение гибкости и подвижности суставов, имеет важное значение для состояния организма. Этот процесс является неотъемлемой частью физической активности и позволяет организму плавно переходить от высокой нагрузки к состоянию покоя. Одним из ключевых преимуществ заминки является снижение риска травм и растяжений, которые могут возникнуть во время тренировки. Заминка позволяет телу постепенно переключиться с интенсивной физической активности на более медленный и спокойный режим, что помогает предотвратить возможные травмы и уменьшить болевые ощущения. Кроме того, заминка после тренировки на повышение гибкости и подвижности суставов способствует ускорению процесса восстановления и регенерации мышц и тканей.

В завершение тренировки проводится фиксация результатов спортсмена, представляются рекомендации. Фиксация спортивной динамики является важным инструментом для повышения мотивации. Она позволяет оценить прогресс в тренировочном процессе и увидеть достигнутые результаты, что может способствовать улучшению мотивации спортсмена. При этом важно не только фиксировать результаты, но и анализировать их, чтобы понимать, какие изменения необходимо внести в тренировочный процесс для дальнейшего прогресса. Следует также отметить, что тренировки на развитие гибкости и подвижности суставов следует выполнять регулярно: «подвижность в суставах сохраняется, совершенствуется, если упражнения на растягивание повторяются, и, напротив, уменьшается, регрессирует, если они не повторяются», более того, «за двухмесячный перерыв в тренировке она ухудшается на 10–20%» [1, с. 47].

В заключение хотелось бы отметить следующее. Гибкость и подвижность суставов – крайне важные физиологические показатели, которые влияют на способность человека выполнять различные движения и в целом сказываются на каче-

стве повседневной жизни. Эти параметры могут быть улучшены посредством выполнения специальных упражнений и тренировок, что, в свою очередь, может помочь предотвратить различные заболевания опорно-двигательной системы и повысить уровень физической активности. Развитие гибкости и подвижности суставов является ключевым аспектом физического здоровья и функциональной способности организма. Регулярное развитие гибкости и подвижности суставов способствует улучшению двигательных функций и координации движений, что, в свою очередь, может приводить к более эффективному выполнению повседневных задач для не-спортсменов и улучшению спортивной производительности для профессионалов.

## Литература

1. Антонова, М.С. Взгляды исследователей на роль и место подвижности в суставах в структуре двигательной деятельности человека / М.С. Антонова, В.А. Торопов // Вестник спортивной науки. – 2008. – № 2. – С. 45–48.
2. Гуторова, Г.А. Развитие подвижности суставов (гибкости) у юношей 17–20 лет, занимающихся баскетболом, средствами стретчинга / Г.А. Гуторова, Ю.А. Украинцева, С.А. Дайнеко // МНКО. – 2016. – № 2 (57). – С. 13–16.
3. Карпова, Е.И. Стретчинг как вид фитнеса / Е.И. Карпова, Н.В. Данилова // Наука, образование и культура. – 2018. – № 8 (32). – С. 29–30.
4. Крайнова, А.А. Результаты методики развития гибкости у девочек 6–7 лет на секционных занятиях средствами художественной гимнастики / А.А. Крайнова // Символ науки. – 2020. – № 11. – С. 142–145.
5. Красюк, Ф.М. Развитие гибкости учеников технического лица / Ф.М. Красюк, Е.В. Лобач, В.В. Афанасьев, В.И. Шишацкая, В.К. Щербаченко // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2009. – № 2. – С. 79–83.
6. Панасюк, Т.В. Развитие подвижности в суставах новым спортивным методом / Т.В. Панасюк, Ван Хуэй // Ученые записки СПбГМУ им. И.П. Павлова. – 2011. – № 2. – С. 106–107.
7. Платонова, Я.В. Оценка гибкости занимающихся оздоровительной аэробикой как критерий эффективности тренировочного процесса / Я.В. Платонова, В.И. Сюткина, М.С. Белов // Вестник ТГУ. – 2017. – № 5 (169). – С. 111–119.
8. Смазнов, К.С. Методика поддержания высокого уровня развития гибкости у офицеров старших возрастных групп / К.С. Смазнов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2012. – № 2 (84). – С. 133–137.
9. Сомкин, А.А. Совершенствование хореографической подготовки гимнасток 10–12 лет / А.А. Сомкин, Л.Г. Манько // Ученые записки

университета Лесгафта. – 2014. – № 1 (107). – С. 167–172.

10. Фофанова, П.В. Методика развития гибкости у детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры с применением упражнений хатха-йоги / П.В. Фофанова, А.Л. Вавилов // Педагогическое искусство. – 2022. – № 1. – С. 96–99.

#### METHOD OF TEACHING EXERCISES TO DEVELOP FLEXIBILITY AND MOBILITY OF THE JOINTS

Kornienko A.G.

Flexibility is the ability to perform movements with maximum amplitude. Joint mobility is the ability of the joints to perform movements in different directions without restrictions. The degree of flexibility and mobility of the joints depends on many external and internal factors, including gender, age, exercise structure, sports background, and so on. The development of a methodology for the development of joint flexibility and mobility is a very relevant theoretical and applied task, since more and more people now lead a sedentary lifestyle, which can lead to limited joint mobility and loss of muscle elasticity. The technique consists of a warm-up, the main stage and a cool-down. At the main stage, static / isometric stretching exercises, dynamic stretching exercises and ballistic exercises are performed.

**Keywords:** flexibility, joint mobility, ballistic training, static training, isometric training, dynamic training, teaching technique, muscle balance

#### References

1. Antonova, M.S. Views of researchers on the role and place of mobility in the joints in the structure of human motor activity /

M.S. Antonova, V.A. Toropov // Bulletin of sports science. – 2008. – No. 2. – P. 45–48.

2. Gutorova, G. A., Ukraintseva, Yu. A., Daineko, S.A. Development of joint mobility (flexibility) in boys aged 17–20 years old involved in basketball by means of stretching. – 2016. – No. 2 (57). – P. 13–16.
3. Karpova, E.I. Stretching as a form of fitness / E.I. Karpova, N.V. Danilova // Science, education and culture. – 2018. – No. 8 (32). – S. 29–30.
4. Krainova, A.A. Results of the methodology for the development of flexibility in girls aged 6–7 years in sectional classes by means of rhythmic gymnastics / A.A. Krainova // Symbol of science. – 2020. – No. 11. – S. 142–145.
5. Krasnyuk, F.M. Development of the flexibility of students of a technical lyceum / F.M. Krasnyuk, E.V. Lobach, V.V. Afanasiev, V.I. Shishatskaya, V.K. Shcherbachenko // Pedagogy, psychology, medical -biological problems of physical training and sports. – 2009. – No. 2. – S. 79–83.
6. Panasyuk, T.V. Development of joint mobility by a new sports method / T.V. Panasyuk, Wang Hui // Uchenye zapiski St. Petersburg State Medical University. I.P. Pavlova. – 2011. – No. 2. – S. 106–107.
7. Platonova, Ya. V., Syutina V.I., Belov M.S. Evaluation of the flexibility of those involved in health-improving aerobics as a criterion for the effectiveness of the training process // Bulletin of TSU. – 2017. – No. 5 (169). – pp. 111–119.
8. Smaznov, K.S. Methods of maintaining a high level of development of flexibility among officers of older age groups / K.S. Smaznov // Scientific notes of the University of Lesgaft. – 2012. – No. 2 (84). – S. 133–137.
9. Somkin, A.A. Improvement of the choreographic training of gymnasts 10–12 years old / A.A. Somkin, L.G. Manko // Scientific notes of the University of Lesgaft. – 2014. – No. 1 (107). – S. 167–172.
10. Fofanova, P.V., Vavilov, A.L., Pedagogical Art, Pedagogical Art. – 2022. – No. 1. – S. 96–99.

# Педагогические инструменты развития навыков чтения и понимания текста школьниками

**Филина Елена Валерьевна,**

аспирант Департамента методики обучения, Институт педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
E-mail: lena\_bednova@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы чтения и понимания текста школьниками. Анализируются современные исследования, касающиеся данной проблемы в методике преподавания русского языка и литературы. Большинство учёных сходятся во мнении, что формирование навыка чтения складывается из ряда важных факторов. Среди них: своевременное обучение технике чтения; окружение учащихся – родители, педагоги, сверстники; возможность получения необходимой помощи при затруднениях, связанных с пониманием и осмыслением произведений.

В работе обращается внимание на трудности, с которыми сталкивается школьник во время чтения и анализа. На уроках литературы ребятам сложно воспринимать текст произведения, так как в нём много сложных и непонятных конструкций. На занятиях по русскому языку учащиеся торопятся и не всегда правильно прочитывают задание верно, поэтому выполняют его неправильно.

В статье приводятся приёмы и методы, которые направлены на исправление данной проблемы. Прежде всего они касаются занятий в рамках уроков русского языка и литературы. Также представлены варианты проведения внеклассных мероприятий, которые ориентированы на развитие у школьников интереса и мотивации к чтению.

**Ключевые слова:** проблемы чтения, проблема понимания текста, обучение школьников чтению, методические проблемы, качество чтения, контекст, интерпретация текста.

## Введение

Проблема чтения и понимания текста школьниками остаётся на данный момент одной из самых актуальных в школьном обучении, и многочисленные публикации учёных на данную тему являются ключевым доказательством. Проблемой чтения, изучением психических процессов младших школьников занимались такие ученые как А.Г. Асмолов, М.П. Воюшина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.А. Мосунова, Т.Д. Полозова, К.Д. Ушинский. С.А. Аничкин, В.Г. Горецкий, О.В. Джежелей, Л.Ф. Климанова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская выявили специфику развития навыка чтения и его формирования у учащихся начальной школы.

Проведенный в апреле 2023 года социальный опрос Всероссийским центром изучения общественного мнения представил на официальном сайте аналитический обзор о количестве читающих людей в текущем году. По данным проведенного исследования за последние 10 лет в России выросло количество книголюбов. По сравнению с 2013 годом в 2023 чтение книг привлекает 57% россиян. Таким образом, популярность книг возросла на 10 процентов: до 57% в 2023 г. с 47% в 2013 [1]. Среди опрошенных: лица 18–60+ лет. Кроме того, респонденты поделились информацией о том, что у большинства есть домашние библиотеки. Оказалось, что молодые люди являются не только активными читателями, но и покупателями.

По данным международной диагностики «PISA для школ» [2], которая проводилась с 2006 г. каждые 3 года, результаты 2018 г. показали, что Россия занимала 31 место из 79 (по количеству баллов) среди других стран участниц по показателю «читательская грамотность». Мониторинг по модели PISA, проводимый в 2021 году, показал следующие результаты: средний балл по читательской грамотности составил 497 баллов (21 место). Доля образовательных организаций с низкими результатами – 27%. Однако 85% обучающихся справились с заданиями. Большинство учащихся достигли и превысили пороговый уровень читательской грамотности. Данный показатель свидетельствует о положительной динамике [2]. С 2022 года Россия приостановила участие в исследовании PISA.

## Обзор литературы

Несмотря на положительную динамику мониторинга PISA, уровень читательской грамотности учащихся остаётся невысоким. Подтверждение данных слов в исследованиях ученых-методистов, которые

обеспокоены проблемой чтения и понимания текста школьниками.

Доктор педагогических наук И.В. Сосновская размышляет о том, что поиск «новых методов, методик и стратегий чтения, анализа и интерпретации художественных текстов» – насущная проблема. Необходимо, чтобы книга, написанная много лет назад, была понятна учащемуся, помогала отвечать на волнующие вопросы и ориентироваться в переживаемых мыслях и чувствах [3, с. 363]. Действительно, школьнику бывает непросто понять текст классического произведения, изучаемого в школе: непонятные слова, сложные грамматические конструкции, структуры с непривычным порядком слов. Интерес к чтению у учащегося снижается. Помочь школьнику понять смысл произведения, научить правильно и осознанно прочитывать текст художественного текста – основная задача педагогов-филологов.

Д.В. Васёв пишет о том, что в настоящее время применяется более ста технологий. Каждая имеет свои особенности, «нацелена на достижение определённого результата». В своей работе учёный выделяет несколько технологий чтения: поисковое, ознакомительное, изучающее, экранное чтение, смысловое чтение, критическое чтение [4].

Однако отдельные учёные считают, что проблема чтения вызвана не только недобросовестным отношением школьников к изучаемому предмету. Например, О.Б. Соболева высказывает мнение о том, что недостаточная квалификация педагогов тоже негативно сказывается не только на мотивации, но и на умении школьников правильно и осмысленно читать текст. Проведенные исследования свидетельствуют о том, что молодые педагоги сами не способны правильно и осознанно читать [5, с. 21–22].

Менделёва А.В. провела социологическое исследование, в котором проанализировала уровень читательской грамотности третьеклассников и выделила факторы, которые влияют на успешность/неуспешность школьников. Учёная выявила, что уровень образования родителей, их отношение к чтению, занятия детей в дошкольных образовательных организациях, заинтересованность родителей в развитии детей, – напрямую связаны с эффективностью обучения. Кроме того, на успешность/неуспешность школьников влияет возраст педагогов, которые обучают ребенка, а также их квалификация. Таким образом, положительный или отрицательный результат обучающихся напрямую зависит от той среды, в которой воспитывается ребенок.

## Материалы и методы

Для выявления проблемы чтения и понимания текста школьниками нами была проанализирована научная литература, в которой нашли отражение проблемы чтения и понимания текста школьниками. Во время работы с источниками были выявлены теоретические и практические основания дан-

ного исследования. В работе анализируется уровень владения техникой чтения школьников и их способность понимать прочитанный текст. Анализ применяемых методических приёмов на практике помог сформулировать методические разработки, которые помогут исправить сложившуюся ситуацию на уроках русского языка и литературы.

## Результаты исследования

Большинство учащихся испытывают трудности во время чтения ещё в начальной школе. После перехода в среднее звено ситуация усложняется вместе с текстами, которые школьнику приходится читать. Современный школьник – активный потребитель социальных сетей, в которых нет сложных синтаксических конструкций, практически отсутствуют изобразительно-выразительные средства, устойчивые выражения, пословицы и поговорки. Вероятно, поэтому тексты, изучаемые в школе, кажутся сложными непонятными, а потому скучными.

В начальной школе на уроках русского языка и литературного чтения, как правило, для практики даны небольшие произведения. Маленький объём текстов позволяет выполнить анализ непосредственно на уроке. Таким образом, преподаватель помогает, направляет школьника, чтобы тот правильно смог понять прочитанный материал. Методисты Тивикова С.К., Колесова О.В., Деменева Н.Н. рассказывают о работе над пословицами в начальных классах. Данная деятельность способствует развитию речи младших школьников, формирует навыки анализа и интерпретации текста, помогает справиться с заданиями ВПР. Пословицы маленькие по объёму, но ёмкие по смыслу. В них сформулированы специфические высказывания о быте и культуре народа, изложены основные нравственные категории. Учёные отмечают эффективность применяемой методики, однако видят и трудности, которые возникают у современных учащихся. Одна из причин, которую выделяют учёные, – «ограниченный жизненный опыт детей и затруднения, связанные с интерпретацией смысла кратких народных изречений» [6, с. 115].

Мир, в котором живет школьник, быстрый и очень технологичный. Уже в начальной школе, у ученика есть все необходимые приспособления для «изучения» виртуального «иллюзорного мира», в котором всё стремительно меняется. Очевидно, поэтому текста в электронном мире мало. И он активно замещается картинками, а высказывание эмоций – смайликами или стикерами. Потребность в описании чувств и эмоций пропадает. Проще и быстрее отреагировать на сообщение, отправив кривляющуюся рожицу, а не распространённое предложение, в котором рассказывалось бы о чувствах. Графическое изображение, подготовленное дизайнерами, мгновенно передает все эмоции, которые раньше необходимо было сначала осознать, а позже описать. Вероятно, поэтому у учащихся возникают трудности при чте-



нии текстов, в которых описываются чувства или какие-либо переживания. Так, при изучении в 4-м классе произведения А.П. Чехова «Ванька» [7] у школьников возникает много вопросов, связанных с прочтением. Один из самых частых вопросов, которые задают ученики после воспроизведения рассказа: «Почему девятилетнего ребёнка заставляют работать?» Учеников ничуть не смущает общий эмоциональный тон произведения: грусть, тоска, одиночество. Также школьникам очень непросто понять, почему мальчика автор называет «Ванька», а не Ванечка, Ванюша или Иван. Сложности возникают и с пониманием того, что письмо до дедушки никогда не дойдет, так как точного адреса мальчик не указывает. Школьникам 4-го класса поступок Ваньки кажется нелепым и смешным. Им совсем не жалко мальчика, который скучает по дедушке и надеется, что тот непременно к нему приедет и пожалеет его. Улыбку вызывает и уважительное обращение к дедушке: «Милый дедушка, Константин Макарыч! – писал он. – И пишу тебе письмо. Поздравляю вас с Рождеством и желаю тебе всего от господ бога. Нету у меня ни отца, ни маменьки, только ты у меня один остался» [7].

В пятом классе на уроках литературы начинается изучение произведений русской классики. Объём текстов остаётся всё ещё не очень большим. Для правильного понимания добавляется теоретический материал и историко-литературный контекст произведения. Меняется методика чтения, усложняется анализ и интерпретация прочитанного. Часто чтение текста учащимся задаётся как домашнее задание, а на уроке, накануне анализа, проверяется то, как ученики справились с чтением и пониманием текста. Как показывает практика, большинство школьников уже в 5-м классе не читают оригинальное художественное произведение дома, а пролистывают его краткое содержание. Причем объём не влияет на интерес к прочтению авторского текста. Большинство учеников признаются, что пересказанный текст проще, а потому понятнее. Так, учащиеся 5-го класса после прочтения рассказа И.А. Бунина «Косцы» [8] задумались о смысле произведения. Вопросы, которые волновали школьников: «Почему рассказ называется «Косцы»? Почему они постоянно поют ведь косить, наверное, тяжело?» Ещё один вопрос, который задавали часто ученики: «Почему они едят мухоморы, что других грибов у них не было?» Ученикам не понятен лиризм произведения, его поэтичность и красота. Данный рассказ – ода русской природе и трудолюбивым людям. Фрагментарные отрывки, предложения, словосочетания, на которые учащиеся обратили внимание, не помогли им сформулировать объективный анализ произведения самостоятельно. Серьезный отрыв в культуре не позволяет современным учащимся понять и осознать всю суть описанных в рассказе концептов – берёзовый лес, июньская косьба, косцы, русская песня, Родина. Текст был воспринят холодно и иронично.

Сложно воспринимать учащимся и описание окружающей среды. При изучении рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» [9] многие ученики негативно воспринимают пейзаж в произведении. Учащимся не нравится читать длинные описания природы. Как правило, они его «просматривают», а позже не могут сориентироваться и назвать даже время года, о котором повествуется в рассказе, тем более не могут указать месяц. Из-за этого затрудняется анализ произведения на уроке. Ученики не могут привести примеры метафор, эпитетов, олицетворений. Нелегко школьникам сформулировать и значимость этих изобразительно-выразительных средств для произведения. Описание дня словно обесцвечивается, и ученики просто упоминают о том, что «было жарко днём, а ночью тепло, поэтому дети могли ночевать в поле».

Неумение правильно прочитывать исходный текст проявляется и в том, как школьник читает. Учащийся торопится, спешит произносить слова скорее, а потому схватывает первый слог или два, а остальная часть слова может быть домыслена. Так, часто во время прочтения задания к упражнению по русскому языку, учащиеся допускают нелепые ошибки, которые мешают выполнить задание правильно. Приведём пример прочтения школьником задания упражнения: «С *кот*рым из *прит*яжательных *прилаг*ательных *вы* *соста*вите по *два* *словосочетания*, в *кото*ром *прилаг*ательное *было* *бы* *употреблено* *снача*ла в *пря*мом *значении*, а *затем* – *перенесён*ном». В самом деле, из такой формулировки задания выходит какая-то бессмыслица. И только после того, как ученик читает повторно, но уже медленнее, оказывается: «С *кажд*ым из *прит*яжательных *прилаг*ательных *соста*вьте по *два* *словосочетания*, в *кото*рых *прилаг*ательное *было* *бы* *употреблено* *снача*ла в *пря*мом *значении*, а *затем* – *перенос*ном» [10, с. 156].

На уроке развития речи в 7-м классе во время подготовки к изложению ученики не поняли смысл предложения: «С *крыль*ца *наше*го *была* *видна* *ре*ка *Белая*, я с *нетерпением* *ждал*, *когда* *она* *вскро*ется» [11, с. 44–45]. Ребята после первого прочтения текста не догадались, что в нем рассказывается о наступлении весны и весеннем ледоходе. Небольшой отрывок оказался сложным для воспроизведения в рамках изложения.

Подобных примеров прочтения текстов и понимания их школьниками достаточно, чтобы понять масштаб проблемы, с которой ежедневно сталкиваются учащиеся. Самостоятельно справиться с ней, будет сложной задачей для них. Так, для её исправления может быть предложена следующая работа на занятиях русского языка и литературы. В рамках уроков можно устраивать тематические недели русского языка. Примерами тем могут быть: «Фразеологизмы, которые «живут» у меня в семье», «Любимая бабушкина (дедушкина) пословица», «Неделя новых для меня слов» и т.д. На занятиях литературы также можно устраивать тематические недели по окончании изучения произведения. Систематичность данных занятий по-

может школьникам лучше понимать тексты художественных произведений, формулировать собственные мысли, взаимодействовать со взрослыми в ходе устной беседы.

В качестве внеклассной работы может быть предложена интеллектуальная игра «Рюхи». Условия участия очень простые: класс следует разделить на несколько команд, которые должны вооружиться ручкой и листочками. Учителю необходимо заранее подготовить материал. Достаточно поискать в толковом словаре слова, которые редко употребляются в современной речи и выписать их. Для эффективного проведения мероприятия понадобится проектор, где будут воспроизводиться слова, подготовленные педагогом. Учащимся предлагается записать на листочке предположительное значение слова, которое они видят на экране. После окончания тура, зачитывается или показывается на слайде верное значение слова и иллюстрация к нему. Таким образом, ребята не только не заскучают при изучении новых слов, но и быстрее и эффективнее запомнят их значения.

Другим этапом развития интереса школьников к чтению может послужить «Литературная гостиная». На литературную встречу можно попросить прийти родителей учащихся в качестве участников, где они смогут поделиться впечатлениями о произведениях, которые они прочитали, рассказать о самых любимых текстах. Для участия в «Литературной гостиной» можно пригласить современных писателей региона, которые расскажут о своих текстах, об их опыте чтения художественной литературы.

## Обсуждение и заключения

Из всего выше сказанного следует вывод, что проблемы чтения и понимания текста школьниками являются актуальными в современном образовании. Школьнику сложно сориентироваться в текстах классических произведений: правильно прочитать слова, понять их смысл, проанализировать и интерпретировать прочитанное. Поспешное чтение слов влияет на правильность понимания текста, осмысление и выполнение заданий.

В приведённых выше исследованиях прослеживается одна очень важная мысль: формирование интеллектуальных способностей школьников напрямую зависит от той среды, в которой учащийся находится. В XXI веке невозможно оградить детей от масс-медийной культуры и виртуального мира, однако можно сделать их реальный мир интересным и понятным. Научить их справляться с чтением трудных текстов, читать с ними вместе и рассказывать о значении слов, оборотах речи, выражениях, заинтересовать и помочь в случае затруднений.

## Литература

1. Самая читающая страна: мониторинг [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – Режим доступа:

<https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/samaja-chitajushchaja-strana-monitoring> (дата обращения: 17.04.2023).

- Информация об исследовании «Оценка по модели PISA» [Электронный ресурс] // ФИОКО. – Режим доступа: <https://fioco.ru/pisa-for-schools> (дата обращения: 17.04.2023).
- Сосновская И.В. Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 362–373.
- Васёв Д.В. Социально-педагогическая проблема освоения культуры чтения // НАУ. 2020. № 52–2 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-problema-osvoeniya-kultury-chteniya> (дата обращения: 13.04.2023).
- Соболева О.Б. Обучение пониманию текста: учебная книга, учитель, ученик / Соболева О.Б. // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. С. 21–28.
- Тивикова С.К., Колесова О.В., Деменова Н.Н. Работа над пословицами в начальных классах как средство развития речи учащихся / Тивикова С.К., Колесова О.В., Деменова Н.Н. // Школьные технологии. – 2019. – № 5. – С. 114–120. С. 115
- Чехов А.П. Ванька: Два рассказа / А.П. Чехов; Рис. С. Рудакова. – Ленинград: Дет. лит. Ленингр. отд-ние, 1977. – 17 с.
- Бунин И.А. Антоновские яблоки: Рассказы и повести / И.А. Бунин. – Москва: Дет. лит., 1979. – 304 с.
- Тургенев И.С. Бежин луг: рассказы: [для детей среднего школьного возраста: 12+] / И.С. Тургенев. – Москва: Стрекоза, 2021. – 62 с.
- Русский язык. Практика. Кл.: учебник / Г.К. Лидман-Орлова, С.Н. Пименова, А.П. Еремеева и др.; под ред. Г.К. Лидман-Орловой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 318 с.
- Никитина Е.И. Русский язык: Русская речь. 7 кл.: учебник / Е.И. Никитина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 157 с.

## PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS AND UNDERSTANDING OF THE TEXT BY SCHOOLCHILDREN

Filina E.V.

Moscow City Pedagogical University

The article deals with the actual problems of reading and understanding the text by schoolchildren. Modern research concerning this problem in the methodology of teaching the Russian language and literature is analyzed. Most scientists agree that the formation of reading skills consists of a number of important factors. Among them: timely teaching of reading technique; the environment of students – parents, teachers, peers; the possibility of obtaining the necessary assistance in case of difficulties associated with the understanding and comprehension of works.

The paper draws attention to the difficulties faced by the student during reading and analysis. At the lessons of literature, the study of classical texts by students is difficult. It is difficult for children to perceive the text of the work, as it contains many complex and incomprehensible structures. In the Russian language classes, students

are in a hurry and do not always read the assignment correctly, so they do it incorrectly.

The article provides techniques and methods that are aimed at correcting this problem. First of all, they relate to classes within the framework of classes in the Russian language and literature. Options for extracurricular activities are also presented, which are focused on developing students' interest and motivation for reading.

**Keywords:** problems of reading, the problem of understanding the text, teaching schoolchildren to read, methodological problems, reading quality, context, interpretation of the text.

#### References

1. The most reading country: monitoring [Electronic resource] // VCIOM. – Access mode: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/samaja-chitajushchaja-strana-monitoring> (date of application: 17.04.2023).
2. Information about the PISA Assessment study [Electronic resource]// FIOKO. – Access mode: <https://fioko.ru/pisa-for-schools> (date of application: 17.04.2023).
3. Sosnovskaja I.V. Theory and methods of training and education// Pedagogicheskij IMIDZh. 2019. T. 13. № 3 (44). S. 362–373.
4. Vasjov D.V. Socio-pedagogical problem of mastering the culture of reading// NAU. 2020. № 52–2 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-problema-osvoeniya-kultury-chteniya> (data obrashhenija: 13.04.2023).
5. Soboleva O.B. Teaching How to Understand Texts: Textbook → Teacher →
  1. Pupil / Soboleva O.B.// Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2006. – № 1. S. 21–28.
  6. Tivikova S.K., Kolesova O.V., Demeneva N.N. Working on proverbs in elementary grades as a means of developing students' speech / Tivikova S.K., Kolesova O.V., Demeneva N.N. // Shkol'nye tehnologii. – 2019. – № 5. – S. 114–120. S. 115
  7. Chehov A.P. Vanka: Two stories / A.P. Chehov; Ris. S. Rudakova. – Leningrad: Det. lit. Leningr. otd-nie, 1977. – 17 s.
  8. Bunin I.A. Antonov Apples: Stories and Novellas / I.A. Bunin. – Moskva: Det. lit., 1979. – 304 s.
  9. Turgenev I.S. Bezhin Meadow: stories: [for children of secondary school age: 12+] / I.S. Turgenev. – Moskva: Strekoza, 2021. – 62 s.
  10. Russian language. Practice. Kl.: textbook / G.K. Lidman-Orlova, S.N. Pimenova, A.P. Ereemeeva i dr.; pod red. G.K. Lidman-Orlovoj. – 3-e izd., stereotip. – M.: Drofa, 2016. – 318 s.
  11. Nikitina E.I. Russian Russian: Russian speech. 7 kl.: textbook / E.I. Nikitina. – 3-e izd., stereotip. – M.: Drofa, 2016. –157 s.

# Рабочая тетрадь как средство активизации самостоятельной деятельности учащихся при обучении методам разложения на множители в школьном курсе математики

**Редько Екатерина Александровна,**

старший преподаватель, кафедра математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 010025@pnu.edu.ru

**Александрова Елизавета Алексеевна,**

студент направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями)». Профиль: Математика. Профиль: Информатика», Педагогический институт, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 2018102606@pnu.edu.ru

Практика работы с учениками показывает, что большая часть из них не имеет навыков самостоятельной работы по математике, а решение несложных задач приводит обучающихся в затруднение. При этом знания, приобретенные в процессе самостоятельной деятельности, усваиваются и запоминаются лучше, чем те, что даны в готовом виде педагогом. Для преодоления этих противоречий в учебном процессе возникает проблема создания благоприятных условий для формирования у учеников навыков самостоятельной деятельности. Одним из решений является использование рабочей тетради в учебном процессе. Рабочая тетрадь по математике способствует формированию и развитию навыков самостоятельной работы, реализации дифференцированного подхода в обучении. Разложение многочленов на множители является одной из основных тем школьного курса математики. Так как навыки разложения многочленов на множители помогают в упрощении алгебраического выражения, сокращении рациональных выражений и в решении уравнений различной степени, то данной теме необходимо уделить пристальное внимание при формировании данных навыков в школьном курсе математики. Навыки разложения многочленов на множители проверяются в таких работах как: всероссийская проверочная работа, основной государственный экзамен и единый государственный экзамен. В настоящей работе авторы предлагают систему заданий для рабочей тетради на основе темы «Методы разложения на множители и их применение», выстроенных по принципу уровня усвоения учебного материала.

**Ключевые слова:** рабочая тетрадь, самостоятельная деятельность, дифференциация, индивидуализация, алгебраические выражения, рациональные выражения, уравнение, методы разложения на множители, навыки разложения на множители.

Тема «Разложение на множители» находится в содержательно-методической линии «Алгебраические выражения».

Содержание методической линии «Алгебраические выражения» способствует формированию у обучающихся математического аппарата, необходимого для решения задач математики, смежных предметов и практико-ориентированных задач.

Главной особенностью разложения на множители является преобразование символьных форм, которая вносит свой специфический вклад в развитие воображения, способностей к математическому творчеству, при этом также способствует развитию алгоритмического мышления и овладения навыками дедуктивного рассуждения [2].

Разложение многочленов на множители является одной из основных тем школьного курса математики. Навыки разложения многочленов на множители помогают в упрощении алгебраического выражения, сокращении рациональных выражений и в решении уравнений различной степени [5].

Навыки разложения многочленов на множители проверяются в таких работах как: всероссийская проверочная работа, основной государственный экзамен и единый государственный экзамен.

Успешность овладения указанными навыками во многом зависит от самостоятельной деятельности учащихся по решению разного типа и уровня задач с целью обобщения и закрепления полученных на уроках теоретических знаний и практических приемов. Однако учителя-методисты выявляют ряд затруднений у учащихся, возникающих при попытке «переноса» готового алгоритма на задание, аналогичное по выполняемым действиям, но оперирующее другими по природе математическими объектами, при выстраивании плана решения, при проверке и анализе отдельных шагов решения.

Авторы настоящего исследования видят решение указанной проблемы через организацию самостоятельной деятельности школьников в рамках темы «Методы разложения на множители и их применение» посредством рабочей тетради. Данный дидактический инструмент несет в себе функцию индивидуализации познавательной деятельности [3, 9], является средством управления процессом самообучения [9, 10, 12], создает условия для развития мыслительных способностей школьников [3], обеспечивают доступность и наглядность учебного материала [3, 10].

Система заданий рабочей тетради должна подбираться таким образом, чтобы у учеников была



возможность формировать новые знания и навыки, опираясь на предыдущий опыт учебной деятельности, преодолевать посильные трудности при достижении конечной цели, повышая тем самым мотивацию обучения, развивать дедуктивные и индуктивные навыки мышления, повышать эффективность учебного труда [9].

Авторы видят возможность выстраивания подобной системы на основе распределения задачного материала по уровням усвоения материала, описанным в трудах В.П. Беспалько – репродуктивный, алгоритмический, эвристический и творческий [1].

**Цель исследования:** выявить возможности учебного материала темы «Методы разложения на множители и их применение» для выстраивания системы заданий и разработки рабочей тетради, способствующей формированию у учащихся практических навыков применения разложения многочленов к решению более широкого круга задач.

**Материалы и методы исследования.** Достижению поставленных целей служил анализ и обобщение научно-педагогической литературы по проблеме использования рабочих тетрадей для совершенствования самостоятельной учебной деятельности школьников, методические разработки на основе собственного педагогического опыта работы с учащимися в рамках темы «Методы разложения на множители и их применение», проведение эксперимента по выявлению дидактических возможностей разработанной рабочей тетради на усвоение практических навыков в решении задач по разложению на множители.

**Результаты исследования и их обсуждение.** На данный момент существует множество методов и алгоритмов разложения многочленов на множители, но в школьном курсе выделяют три основных метода: вынесение общего множителя за скобки, метод группировки, применение формул сокращенного умножения (рис. 1).



Рис. 1. Ментальная карта линии «Методы разложения на множители» в школьном курсе математики

Целью разложения на множители является приведение объекта к «основным строительным блокам», например, числа – к простым числам, многочлен – к неприводимым многочленам.

Начиная с 7 класса школьники учатся раскладывать многочлены на множители, именно в этот момент закладываются очень важные умения, которые будут необходимы в дальнейшем для решения уравнений, сокращения рациональных выражений и т.д. Поэтому необходимо развивать навыки разложения на множители в контексте данных задач.

На начальном этапе школьники учатся раскладывать многочлены на множители вне контекста решения уравнений, сокращения рациональных выражений и т.д. На данном этапе необходимо качественно сформировать понимание методов и их применение. Необходимо рассматривать с учениками разноуровневые задания, где необходимо: вынести общий множитель за скобки (одночлен, многочлен), применить метод группировки, применить формулы сокращенного умножения и выделить полный квадрат. Это значит, что задачи рабочей тетради, соответствующие данному уровню, содержат пошаговые инструкции, в кото-

рых указывается последовательность совершения определенных действий, при выполнении которых происходит закрепление знаний и формирование необходимых умений и навыков. В таблице 1 приведен пример такого типа задания.

Таблица 1. Пример задания на репродуктивном уровне

Задание	Указания
<p>Разложите на множители выражение используя метод группировки и найдите его значение:  <math>2a^3 - 3a^2 - 2ab + 3b</math>,                      если <math>a = 0,5, b = 2,25</math>;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Сгруппируйте слагаемые парами, основываясь на их общих признаках;</li> <li>2. Вынесите общий множитель за скобки в каждой группе слагаемых;</li> <li>3. Снова вынесите общий множитель (многочлен) за скобки;</li> <li>4. Замените переменные их числовыми значениями;</li> <li>5. Вычислите значение выражения.</li> </ol>

Второй уровень начального этапа – алгоритмический. Данный уровень направлен на формиро-

вание умений воспроизводить признаки понятий, воспроизводить алгоритмы самостоятельно, делать обобщения с помощью наводящих вопросов. Необходимо предложить ученику типовую задачу, которая содержит не более двух алгоритмов. Обучающийся должен выполнить репродуктивное алгоритмическое действие, самостоятельно воспроизводя и применяя ранее усвоенную информацию и правила [4]. В таблице 2 приведен пример такого типа задания.

Таблица 2. Пример задания на алгоритмическом уровне

Задание	Указания
Разложите на множители выражение: $9a^2 - 30ab + 25b^2$	Формула квадрата разности: $(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$

По мере изучения методов разложения на множители также необходимо включать задачи следующего типа:

1) Решите уравнение:

- а)  $y^2 - 6y = 0$
- б)  $4m^2 - 20m = 0$
- в)  $14x^2 + 18x = 0$
- г)  $(4x - 9)(x - 2) + (1 - x)(x - 2) = 0$
- д)  $(3x + 4)(x - 10) + (10 - x)(x - 8) = 0$
- е)  $7(x - 7) - (x - 7)^2 = 0$

2) Докажите, что значение выражения:

- а)  $19^5 + 19^4$  кратно 20
- б)  $8^{10} - 8^9 - 8^8$  кратно 11
- в)  $12^4 - 4^6$  кратно 130
- г)  $2 \cdot 3^{2006} + 5 \cdot 3^{2005} + 7 \cdot 3^{2004}$  кратно 10
- д)  $16^4 + 8^5 - 4^7$  делится нацело на 10
- е)  $36^5 + 6^9$  делится нацело на 42

3) Известно, что при некотором значении  $a$  значение выражения  $a^2 + 2a - 5$  равно  $-4$ . Найдите при этом значении  $a$  значение выражения:

- а)  $-2a^2 - 4a + 10$
- б)  $a^2(a^2 + 2a - 5) + 2a(a^2 + 2a - 5)$
- 4) Найдите значение выражения:
  - а)  $2a^3 - 3a^2 - 2ab + 3b$ , если  $a = 0,5, b = 2,25$ ;
  - б)  $27x^3 - 36x^2 + 6x - 8$ , если  $x = -1\frac{1}{3}$ .

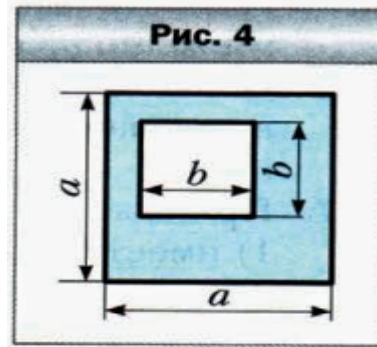
5) Чему равна площадь закрашенной фигуры, изображенной на рисунке 4? Вычислите значение полученного выражения при  $a=7,4$  см,  $b=2,6$

6) Докажите, что выражение  $16x^2 + 24x + 25$  принимает положительные значения при всех значениях  $x$ .

7) Упростите выражение:

а)  $\frac{x^2 - 16x}{(x - 7)^4} + \frac{2x + 49}{(7 - x)^4}$ ; б)  $\frac{y^2 + y}{(y - 6)(y + 2)} + \frac{y + 36}{(6 - y)(2 + y)}$ .

8) Можно ли сократить дробь  $\frac{x^8 - y^8}{x - y}$ ?



Данные задания позволяют ученикам применять разложение на множители для более широких задач, таких как: решение уравнений, доказательство тождеств, нахождение значения выражения, доказательство кратности выражения на определенное число, решение геометрических задач и так далее. Это позволяет ученикам привыкнуть к тому, что методы разложения на множители являются инструментом для решения задач разного типа [6]. Данная необходимость следует из того, что в дальнейшем, в заданиях не будет поставлен четкий вопрос о том, что в выражении необходимо произвести разложение на множители. Данную ситуацию можно заметить в заданиях повышенного уровня сложности, в заданиях 9–11 класса, а также в заданиях из ОГЭ и ЕГЭ.

Рассмотрим подобные задания:

1) Упростите выражение  $\frac{(3x + 7)^2 - (3x - 7)^2}{x}$ .

Данный тип задания находится в ОГЭ в задании под номером 8. Так как в бланке не допускается запись ответа с использованием одночлена или многочлена, ученику необходимо упростить выражение таким образом, чтобы в результате был получен числовой ответ. Это возможно сделать используя разложение на множители. Рассмотрим подробное решение задания:

$$\frac{(3x + 7)^2 - (3x - 7)^2}{x} = \frac{(3x + 7 - (3x - 7))(3x + 7 + (3x - 7))}{x} = \frac{(3x + 7 - 3x + 7)(3x + 7 + 3x - 7)}{x} = \frac{14 \cdot 6x}{x} = 84.$$

2) Решите уравнение:  $(\cos x - 1)^2 = \cos^2 x - 1$ .

Данное задание может встретиться в 10 классе при изучении темы «Решение тригонометрических уравнений» [7, 11].

В задании не поставлена задача разложить на множители выражение, тем не менее это необходимо сделать для решения тригонометрического уравнения. В правой части уравнения необходимо заметить применение формулы сокращенного умножения, а именно разности квадратов. При этом так же важно принять во внимание, что левая часть уравнения не требует применения формулы квадрата разности. Так же в этом задании используется метод вынесения общего множителя

за скобки. Рассмотрим подробное решение проблемы разложения на множители в данном уравнении:

$$(\cos x - 1)^2 = (\cos x - 1) \cdot (\cos x + 1)$$

$$(\cos x - 1)^2 - (\cos x - 1) \cdot (\cos x + 1) = 0$$

$$(\cos x - 1) \cdot (\cos x - 1 - (\cos x + 1)) = 0$$

$$(\cos x - 1) \cdot (\cos x - 1 - \cos x - 1) = 0$$

$$-2 \cdot (\cos x - 1) = 0$$

$$\cos x - 1 = 0$$

Опустим дальнейшее решение уравнения.

3) Решите неравенство  $\frac{x^2 - 6x + 8}{x - 1} - \frac{x - 4}{x^2 - 3x + 2} \leq 0$ .

Данное неравенство можно встретить в задании № 14 ЕГЭ.

Не будем приводить решение самого неравенства, при этом упростим выражение, содержащееся в левой части неравенства для демонстрации необходимости использования методов разложения на множители:

$$\frac{x^2 - 6x + 8}{x - 1} - \frac{x - 4}{x^2 - 3x + 2} = \frac{(x - 4)(x - 2)}{x - 1} -$$

$$\frac{x - 4}{(x - 2)(x - 1)} = \frac{(x - 4)(x - 2)^2 - (x - 4)}{(x - 2)(x - 1)} =$$

$$= \frac{(x - 4)((x - 2)^2 - 1)}{(x - 2)(x - 1)} = \frac{(x - 4)(x - 2 - 1)(x - 2 + 1)}{(x - 2)(x - 1)} =$$

$$= \frac{(x - 4)(x - 3)(x - 1)}{(x - 2)(x - 1)} = \frac{(x - 4)(x - 3)}{x - 2}$$

Учитывая все необходимые условия, данное неравенство можно привести к следующему виду  $\frac{(x - 4)(x - 3)}{x - 2} \leq 0$  благодаря использованию разложения трехчлена на множители, вынесения общего множителя за скобки и применению формулы разности квадратов.

Таблица 3. Примеры заданий на эвристическом уровне

Задание	Указания
1) Докажите тождество: $(a - 1)^2 + 2(a - 1) + 1 = a^2$	Используйте известные вам методы разложения на множители.
2) Решите уравнение: $(3x + 4)(x - 10) + (10 - x)(x - 8) = 0$	Решите уравнение предварительно разложив на множители.

Таким образом, решение указанных задач требует от школьника сформированности эвристического уровня усвоения учебного материала темы «Методы разложения на множители и их применение». При решении заданий на данном уровне подразумевается продуктивная деятельность учащихся, которая выполняется ими по самостоятельно созданному алгоритму, преобразованному

в ходе самого действия [1]. При выполнении заданий этого уровня ученикам необходимо выделять существенные свойства объектов, находить связь между ними. Данные задачи могут иметь несколько способов решения или требуют применения нескольких алгоритмов. В таблице 3 приведены примеры таких заданий.

Четвертый уровень – творческий. На данном уровне учащиеся осуществляют анализ объектов с целью выделения признаков и синтез как составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание, восполнение недостающих компонентов. Для самостоятельной работы данного уровня характерны так называемые творческие задания, а также задачи олимпиадного уровня. Формируются навыки исследовательской деятельности, прошлый опыт существенно перестраивается [8]. В таблице 4 приведены примеры таких заданий.

Таблица 4. Примеры заданий на творческом уровне

Задание	Указание
1) Разложите на множители трехчлен: $9x^2 - 24xy + 7y^2$	
2) Докажите тождество: $(m^3 - n^3)^2 (m^3 + n^3)^2 - (m^6 + n^6)^2 = -4m^6 n^6$	

**Выводы.** Исследуя задания 7–11 классов, можно сделать вывод, что использование методов разложения на множители является неотъемлемой частью школьного курса математики. Благодаря методам разложения на множители можно решить ряд задач, на первый взгляд не требующих использования данных методов, но сводящихся к ним. Поэтому на начальных этапах введения темы «Разложение на множители» в курсе математики 7 класса необходимо уделять должное внимание разноплановым пропедевтическим заданиям, с использованием различных формулировок и требований. Использование рабочей тетради позволяет ученикам: формировать навыки самостоятельного решения математических заданий; применять алгоритмы и составлять план действий самостоятельно; последовательно переходить от одного уровня знаний к другому. Для учителя рабочая тетрадь дает возможность своевременно выявлять учащихся, затрудняющихся выполнять задания и определять уровень, на котором это затруднение появилось, тем самым реализуется дифференциация и индивидуализация процесса обучения.

## Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М: Педагогика. – 1989.
2. Болотова А.И. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников в процессе обучения математике. // Актуальные про-

блемы гуманитарных и естественных наук. – 2012.

3. Бордонская Л.А., Голобокова Г.И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Ученые записки ЗабГУ. – 2013. – № 6(53). С. 51–66.
4. Васильева М.В. Формирование универсальных учебных действий учащихся во внеклассной работе по математике. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 3. – С. 18–22.
5. Верещачина Л.С. Разложение многочленов на множители. // Экономика и социум. – 2019. – № 2(57). – С. 510–512.
6. Деметьева О.Н. Разработка фонда оценочных средств для 7 классов по разделу «Разложение многочленов на множители». // Форум молодёжной науки. – 2020. – № 2. – С. 43–48.
7. Олехник С.Н., Потапов М.К., Пасиченко П.И. Алгебра и начала анализа. Уравнения и неравенства. Учебно-методическое пособие для учащихся 10–11 классов. – М.: Экзамен (Серия «Экзамен»), 1998. – 192с.
8. Останов К., Абсаломов Ш.К., Шукрулов Б.Р. Решение задач на исследование как средство формирования у учащихся умений применять знания в нестандартных ситуациях. // Наука, техника и образование. – 2021. – С. 61–64.
9. Попова И.Г., Шишова А.В., Цыганов В.Л. Рабочие тетради по математике. // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 141–144.
10. Потанина О.В., Павлова Е.В., Исламгулова Г.Ф., Захарова М.А. Активизация самостоятельной работы студентов по математике в техническом вузе (на примере рабочей тетради) // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8. № 3. С. 111–120.
11. Седнева О.Г. Общие методы решения уравнений на уроках алгебры и начала анализа в 11 классе. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 4 – С. 38–42.
12. Федорова М.А. Формирование самостоятельной деятельности школьников при изучении математики. // Гаудеамус. – 2003. – № 2(4). – С. 149–158.

## WORKBOOK AS A MEANS OF ACTIVATION OF STUDENTS' INDEPENDENT ACTIVITIES WHEN TEACHING METHODS OF FACTORIZATION IN THE SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS

Redko E.A., Aleksandrova E.A.  
Pacific State University

The practice of working with students shows that most of them do not have the skills of independent work in mathematics, and solving simple problems leads students to difficulty. At the same time, the knowledge acquired in the process of independent activity is assimilated and remembered better than those given in finished form by the teacher. To overcome these contradictions in the educational process, the problem arises of creating favorable conditions for the formation of students' skills of independent activity. One solution is to use a workbook in the learning process. A workbook in mathematics contributes to the formation and development of independent work skills, the implementation of a differentiated approach to learning. Factoring polynomials is one of the main topics of the school mathematics course. Since the skills of factoring polynomials help in simplifying the algebraic expression, reducing rational expressions and solving equations of various degrees, this topic should be given close attention when forming these skills in the school mathematics course. The skills of factoring polynomials are tested in such works as: the All-Russian test work, the main state exam and the unified state exam. In this paper, the authors propose a system of tasks for a workbook based on the topic "Methods of factorization and their application", built according to the principle of the level of assimilation of educational material.

**Keywords:** workbook, independent activity, differentiation, individualization, algebraic expressions, rational expressions, equation, factorization methods, factorization skills.

### References

1. Bepalko V.P. Components of pedagogical technology. – M: Pedagogy. – 1989.
2. Bolotova A.I. Development of cognitive independence of younger schoolchildren in the process of teaching mathematics. // Actual problems of the humanities and natural sciences. – 2012.
3. Bordonskaya L.A., Golobokova G.I. Workbook of a student of a modern university as a multifunctional didactic tool // Scholarly notes ZabGU. – 2013. – No. 6 (53). – p. 51–66.
4. Vasilyeva M.V. Formation of universal learning activities of students in extracurricular work in mathematics. // Municipal entity: innovations and experiment. – 2013. – No. 3. – p. 18–22.
5. Vereshchagina L.S. Factorization of polynomials. // Economy and society. – 2019. – No. 2 (57). – p. 510–512.
6. Dementieva O.N. Development of a fund of evaluation tools for 7 classes in the section "Factorization of polynomials". // Forum of youth science. – 2020. – No. 2. – p. 43–48.
7. Olechnik S.N., Potapov M.K., Pasichenko P.I. Algebra and the beginnings of analysis. Equations and inequalities. Teaching aid for students in grades 10–11. – M.: Exam (Series "Exam"), 1998. – 192 p.
8. Ostanov K., Absalomov Sh.K., Shukruloev B.R. Solving research problems as a means of developing students' skills to apply knowledge in non-standard situations. // Science, technology and education. – 2021. – p. 61–64.
9. Popova I.G., Shishova A.V., Tsyganov V.L. Workbooks in mathematics. // Higher education in Russia. – 2014. – No. 12. – p. 141–144.
10. Potanina O.V., Pavlova E.V., Islamgulova G.F., Zakharova M.A. Activation of independent work of students in mathematics at a technical university (on the example of a workbook) // Modern Higher School: Innovative Aspect. – 2016. – V. 8. – No. 3. – p. 111–120.
11. Sedneva O.G. General methods for solving equations in algebra lessons and the beginning of analysis in grade 11. // Municipal entity: innovations and experiment. – 2011. – No. 4 – p. 38–42.
12. Fedorova M.A. Formation of independent activity of schoolchildren in the study of mathematics. // Gaudeamus. – 2003. – No. 2 (4). – pp. 149–158.



# Формирование грамматической компетенции будущих учителей немецкого языка при самостоятельной работе

**Тележко Ирина Владиленовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Российский университет дружбы народов  
E-mail: Irina-Telezhko@mail.ru

На современном этапе иноязычная подготовка будущих учителей иностранных языков реализуется в рамках концепции студентоцентризма, когда происходит смещение акцента на процесс обучения студента. В связи с чем, приобретает важное значение самостоятельная работа студента над совершенствованием и углублением знаний по иностранным языкам, повышением уровня владения иностранным языком. Цель статьи – исследовать особенности самостоятельной работы будущих преподавателей иностранного языка по изучению грамматики второго иностранного языка, определить стратегии обучения грамматике второго иностранного языка (немецкого).

В статье рассмотрена проблема самостоятельной работы по формированию грамматической компетентности будущих преподавателей иностранного языка при обучении немецкому языку как второму иностранному. Показано, что формирование грамматической компетентности при изучении немецкого языка как второго иностранного требует определения стратегий обучения, которые будут способствовать развитию самостоятельности студентов. Сделан вывод, что продуманная работа преподавателя по ознакомлению и обучению использованию стратегий усвоения грамматических знаний и их использованию повышает эффективность самостоятельной работы студентов по формированию грамматической компетентности и способствует развитию автономности студентов в планировании собственной учебной деятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, грамматическая компетентность, автономия, немецкий язык, второй иностранный язык, стратегии обучения.

## Введение

Поскольку изучение грамматики немецкого языка, как второго иностранного, является процессом, который требует постоянства и регулярности в проработке учебного материала студентами, считаем необходимым исследовать проблему формирования у студентов умений самостоятельной работы по второму иностранному языку (далее – ИЯ), развития их автономии, умения самостоятельно определять цели обучения и брать ответственность за их реализацию, умения использовать стратегии обучения.

Проблемы самостоятельной работы в сфере подготовки будущих учителей ИЯ исследовались в трудах многих ученых. В частности, обоснованы теоретико-методические основы организации самостоятельной работы будущих учителей ИЯ по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией [2]; разработана методика совершенствования методической компетентности у будущих учителей немецкого языка в самостоятельной работе [5]; исследовано формирование иноязычной компетенции будущих учителей в процессе самостоятельной работы [3]. В сфере обучения ИЯ для профессиональных целей проведены исследования особенностей организации самостоятельного внеаудиторного обучения будущих специалистов [1, 6]. Вопросы автономии в обучении ИЯ исследованы в работах [4, 8, 9]; стратегии организации самостоятельной работы студентов по ИЯ рассмотрены в [7, 10].

Несмотря на интерес исследователей к проблеме, недостаточно освещенным остается вопрос самостоятельной работы студентов по формированию грамматической компетентности будущих преподавателей ИЯ, изучающих немецкий язык как второй иностранный.

Цель статьи – исследовать особенности самостоятельной работы будущих преподавателей ИЯ по изучению грамматики второго ИЯ, определить стратегии обучения грамматике второго ИЯ (немецкого).

## Изложение основного материала

Анализ понятия самостоятельной работы показал, что необходимо разграничивать самостоятельную работу и схожее понятие самостоятельной учебной деятельности [2]. Самостоятельная учебная деятельность не предполагает участия преподавателя, а является видом познавательной деятельности, регулируемой студентом и направленной на овладение соответствующими компетентностями.

ми. Тогда как самостоятельная работа трактуется как форма организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, которая осуществляется и контролируется студентом, но определяется внешним опосредованным руководством преподавателя.

Следует также проанализировать понятие автономии, которое используется в методической литературе параллельно с понятием «самостоятельная работа». Традиционно считают, что сущность понятия автономии студента передается в определении автономии как способности брать ответственность за собственное обучение [9]. Исследователи трактуют автономию как явление, имеющее двойную сущность, с одной стороны, – это способ организации учебного процесса, при котором студент может в той или иной степени осуществлять самоуправление учебной деятельностью, а с другой стороны – это и способность студента принимать самостоятельные решения на всех этапах учебной деятельности [8], решения принимаются студентом в соответствии с целью изучения ИЯ с осознанием ответственности за результат обучения.

Отмечается, что понятие автономии в учебной деятельности имеет определенные противоречия, поскольку с одной стороны, предполагается развитие и становление личности, способной делать самостоятельный выбор ценностей и ответственную за свои решения, а с другой стороны, эта личность не является полностью отделенной от других и должна взаимодействовать с другими людьми, нести ответственность за результаты этого взаимодействия, а именно за процесс и результат учебной деятельности. Исследовательница определяет автономную учебную деятельность как учебно-познавательную деятельность, регулирующую самим студентом в условиях относительной независимости от преподавателя [9].

Учитывая сущность самостоятельной работы и весомость автономии, трактуем самостоятельную работу будущих учителей по формированию продуктивной грамматической компетентности по второму ИЯ как организованную и контролируемую студентом учебную деятельность для овладения продуктивной грамматической компетентностью по второму ИЯ и развития автономии в условиях внешнего опосредованного управления преподавателем. Усматриваем взаимозависимость между уровнем автономии студента и реализацией самостоятельной работы студента по овладению грамматическим материалом, а способность осуществлять контроль своей учебной деятельности зависит от развития рефлексивных умений. Поэтому необходимо исследовать особенности явления автономии, стратегии обучения, которые процедурно обеспечивают реализацию самостоятельной работы по изучению грамматики второго ИЯ, и рефлексивную, с помощью которой развиваются самоконтроль и самооценка.

В работе [9], посвященной исследованию особенностей реализации автономного обучения ИЯ

в группах со смешанным уровнем владения языком, автономия рассматривается не только как аспект организации обучения, но и как «педагогический императив». Признавая необходимость соблюдать требования учебных планов и программ, ученые отмечают, что особенностью занятий с автономным обучением является необходимость делегировать студентам выбор целей обучения, методов, форм, средств контроля.

Исследователи считают, что эксплицитное обучение грамматике в условиях организации занятий на основе автономии следует заменить использованием изучаемого языка, т.е. получение знаний по грамматике в автономном обучении рассматривают как продукт, который должен образоваться в результате активного общения на изучаемом языке [9]. Также исследователи [9] считают, что интегральной характеристикой автономии является рост уровня владения ИЯ у студентов при условии использования изучаемого языка, как средства выполнения заданий, так и средства метакогнитивного познания и металингвистической рефлексии. Таким образом, они приходят к выводу, что изучение ИЯ будет успешным при условии активного привлечения студентов к учебному процессу по ИЯ, применения рефлексии не только относительно собственной учебной деятельности, но и в форме диалога с преподавателем и другими студентами относительно процесса и содержания обучения, и использования изучаемого языка как средства для выполнения всех видов активности и всей деятельности во время занятия.

Вопрос развития автономии при изучении грамматики ИЯ рассматривается в работе [8], в которой показано, что проблему усиления автономии следует рассматривать в трех сферах: повышение осознанности студентов относительно проблем изучения и обучения грамматике, ознакомление студентов со стратегиями изучения грамматики, стимулирование использования компьютерных и информационных технологий в изучении грамматики.

В работе [8] предлагается ряд мер, которые должны способствовать автономии студентов в изучении ИЯ. Следует поощрять студентов к использованию подхода «открытия» в изучении грамматики, то есть привлечения различных форм индуктивного представления материала, однако не по умолчанию, а когда позволяет специфика грамматической структуры, имеющееся время и готовность студентов. Также необходимо готовить задания для формирования грамматических знаний в сотрудничестве, создавать возможности для использования изучаемых грамматических структур в общении, поощрять экспериментировать с новыми лингвистическими формами, что предполагает задания на демонстрацию значений, которые передает определенная грамматическая структура, в устной или письменной речи. Эффективным для развития автономии считается использование языка, изучаемого во внеаудиторное время, как с целью продуцирования, так и ре-

цепции; а также создание студентами собственных упражнений и заданий, что поможет студентам лучше контролировать усвоенные грамматические знания и усилит автоматизированность использования этих знаний при выполнении продуктивных видов речевой деятельности в работе [8].

Считаем, что автономная деятельность студента при изучении грамматики второго ИЯ (немецкого) – это его учебная деятельность, направленная на повышение уровня владения грамматическими знаниями и умениями, включающая готовность студента определять цели обучения в соответствии с его потребностями, понимание им потребности дополнительной проработки материалов и поиска ресурсов для этого, способность выбирать те виды деятельности, которые будут эффективными и соответствующими при изучении определенных грамматических явлений, способность осуществить перенос приобретенных грамматических навыков и стратегий изучения языков, а также его умение оценить свой прогресс по изучению грамматики.

При этом роль преподавателя остается весомой, поскольку он должен направлять студента в выборе оптимальных целей обучения, которые помогут ему достигать высших уровней в овладении знаниями и навыками, а также предлагать такие процедуры, которые на данном этапе еще могут быть неизвестны студенту.

Фактором, значительно влияющим на способность к самостоятельной работе, является развитие учебно-стратегической компетентности студентов. По нашему мнению, развитие учебно-стратегической компетентности зависит от знания и умения применять учебные стратегии по овладению грамматической компетентностью. Поэтому более детального рассмотрения требует вопрос стратегий овладения грамматическим материалом и формирования грамматических навыков. Научные исследования показывают, что количество стратегий изучения ИЯ, которые могли применять студенты, зависело от их предыдущего лингвистического опыта и уровней владения каждым из языков [10]. Студенты, изучающие второй ИЯ, уже владеют определенными когнитивными стратегиями, однако преподаватель должен знакомить студентов со стратегиями, которые могут способствовать положительному переносу знаний и показать, где возможно негативное влияние первого ИЯ.

Исследователи [10] рассматривают использование стратегии изучения грамматики через призму четырех способов обучения грамматическому материалу.

В условиях имплицитного, сконцентрированного на значении и только на практике общения обучения, с доступным для понимания учебным материалом, стратегией, которую могут применять студенты, является регистрация информации в сознании. Для того, чтобы осознанно проработать ИЯ при таких условиях, студенты могут выделять повторяющиеся слова и структуры, выписывать их

в тетрадь, организовывать по категориям, изучать и употреблять на занятии.

Если имплицитный подход включает определенную подачу грамматических форм и правил, то предполагается, что студенты невольно будут обращать на них внимание, чтобы передать нужное значение. Для такого подхода предлагаются такие стратегии изучения грамматики, как внимательное восприятие высказываний более опытных лиц, а затем имитация их высказываний; внимание студентов к грамматическим структурам, которые вызывают трудности в общении и понимании смысла; способность студентов замечать исправления их высказываний другими лицами. Также уместным будет использование таких стратегий, как анализ, догадка, предсказание, аргументация, задавание вопросов.

Следующий способ – это эксплицитный подход с индуктивным обучением грамматике и здесь студенты могут использовать стратегии определения и поиска источников, инициировать и участвовать в обсуждении грамматических правил, создании и тестировании гипотез о том, как функционирует изучаемая грамматическая структура, ведении записей о ней, проверке собственных интерпретаций правил с более опытными студентами.

Эксплицитный подход с дедуктивным обучением грамматике предполагает, что студенты могут предварительно просматривать, какие структуры будут изучаться на занятии, рассматривать правила, предложенные преподавателем или в учебнике, применять эти правила, запоминать их, запоминать изменения, которые происходят с формой грамматической структуры, составлять грамматические таблицы, сразу применять новые грамматические структуры в контексте.

Считаем, что сочетание элементов обучения грамматике как имплицитным, так и эксплицитным способом позволит студентам ознакомиться с большим количеством стратегий обучения грамматике. Например, при неявном подходе, когда студенты практикуют диалогическую речь на немецком языке, они могут невольно проводить параллели с высказываниями на английском языке, замечать, мешает ли это им высказываться на немецком или помогает. Реализуя эксплицитный подход, следует побуждать студентов к высказыванию их гипотез относительно таких межъязыковых сравнений, формулировать и записывать правила, выведенные на основе таких сопоставлений.

В исследовании [7] отмечается, что использование студентами стратегий способствует росту эксплицитных знаний и способности применять грамматические правила в реальном времени в процессе проработки языка. В работе выделяются метакогнитивные, аффективные (эмоциональные), социальные и когнитивные стратегии обучения грамматике. Метакогнитивные стратегии позволяют планировать, контролировать и оценивать процесс обучения; аффективные – управлять эмоциональным состоянием и мотивацией в процессе

обучения грамматике; социальные – налаживать взаимодействие с другими участниками учебного процесса во время изучения и практического применения грамматических структур; когнитивные заключаются в прямой работе с грамматическими структурами. Рассматривая когнитивные стратегии как позволяющие всесторонне овладеть грамматикой, предлагается рассматривать эти стратегии в соответствии с тем, каким образом они могут применяться. При этом выделяются когнитивные стратегии для выполнения коммуникативных задач, для формирования эксплицитных знаний, для усвоения имплицитных знаний и для исправления ошибок. [7]

Применив рассмотренную выше классификацию стратегий, можем выделить стратегии для обучения грамматике второго ИЯ. Для выполнения в самостоятельной работе коммуникативных заданий студенты в качестве грамматических стратегий используют: обращение внимания на грамматические структуры, которые вызывают трудности в общении на втором ИЯ через интерференцию; выделение способов употребления грамматических структур носителями языка во время прослушивания аудиозаписей и радиопередач, просмотра фильмов и телепередач или во время непосредственного общения с носителями языка; выделение способов и примеров употребления новых грамматических структур в образцах письменной речи; выполнение коммуникативных заданий в парах или группах с другими студентами; обсуждение результатов сравнительного анализа новой грамматической структуры с грамматическими структурами в первом ИЯ и на этой основе высказывание предположений относительно способов употребления новой грамматической структуры; консультирование по употреблению грамматической структуры с преподавателем и со студентами, для которых немецкий язык является первым ИЯ.

Таким образом, формирование грамматических знаний по второму ИЯ эксплицитным способом в процессе самостоятельной работы происходит посредством самостоятельной проработки студентами грамматических правил и дополнительной работы со справочной литературой. Важной стратегией для изучения грамматики второго ИЯ является сравнительный анализ новой грамматической структуры и примеров ее употребления на предмет наличия схожих грамматических структур в первом ИЯ для поиска возможностей для положительного переноса или различий, которые могут вызвать трудности для усвоения новой грамматической структуры. Следующим шагом должна быть формулировка своих правил употребления на основе такого сравнительного анализа. Ведение записей примеров употребления новых грамматических структур с использованием сравнения с аналогами в первом ИЯ тоже является стратегией для эксплицитного формирования знаний по грамматике.

Имплицитный подход к формированию грамматических знаний в самостоятельной работе мо-

жет реализовываться во время самостоятельного чтения текстов и прослушивания аудиозаписей с помощью распознавания новых грамматических структур и их идентификации. Во время выполнения заданий для диалогической, монологической или письменной речи студенты проводят сопоставление своего употребления грамматической структуры с образцами речи. Также имплицитный способ реализуется в попытках студента имитировать образцы речи или употреблять грамматическую структуру по правилам в определенных контекстах.

## Заключение

Самостоятельная работа будущих преподавателей ИЯ по овладению грамматикой немецкого языка как второго иностранного предусматривает развитие умений самостоятельно анализировать и изучать новые грамматические явления, используя приобретенные знания и навыки по грамматике первого ИЯ, формировать и совершенствовать грамматическую компетентность по второму ИЯ, выбирать учебные стратегии и выстраивать собственную учебную траекторию для совершенствования грамматических знаний и навыков по второму ИЯ, а также осуществлять анализ и контроль собственной учебной деятельности, ее результатов. Тщательно продуманная работа преподавателя по ознакомлению и обучению стратегиям усвоения грамматических знаний и их использованию повышает эффективность самостоятельной работы студентов по формированию грамматической компетентности и способствует развитию автономности студентов в планировании собственной учебной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований видим в разработке средств для реализации самостоятельной работы по формированию продуктивной грамматической компетентности будущих учителей в процессе обучения немецкому языку.

## Литература

1. Бароненко Е.А., Белова Л.А., Слабышева А.В., Орлова И.А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка// Вестник ЧГПУ. 2017. № 3. С. 14–20.
2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Роль самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков в процессе их подготовки к профессионально-педагогической деятельности// Языки и литература в поликультурном пространстве. 2021. № 7. С. 12–16.
3. Белобаева М.Н. Самообразовательная деятельность в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка// Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5029>
4. Быстрой Е.Б., Заседателева М.Г., Штыкова Т.В. Формирование навыков автономного



обучения у студентов факультета иностранных языков педвуза// Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2019. № 3. С. 40–54.

5. Пенькова Е.А. Самостоятельная работа в формировании методической компетенции будущих учителей немецкого языка// Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: сб. мат. VI научно-практ. конф. – Екатеринбург, 2012. С. 113–118.
6. Скнарина И.И., Беляева Н.А. Организация самостоятельной работы студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2018. № 2(80). Ч. 1. С. 208–211.
7. Feng Teng M. Language Learning Strategies// Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy. – De Gruyter, 2023. pp.147–173.
8. Little D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited// Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1(1). pp.14–29.
9. Najeeb S.S.R. Learner autonomy in language learning// Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 70. pp. 1238–1242.
10. Saks K., Leijen Ä. Cognitive and metacognitive strategies as predictors of language learning outcomes// Psihologija. 2018. Vol. 51(4). 489–505.

#### **FORMATION OF THE GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF THE GERMAN LANGUAGE DURING INDEPENDENT WORK.**

**Telezhko I.V.**

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

At the present stage, the foreign language training of future teachers of foreign languages is implemented within the framework of the concept of student-centrism, when there is a shift in emphasis on the student's learning process. In this connection, the student's independent work on improving and deepening knowledge of foreign languages, increasing the level of foreign language proficiency becomes important. The purpose of the article is to investigate the features of the independent work of future foreign language teachers to study the grammar of a second foreign language, to determine strategies for teaching grammar of a second foreign language (German). The article considers the problem of independent work on the

formation of grammatical competence of future teachers of a foreign language when teaching German as a second foreign language. It is shown that the formation of grammatical competence when learning German as a second foreign language requires the definition of learning strategies that will contribute to the development of students' independence. It is concluded that the thoughtful work of the teacher on familiarization and training in the use of strategies for mastering grammatical knowledge and their use increases the effectiveness of students' independent work on the formation of grammatical competence and contributes to the development of students' autonomy in planning their own educational activities.

**Keywords:** independent work, grammatical competence, autonomy, German, second foreign language, learning strategies.

#### **References**

1. Baronenko E.A., Belova L.A., Slabysheva A.V., Orlova I.A. Increasing the role of independent work of students in learning a foreign language// Bulletin of ChSPU. 2017. No. 3. pp. 14–20.
2. Baronenko E.A., Raisvikh Yu.A., Skorobrenko I.A. The role of independent work of students of the Faculty of Foreign Languages in the process of their preparation for professional and pedagogical activity// Languages and literature in a multicultural space. 2021. No. 7. pp. 12–16.
3. Belobaeva M.N. Self-educational activity in the process of preparing a future teacher of a foreign language// Modern problems of science and education. 2011. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5029>
4. Bystrai E.B., Sessateleva M.G., Shtykova T.V. Formation of autonomous learning skills among students of the Faculty of Foreign Languages of the pedagogical university// Bulletin of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University. 2019. No. 3. pp. 40–54.
5. Penkova E.A. Independent work in the formation of methodological competence of future teachers of the German language// Professionally-oriented teaching of foreign languages: sat. mat. VI Scientific and Practical conference – Yekaterinburg, 2012. pp. 113–118.
6. Sknarina I.I., Belyaeva N.A. Organization of independent work of students in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Тамбов: Diploma, 2018. No. 2(80). Part 1. С. 208–211.
7. Feng Teng M. Language Learning Strategies// Cognitive Individual Differences in Second Language Acquisition: Theories, Assessment and Pedagogy. – De Gruyter, 2023. pp.147–173.
8. Little D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited// Innovation in Language Learning and Teaching. 2007. Vol. 1(1). pp.14–29.
9. Najeeb S.S.R. Learner autonomy in language learning// Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 70. pp. 1238–1242.
10. Saks K., Leijen Ä. Cognitive and metacognitive strategies as predictors of language learning outcomes// Psihologija. 2018. Vol. 51(4). 489–505.

**Ушаков Андрей Владимирович,**

кандидат физико-математических наук, доцент, департамент математики и физики, Московский городской педагогический Университет  
E-mail: oushakov1974@yandex.ru

Изучение аналитической геометрии в педагогическом вузе традиционно завершается темой «поверхности второго порядка». Эта тема обладает большим потенциалом для демонстрации процесса исследования геометрических свойств поверхностей по их алгебраическим уравнениям. Многие из таких свойств находят свое практическое применение и допускают наглядные иллюстрации, являясь настоящим украшением базового курса геометрии. Современные цифровые технологии позволяют моделировать различные геометрические конструкции и показывать их в удобных ракурсах. С этой целью предлагается использовать программу *geogebra*, которая удачно сочетает в себе возможность изображать объемные фигуры и выполнять сложные математические вычисления. В статье также приведены методические особенности преподавания теории поверхностей на каждом этапе образовательного процесса: введение, основная часть и заключение. В частности, обобщающее повторение пройденного материала рекомендуется провести с применением интеллектуальной (или ментальной) карты, создаваемой в программе *FreeMind*. Статья предназначена студентам и преподавателям математических отделений педагогических ВУЗов.

**Ключевые слова:** высшая геометрия, поверхности второго порядка обучение, преподавание, программа *geogebra*.

Значимость изучения поверхностей в трехмерном пространстве вытекает из прикладного характера их свойств, которые в обязательном порядке должны быть известны преподавателю математики средней школы. Действительно, различные примеры поверхностей встречаются школьнику не только на уроках математики, но и на уроках физики, химии, биологии. Вот лишь некоторые примеры. Моделью нашей планеты является эллипсоид вращения, поэтому его геометрические характеристики будут востребованы в геодезии и картографии. Отражатель зеркала и антенна радиотелескопа имеют форму параболоида вращения, который обладает необходимым оптическим свойством. Арки мостов часто делают параболической формы. Вообще, многие технические сооружения представляют собой сложную конфигурацию поверхностей. И для всех связанных с ними расчетов требуется знание свойств этих поверхностей. Однако в курсе элементарной математики можно разве что продемонстрировать выполнимость этих свойств на конкретных примерах без каких-либо доказательств. Истинное же обоснование и освещение на современном научном уровне теория поверхностей находит лишь при изучении высшей математики. Тем самым студенты педагогического вуза получают еще один аргумент в пользу необходимости изучения основ высшей математики для полноценной подготовки к будущей профессиональной деятельности в качестве школьного учителя.

**Первая часть курса** «поверхности второго порядка» должна иметь характер постановки задач и мотивировки дальнейших действий студентов. Здесь необходимо показать учащимся путь становления и развития данной научной дисциплины, наметить перед ними план соответствующего учебного курса, обозначить его цели и задачи.

Для начала следует отметить, что долгое время геометры в своих исследованиях опирались в основном на изображения фигур или их физические модели, поэтому из поверхностей второго порядка им были известны, кажется, только конус, цилиндр и некоторые поверхности вращения, которые назывались сфероидами и коноидами. Прогресс был достигнут с развитием аналитического метода в геометрии, который позволил изучать поверхности по их алгебраическим уравнениям. Иначе говоря, уравнения заменили собой поверхности. И можно сказать, что уравнения были «лучше» самих поверхностей, так как всевозможные расчеты, которые связаны с прикладными аспектами использования поверхностей, легко было производить с их уравнениями и фактически невозможно выполнять с помощью даже очень качествен-

ных чертежей. А таких расчетов очень много: анализ прочности сводов, куполов, мостовых арок, котлов (последние под напряжением принимают форму очень сложных поверхностей), корпусов кораблей и т.д. В частности, поверхность второго порядка представляет собой такую фигуру, которая в некоторой системе координат задается общим алгебраическим уравнением второй степени относительно трех переменных. Теперь возникает уже чисто математическая задача классификации таких поверхностей путем упрощения общего уравнения при выборе новой системы координат с помощью средств линейной алгебры. Таким образом получаются такие конкретные виды поверхностей как эллипсоид, гиперболоиды, параболоиды, а также конус и цилиндры. Каждой из этих поверхностей соответствует уже каноническое уравнение, по которому она может быть построена в пространстве и которое определяет все ее свойства. В результате мы сможем решать различные задачи относительно них и доказывать связанные с ними теоремы чисто механически, пользуясь их уравнениями.

Указанный подход к преподаванию позволяет рассматривать теорию поверхностей как яркий пример происхождения математики под влиянием потребностей практики, продемонстрировать взаимосвязь и преемственность математических дисциплин в процессе развития науки или ее отдельных понятий через преодоление внутренних противоречий.

Говоря о логике развития данной научной теории и причинах ее возникновения, будет весьма уместно сослаться на конкретные примеры, которые, однако, вовсе не обязаны отражать исторические аспекты решения рассматриваемых проблем. Так, современные компьютерные технологии предоставляют в распоряжение пользователя все необходимые инструменты для поиска, конструирования и демонстрации соответствующих примеров. В данной статье с этой целью будет использоваться программа *geogebra*, которая позволяет создавать динамические 3D модели поверхностей, всесторонне их изучать и производить различные вычисления. Эта программа бесплатно устанавливается на стационарном компьютере или мобильном устройстве, она имеет также и онлайн версию, а при регистрации на сайте *geogebra.org* можно загружать готовые чертежи, которые будут доступны по ссылке везде, где есть интернет.

Разумеется, наша вводная часть курса не может осветить сразу все его основные разделы. Но этого и не требуется. Достаточно, чтобы студенты в дальнейшем воспринимали предмет не просто как «совокупность теорем», а как пути решения определенных больших проблем, наблюдали их возникновение в начале курса, следили за их развитием на всем его протяжении и видели их разрешение в его конце.

**Основными разделами курса** «поверхности второго порядка» являются: алгебраические по-

верхности; метод сечений; поверхности вращения; цилиндрические и конические поверхности; эллипсоид, гиперболоиды и параболоиды. Здесь систематически излагается соответствующий материал и решаются уже поставленные перед студентом проблемы. При этом самое важное состоит в том, чтоб раскрыть внутренний смысл теории, ее значение в науке, обеспечив тем самым полноценное усвоение формально-логического содержания. Эта суть предмета должна быть передана в тех методологических комментариях к теоремам и формулам, которые находятся как-бы «между» теоремами, цементируя их в одно целое и разъясняя содержание теорем, их взаимную связь и зависимость, представляя их как звенья единой цепи, образующей предмет. В этой связи мы вновь обращаемся к средствам компьютерной наглядности. Именно динамические электронные чертежи могут показать студентам смысл сложных математических выкладок, сделать более осознанным процесс громоздких вычислений, а также явно продемонстрировать их результат.

Отдельно следует остановиться на проблеме классификации поверхностей второго порядка. При традиционном построении курса высшей математики педагогического вуза она полностью решается только в рамках многомерной геометрии, где базовые представления о линиях и поверхностях второго порядка обобщаются с помощью понятия квадрики. В результате студенты получают своего рода избыточную информацию, посвященную методологическим аспектам развития геометрии, которая на самом деле с педагогической точки зрения не является избыточной, а совершенно необходимой. Классификация квадрик, в свою очередь, существенно опирается на сведения из курса линейной алгебры. Таким образом, будет освещена не только взаимная связь между внутренними геометрическими проблемами, но и непосредственная между отдельными проблемами различных математических дисциплин.

**Завершение курса** «поверхности второго порядка» должно сопровождаться обстоятельными замечаниями обобщающего характера, призванных подчеркнуть значение рассмотренных проблем для студентов педагогического вуза, а также ценность предмета с точки зрения высшей и элементарной математики. Так, на примере теории поверхностей у студентов должно сформироваться целостное представление о возможностях применения аналитической геометрии для исследования свойств фигур в пространстве. Особую ценность в этом смысле имеет задача классификации поверхностей второго порядка, в процессе решения которой общее уравнение поверхности приводится к каноническому виду с использованием формул перехода к новой прямоугольной декартовой системе координат. Подведение итогов изучения теории поверхностей удобно провести с помощью ментальной карты, на которой структура учебного курса представлена в виде древовидной диаграм-

мы с учетом взаимосвязей основных его разделов. Для создания такой карты можно использовать компьютерную программу FreeMind, где пользователь имеет возможность реализовать все свои задумки по внешнему оформлению и внутреннему функционалу виртуальных диаграмм. В процессе работы с ментальной картой студент получает наглядное представление о результатах своего обучения по данному предмету.

Для обеспечения цельности курса чрезвычайно важно, чтобы он содержал только самые основные положения предмета, которые, в частности, обосновывают определенные пункты школьной программы и сопровождаются самыми обстоятельными объяснениями. Иначе говоря, курс должен содержать как можно меньше теорем и формул и как можно больше объяснений, чертежей и прак-

тических задач. Рассмотрим подробнее реализацию этой концепции на примере основных разделов курса «поверхности второго порядка».

**Алгебраические поверхности, метод сечений.** В этом разделе требуется: сформулировать определение алгебраической поверхности и ее порядка; доказать что эти понятия не зависят от выбора системы координат; выписать общее алгебраическое уравнение второй степени, которое задает поверхность второго порядка; привести примеры таких поверхностей; обосновать метод сечений для изучения формы поверхности по виду линий ее пересечения с плоскостями, параллельными координатным плоскостям. На приведенной иллюстрации (рис. 1) к методу сечений можно менять положение секущих плоскостей, а также количество линий, получаемых в сечении.

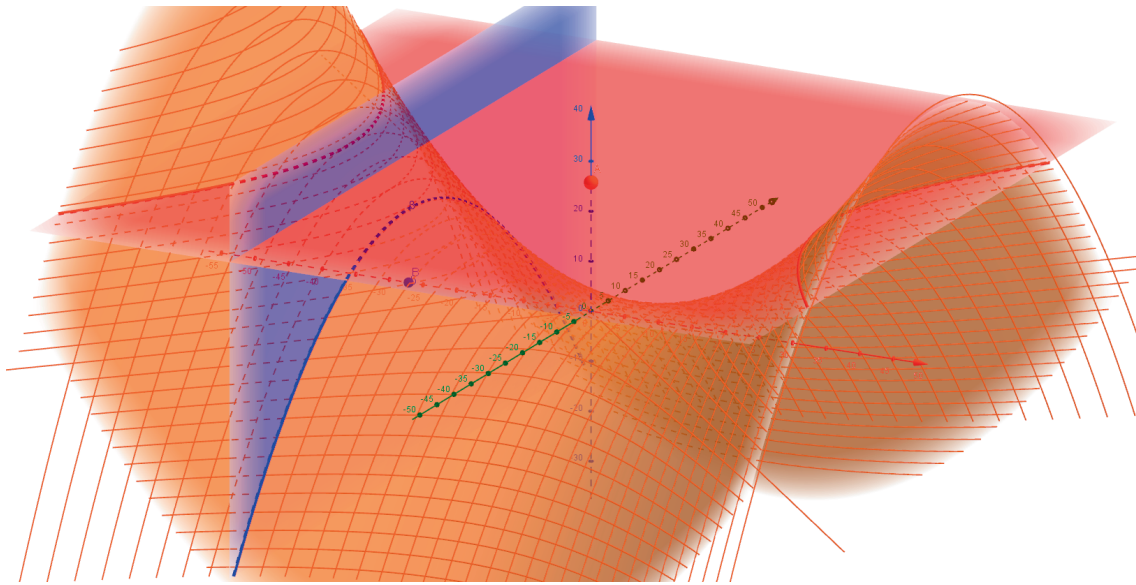


Рис. 1. Метод сечений

Для полноценного усвоения первичных понятий теории поверхностей требуется система упражнений. Приведем несколько примеров.

1. Является ли алгебраической поверхность, заданная в аффинной системе координат уравнением:

- а)  $x^2 + 2xy - \log_2 4^{y+z} = 0$ ;
- б)  $|x + y + z - 1| = 0$ ; в)  $(x + y + z)^3 = 0$ ; г) ..;
- д)  $y = \sqrt{x+z}$ ; е)  $x = 1$ ; ж)  $|x| = 1$ ; з)  $y^2 = 2x$ .

В случае положительного ответа определите порядок поверхности.

2. Поверхность задана уравнением  $\frac{x^2}{36} + \frac{y^2}{16} - \frac{z^2}{4} = -1$ . Найдите линии уровня этой поверхности на всех координатных плоскостях, соответствующие значениям  $0, \pm 1, \pm 2, \pm 3$ . Сделайте соответствующий чертеж.

3. Примените метод сечений для исследования формы поверхностей, имеющих следующие уравнения:

- а)  $-x^2 + y^2 - \frac{z^2}{4} = 0$ ; б)  $\frac{y^2}{9} + z^2 = 2x$ ;
- в)  $\frac{x^2}{4} - \frac{y^2}{9} = 2z$ ; г)  $x^2 - 2y - 2z + 1 = 0$ .

4. Исследуйте линию пересечения поверхности и плоскости, заданных уравнениями  $\frac{x^2}{9} + \frac{y^2}{4} - z^2 = 1$  и  $4x - 3y - 12z - 6 = 0$  соответственно, пользуясь проекциями этой линии на координатные плоскости.

5. Найдите точки пересечения поверхности и прямой, если они имеют уравнения  $\frac{x^2}{16} + \frac{y^2}{12} + \frac{z^2}{4} = 1$  и  $\frac{x-4}{2} = \frac{y+6}{-3} = \frac{z+2}{-2}$  соответственно.

**Поверхности вращения.** Здесь необходимо определить понятие поверхности вращения, ее параллелей и меридианов; вывести уравнение поверхности, полученной вращением графика данной функции на некоторой координатной плоскости вокруг одной из осей координат; привести примеры поверхностей вращения второго поряд-



ка. Соответствующий чертеж для однополостного гиперboloида вращения демонстрирует процесс его построения при полном обороте ветви гиперболы вокруг оси аппликат, а кроме того, позволяет менять количество параллелей и меридианов (рис. 2).

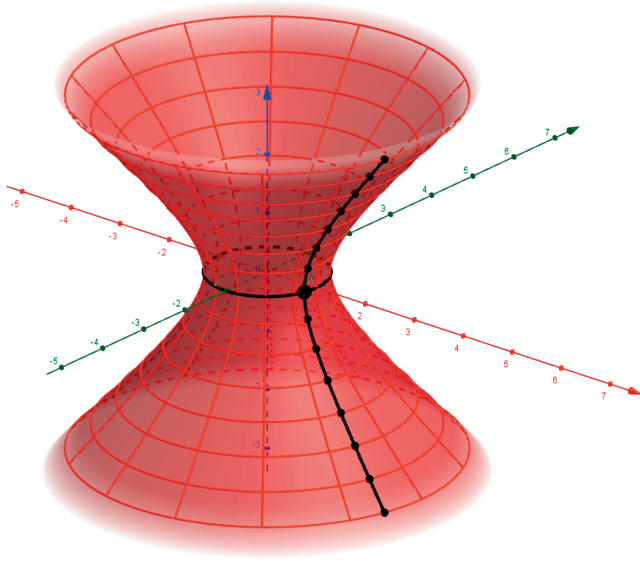


Рис. 2. Однополостный гиперboloид вращения

В соответствии с перечисленными выше вопросами, разрабатывается и система упражнений. Приведем примеры.

1. Изобразите поверхность, которая образована путем вращения вокруг осей абсцисс или ординат кривой, заданной уравнениями вида: а)  $\begin{cases} x^2 = 3y, \\ z = 0; \end{cases}$  б)  $\begin{cases} x - y + 5 = 0, \\ z = 0; \end{cases}$  в)  $\begin{cases} x = 2, \\ y = 0. \end{cases}$  Напишите уравнение этой поверхности для каждого случая.

2. Определяют ли следующие уравнения поверхности вращения:

а)  $\frac{x^2}{4} - y^2 + \frac{z^2}{4} = 0$ ; б)  $\frac{y^2}{9} + z^2 = 2x$ ;

в)  $-\frac{x^2}{9} + \frac{y^2 + z^2}{16} = 1$ ; г)  $z = x^2 - y^2$ .

В случае положительного ответа укажите образующую линию и ось вращения такой поверхности.

3. Найдите угол между образующей и осью вращения кругового конуса, имеющего уравнение  $x^2 + y^2 - \frac{z^2}{3} = 0$ .

6. Прямая с уравнениями  $\frac{x-2}{3} = \frac{y}{2} = \frac{z}{6}$  вращается вокруг оси абсцисс. Составьте уравнение описанной ею конической поверхности.

7. Найдите геометрическое место прямых, проходящих через точку с координатами (3, 0, 5) и образующих с осью аппликат угол  $45^\circ$ .

### Цилиндрические и конические поверхности.

Этот раздел включает определения цилиндрической и конической поверхности, их направляющей и образующих, вывод уравнения цилиндрической поверхности с направляющей в одной из координатных плоскостей и перпендикулярными этой плоскости образующими; описание всех таких поверхностей второго порядка; исследование конической поверхности второго порядка по ее каноническому уравнению; формирование представления о конических сечениях. На рисунке 3 показано, что в сечении конической поверхности плоскостью можно получить эллипс, гиперболу и параболу, причем вид сечения и название кривой будут меняться в зависимости от угла наклона секущей плоскости.

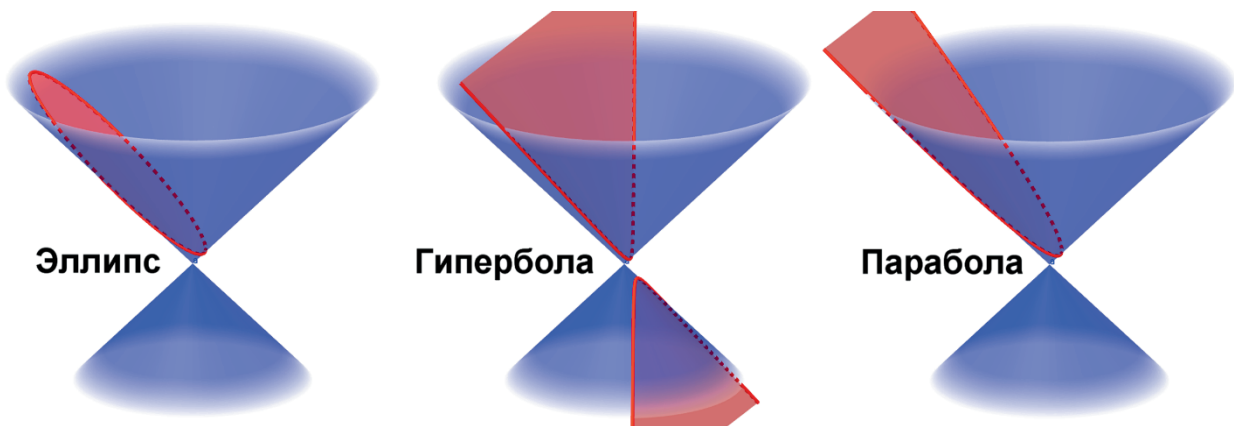


Рис. 3. Конические сечения

Практической реализацией изученного материала должна стать система упражнений. Приведем несколько примеров.

1. Составьте уравнение цилиндрической поверхности, если известно, что:

а) направляющая задана уравнениями  $\begin{cases} x^2 + y^2 = 16, \\ z = 0, \end{cases}$

а образующие параллельны вектору с координатами (5, 3, 2);

б) поверхность содержит линию с уравнениями  $\begin{cases} (x-1)^2 + (y+3)^2 + (z-2)^2 = 25, \\ x + y - z + 2 = 0, \end{cases}$  а образующие параллельны оси абсцисс;

в) направляющая задана уравнениями  $\begin{cases} x = y^2 + z^2, \\ x = 2z, \end{cases}$  а образующие перпендикулярны плоскости направляющей.

2. Цилиндрическая поверхность имеет уравнение  $x^2 + y^2 = 5$ . Напишите уравнения тех ее прямолинейных образующих, которые проходят через точку с координатами (1, 2, 3).

3. Напишите уравнение конической поверхности, у которой:

а) направляющая задана уравнениями  $\begin{cases} x^2 + y^2 + (z - 5)^2 = 9, \\ z = 4, \end{cases}$  а вершиной является начало координат;

б) направляющая задана уравнениями  $\begin{cases} 3x^2 + 6y^2 - z = 0, \\ x + y + z = 1, \end{cases}$  а вершина находится в точке с координатами (-3, 0, 0).

4. Коническая поверхность имеет уравнение  $x^2 + y^2 - 2z^2 = 0$ . Составьте уравнения тех ее пря-

молинейных образующих, которые параллельны плоскости, заданной уравнением  $2x - y + 1 = 0$ .

5. Найдите проекцию на координатную плоскость  $Oxy$  линии пересечения конической поверхности, заданной уравнением  $x^2 + y^2 - z^2 = 0$ , с плоскостью, имеющей уравнение  $x + y + z - 1 = 0$ .

### Эллипсоид, гиперboloиды и параболоиды.

Здесь нужно дать определения указанных видов поверхностей второго порядка через их канонические уравнения; изучать основные свойства этих поверхностей; исследовать их форму методом сечений; обосновать существование прямолинейных образующих для гиперболического параболоида и эллиптического гиперboloида, вывести уравнения таких образующих и установить особенности их взаиморасположения. На рисунке 4 показаны компьютерные аналоги известных физических моделей прямолинейных образующих из веревок, натянутых между подвижными каркасами. Указав нужное количество образующих, можно следить за изменением формы поверхности в зависимости от конфигурации элементов каркаса.

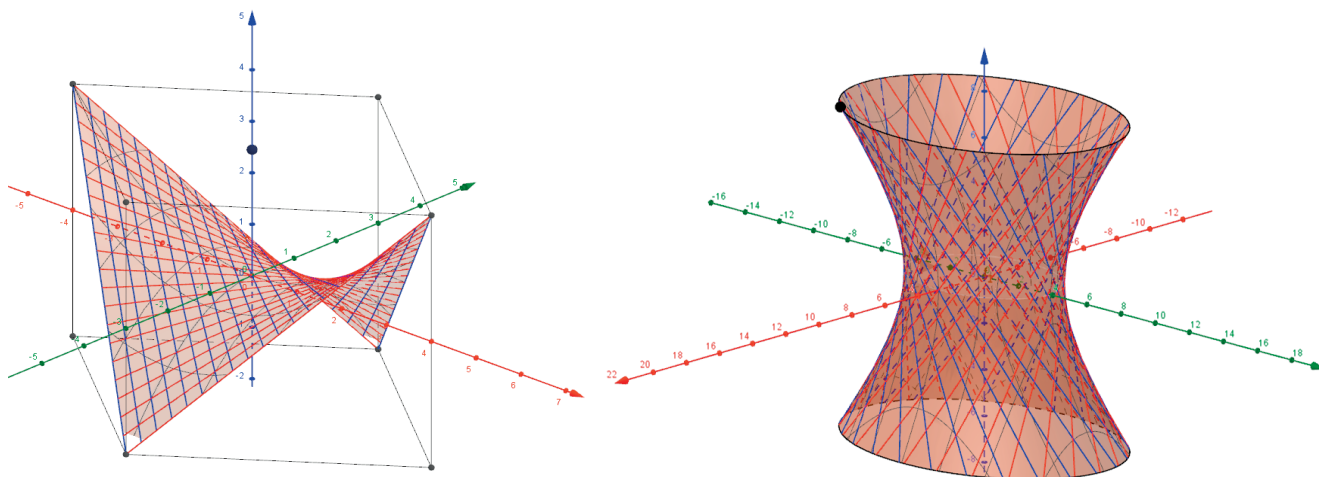


Рис. 4. Прямолинейные образующие

Система упражнений по данному разделу должна содержать задачи на все виды поверхностей. Приведем примеры.

1. Составьте каноническое уравнение эллипсоида, который удовлетворяет следующим условиям:

а) Проходит через точку с координатами (1, 0, -1) и пересекает плоскость  $Oyz$  по эллипсу с полуосями 2 и 1;

б) В сечении координатными плоскостями  $Oxy$  и  $Oxz$  соответственно дает окружность радиуса 3 и эллипс с уравнением  $\frac{x^2}{9} + \frac{z^2}{16} = 1$ .

2. Найдите геометрическое место всех точек пространства, равноудаленных от точки с координатами (0, 2, 0) и плоскости, заданной уравнением  $y + 1 = 0$ .

3. Определите вид поверхности, образованной прямой, которая скользит по двум прямым с урав-

нениями  $\frac{x-6}{3} = \frac{y}{2} = z-1$  и  $\frac{x}{3} = \frac{y-8}{2} = \frac{z+4}{-2}$ , оставаясь при этом параллельной плоскости, имеющей уравнение  $2x + 3y - 5 = 0$ .

4. Найдите прямые, проходящие через точку с координатами (6, 2, 8) и целиком лежащие на поверхности, заданной уравнением  $\frac{x^2}{9} + \frac{y^2}{4} - \frac{z^2}{16} = 1$ .

5. На гиперболическом параболоиде с уравнением  $\frac{x^2}{16} - \frac{y^2}{4} = z$  найдите такие прямолинейные образующие, которые параллельны плоскости, имеющей уравнение  $3x + 2y - 4z = 0$ .

**Классификация поверхностей второго порядка.** Как уже отмечалось выше, такая классификация является следствием общей теоремы о приведении уравнения квадрики к каноническому виду в многомерном евклидовом пространстве. Приведем пример задачи, решение которой иллю-

стрирует все этапы доказательства этой теоремы для одного из самых сложных случаев – параболического цилиндра.

**Пример.** В прямоугольной системе координат  $Oijk$  поверхность второго порядка имеет общее уравнение

$$4x^2 + y^2 + 4z^2 - 4xy - 8xz + 4yz - 28x + 2y + 16z + 45 = 0.$$

Приведите данное уравнение к каноническому виду, определите вид поверхности и постройте ее.

**Решение.** Рассмотрим квадратичную форму

$$4x^2 + y^2 + 4z^2 - 4xy - 8xz + 4yz \quad \text{с матрицей}$$

$$A = \begin{pmatrix} 4 & -2 & -4 \\ -2 & 1 & 2 \\ -4 & 2 & 4 \end{pmatrix}.$$

Собственные значения матрицы  $A$  являются корнями характеристического уравнения

$$|A - \lambda E| = 0, \quad \begin{vmatrix} 4 - \lambda & -2 & -4 \\ -2 & 1 - \lambda & 2 \\ -4 & 2 & 4 - \lambda \end{vmatrix} = 0 \quad \text{или} \quad \lambda^2(\lambda - 9) = 0,$$

откуда

$$\lambda_1 = \lambda_2 = 0, \quad \lambda_3 = 9.$$

Далее, найдем собственные векторы матрицы  $A$  из условия

$$(x, y, z) \times (A - \lambda E) = (0, 0, 0).$$

$$\text{При } \lambda = 9 \text{ имеем } (x, y, z) \times \begin{pmatrix} -5 & -2 & -4 \\ -2 & -8 & 2 \\ -4 & 2 & -5 \end{pmatrix} = (0, 0, 0)$$

$$\text{или } \begin{cases} -5x - 2y - 4z = 0, \\ -2x - 8y + 2z = 0, \\ -4x + 2y - 5z = 0, \end{cases} \quad \text{откуда } \begin{cases} x = -z, \\ y = 1/2z. \end{cases} \quad \text{Полагая}$$

$z = -2$ , получим частное решение  $(2, -1, -2) = \vec{a}$ .

$$\text{При } \lambda = 0 \text{ имеем } (x, y, z) \times \begin{pmatrix} 4 & -2 & -4 \\ -2 & 1 & 2 \\ -4 & 2 & 4 \end{pmatrix} = (0, 0, 0)$$

$$\text{или } \begin{cases} 4x - 2y - 4z = 0, \\ -2x + y + 2z = 0, \\ -4x + 2y + 4z = 0, \end{cases} \quad \text{откуда } y = 2x - 2z. \quad \text{Подстав-$$

ля сначала  $x = 1$  и  $z = 0$ , а затем  $x = 0$  и  $z = 1$ , найдем фундаментальный набор решений  $(1, 2, 0) = \vec{b}$  и  $(0, -2, 1) = \vec{c}$ . Ортогонализируем эти векторы. Полагая  $\vec{d} = \vec{c} - x\vec{b}$ , заключаем, что равенство  $\vec{b} \cdot \vec{d} = 0$  будет достигнуто при  $x = \frac{\vec{b} \cdot \vec{c}}{\vec{b}^2} = -4/5$ , следовательно,  $\vec{d} = \vec{c} + 4/5\vec{b} = (4/5, -2/5, 1)$ .

Векторы  $\vec{a}, \vec{b}, \vec{d}$  образуют ортогональный базис. Тогда ортонормированный базис состоит из векторов  $\vec{i}^1 = \vec{a} / |\vec{a}| = (2/3, -1/3, -2/3)$ ,

$$\vec{j}^1 = \vec{b} / |\vec{b}| = (\sqrt{5}/5, 2\sqrt{5}/5, 0),$$

$$\vec{k}^1 = \vec{d} / |\vec{d}| = (4\sqrt{5}/15, -2\sqrt{5}/15, \sqrt{5}/3).$$

$$\text{По формулам } \begin{cases} x = 2/3x' + \sqrt{5}/5y' + 4\sqrt{5}/15z', \\ y = -1/3x' + 2\sqrt{5}/5y' - 2\sqrt{5}/15z', \\ z = -2/3x' + \sqrt{5}/3z', \end{cases}$$

перейдем к новой ПДСК  $O^1i^1j^1k^1$  где уравнение данной поверхности примет вид

$$9x'^2 - 30x' - 24\sqrt{5}/5y' - 12\sqrt{5}/5z' + 45 = 0 \quad \text{или}$$

$$9(x' - 5/3)^2 - 12\sqrt{5}/5(2y' + z') + 20 = 0.$$

Рассмотрим вектор  $\vec{e} = (0, 2, 1)$ , координатами которого являются коэффициенты при первых степенях переменных  $x', y', z'$  из последнего уравнения. Векторы  $\vec{i}^2$  и  $\vec{j}^2 = \vec{e} / |\vec{e}| = (0, 2\sqrt{5}/5, \sqrt{5}/5)$  ортогональны и нормированы, поэтому их можно дополнить до ортонормированного базиса  $\vec{i}^2, \vec{j}^2, \vec{k}^2$ , взяв  $\vec{k}^2 = (0, -\sqrt{5}/5, 2\sqrt{5}/5)$ .

$$\text{По формулам } \begin{cases} x'' = x' + 5/3, \\ y'' = 2\sqrt{5}/5y' - \sqrt{5}/5z'', \\ z'' = \sqrt{5}/5y'' + 2\sqrt{5}/5z'', \end{cases} \quad \text{перей-$$

дем к новой ПДСК  $O^2i^2j^2k^2$ , где уравнение данной поверхности примет вид

$$9x''^2 - 12y'' + 20 = 0 \quad \text{или} \quad 9x''^2 = 12(y'' - 5/3).$$

$$\text{Полагая } \begin{cases} x''' = x'', \\ y''' = y''' + 5/3, \\ z''' = z'', \end{cases} \quad \text{получим каноническое}$$

уравнение,  $x'''^2 = 4/3y'''$  которое определяет параболический цилиндр в прямоугольной декартовой системе координат  $O^3i^3j^3k^3$ .

Связь между исходными и новыми координатами устанавливаются формулы  $\begin{cases} x = 2/3x''' + 2/3y''' + 1/3z''' + 20/9, \\ y = -1/3x''' + 2/3y''' - 2/3z''' + 5/9, \\ z = -2/3x''' + 1/3y''' + 2/3z''' - 5/9, \end{cases}$  так что  $O'' = (20/9, 5/9, -5/9)$ .

Нетрудно доказать, что такому преобразованию координат соответствует винтовое движение, являющееся произведением параллельного переноса на вектор  $\vec{p} = (10/9, 10/9, -10/9)$  и поворота на угол  $60^\circ$  против часовой стрелки вокруг прямой  $l$ , проходящей через точку  $L(0, -5/3, 0)$  параллельно вектору  $\vec{p}$ . Для визуализации построенного примера рассмотрим два параболических цилиндра, первый из которых задан каноническим уравнением, а второй имеет исходное общее уравнение. Инструменты программы geogebra позволяют показать динамику винтового движения, совмещающего эти цилиндры. С этой целью на отрезке  $OO''$  можно создать управляющую точку и перемещая ее перемещения от  $O$  до  $O''$ , проследить процесс

преобразования первого цилиндра (красного) во второй (синий), что и показано на рисунке 5.

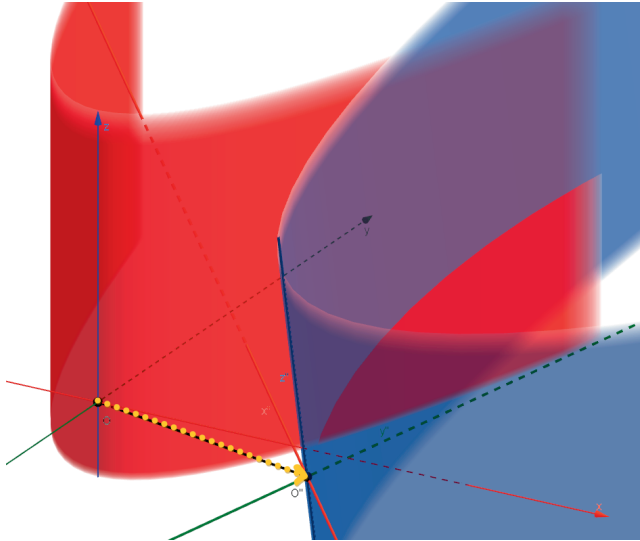


Рис. 5. Классификация поверхностей второго порядка

Данная компьютерная иллюстрация поможет студентам лучше понять геометрический смысл решенной задачи и наглядно проверить полученный результат. При самостоятельном построении таких чертежей требуется тщательно выполнить большой объем вычислений с использованием ранее изученных фактов, повторяя тем самым пройденный материал.

## Заключение

В данной статье были рассмотрены возможности применения программы geogebra во всех разделах теории поверхностей второго порядка: метод сечений для исследования формы поверхности; поверхности вращения; цилиндрические и конические поверхности; эллипсоид, гиперboloиды и параболоиды; прямолинейные образующие однополостного гиперboloида и гиперболического параболоида. Особое внимание было уделено проблеме классификации поверхностей путем упрощения их общего уравнения при переходе к новой системе координат. С помощью geogebra удалось визуализировать динамику такого преобразования координат, представив его как результат соответствующего движения пространства.

## Литература

1. Ушаков А.В. О роли примеров на лекциях по топологии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2012. – № 3 (54). – С. 74–84.
2. Ушаков А.В. О роли примеров на лекциях по дифференциальной геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2014. – № 3 (66). – С. 31–34.
3. Ушаков А.В. Использование информационных технологий при изучении геометрии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2015. – № 2 (71). – С. 55–57.

4. Педагогическая направленность математических дисциплин в подготовке будущих учителей математики: Монография / А.В. Ушаков, Ю.А. Семеняченко, В.Г. Покровский, М.Н. Кочагина, М.В. Шуркова, И.О. Ковпак, О.В. Кирюшкина. – М.: Издательство «Спутник+», 2016. – 144 с.
5. Ушаков А.В. Применение компьютерных технологий при изучении кривых второго порядка в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Педагогические науки. – 2017. – № 5 (86). – С. 52–56.
6. Ушаков А.В. Об изучении свойств кривых линий инверсии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 2. – С. 58–63.
7. Ушаков А.В. Из опыта преподавания курса топологии в педагогическом ВУЗе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С. 29–36.
8. Ушаков А.В. Об изучении теории геометрических преобразований в педагогическом вузе / А.В. Ушаков // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 6. – С. 77–83.

## ON THE STUDY OF SECOND-ORDER SURFACES IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ushakov A.V.

Moscow City Teachers' University

The study of analytical geometry at a pedagogical university traditionally ends with the topic «second-order surfaces». This topic has great potential for demonstrating the process of studying the geometric properties of surfaces by their algebraic equations. Many of these properties find their practical application and allow visual illustrations, being a real decoration of the basic course of geometry. Modern digital technologies allow you to model various geometric designs and show them in convenient angles. To do this, it is proposed to use the geogebra program, which successfully combines the ability to depict three-dimensional shapes and perform complex mathematical calculations. The article also presents methodological features of teaching the theory of surfaces at each stage of the educational process: introduction, main part and conclusion. In particular, a generalizing repetition of the material covered is recommended to be carried out using an intellectual (or mental) map created in the FreeMind program. The article is intended for students and teachers of mathematical departments of pedagogical universities.

**Keywords:** higher geometry, second-order surface training, teaching, geogebra program.

## References

1. Ushakov A.V. On the role of examples in lectures on topology in Pedagogical University / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences – 2012. – № 3 (54). – P. 74–84. [in Russian]
2. Ushakov A.V. On the role of examples in lectures on differential geometry in the Pedagogical University / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences – 2014. – № 3 (66). – P. 31–34. [in Russian]
3. Ushakov A.V. The use of information technology in studying geometry at the Pedagogical University / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences – 2015. – № 2 (71). – P. 55–57. [in Russian]
4. Pedagogical orientation of the mathematical sciences in preparation of future teachers of mathematics: Monograph / A.V. Ushakov, Ju.A. Semenjachenko, V.G. Pokrovskij and others – M.: Publishing house «Sputnik+», 2016. – 144 p. [in Russian]
5. Ushakov A.V. The use of computer technology in the study of second-order curves in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Pedagogical sciences – 2017. – № 5 (86). – P. 52–56. [in Russian]



6. Ushakov A.V. On studying the properties of inversion lines curves in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Modern pedagogical education – 2020. – № 2. – P. 58–63. [in Russian]
7. Ushakov A.V. From the experience of teaching a course of topology in a pedagogical university / A.V. Ushakov // Modern pedagogical education – 2020. – № 6. – P. 29–36. [in Russian]
8. Ushakov A.V. On the study of the theory of geometric transformations in the pedagogical university / A.V. Ushakov // Modern pedagogical education – 2021. – № 6. – P. 77–83. [in Russian]

# Использование методик психологического сопровождения в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта

**Тубольцева Анастасия Давыдовна,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Педагогического института Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: tuboltseva1962@mail.ru

**Бутырова Наталья Валерьевна,**

специалист по учебно-методической работе факультета физической культуры кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Педагогического института Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: 2016108157@pnu.edu.ru

В статье, на примере конкретных методик психологического сопровождения учебного процесса по физической культуре, анализируется подготовка специалистов в процессе вузовского образования. Показано, что для современных школьников правильный и научно обоснованный выбор индивидуальной траектории физического развития представляет сложность. В связи с этим в учебный процесс подготовки специалистов отрасли необходимо включать изучение практических методик и методических приемов, обеспечивающих психологическое сопровождение учебного процесса. Психологически выверенная оценка потенциала школьников позволяет делать выбор спортивной специализации адекватной процедурой, учитывая латентные возможности детей и раскрывающие их особенности. Студенты, выбравшие физкультурно-спортивную специализацию, осваивая психологические методы сопровождения учебного процесса, получают важные компетенции, способствующие творческому осмыслению их профессии и особенностей развития подопечных. Психологические методы сопровождения позволяют студентам развивать механизм рефлексивного осмысления своей деятельности через призму личностного развития. Поиск путей рационализации учебного процесса по физической культуре требует включения в него современных методик сопровождения, освоения которых на этапе обучения в вузе необходимое условие профессиональной компетенции педагогов.

**Ключевые слова.** Физическая культура и спорт. Учебный процесс. Психологические методы обучения. Профессиональные компетенции педагогов. Акцентуация.

За последние годы резко увеличилось количество студентов, поступивших на первый курс вуза, не определившихся с собственными спортивными предпочтениями. Вопрос, почему большое число молодых людей не занимались физической культурой и спортом в детском возрасте – многоаспектный и требует отдельного исследования. Одним из ключевых факторов, которые непосредственно влияют на отношение детей к физической культуре, является адекватный выбор спортивной специализации. Проблематика спортивного отбора рассмотрена подробно в многочисленных публикациях последних десятилетий [1.,5]. Общепринятым пониманием спортивного отбора можно считать положение, когда система отбора рассматривается как многолетний педагогический процесс, направленный на физическое совершенствование индивида и достижение им высоких спортивных результатов. Как системный проект отбор в спортивную специализацию включает в себя множество параметров, от выявления физиологических особенностей организма, до психологических и экзистенциальных характеристик личности. Сам ребенок не может адекватно оценивать и формулировать в рациональном виде свои предпочтения относительно выбора физической активности, в значительной мере этот выбор определяется окружающими условиями, в которых проходят детские годы человека. Ошибки при выборе адекватной траектории индивидуального развития в области физической культуры проявляются не сразу, но приводят к постепенному разочарованию самим видом деятельности и отказом включать в жизненный режим необходимый растущему организму объем физических нагрузок. Помимо прочего, физическая культура и спорт, как социальное явление, формирует вокруг своего содержания особое поле коммуникации вовлеченных в процесс людей, основанный на экспликации естественных проявлений человеческой самости.

Подготовка специалистов отрасли «Физическая культура и спорт» в современных условиях высшего профессионального образования должна включать обучение студентов основам психологического отбора детей в спортивную специализацию через распознавание у них особенностей характера, по-разному проявляющихся в различных спортивных дисциплинах [3.,4]. Целью исследования стала разработка методики обучения студентов специализированных вузов, позволяющая им формировать компетентность в процессе отбора детей в спортивную специализацию, через определение психологических особенностей характера

занимающихся. В основу исследования была положена теория немецкого психолога К. Леонгарда, автора типологии акцентуированных личностей. Акцентуация характера – это крайние, пограничные проявления нормального характера, проявляющиеся обычно в поведении детей в экстремальных условиях. Физическая культура и спорт сама по себе предполагает наличие в содержании экстремальных, пороговых ситуаций, когда характерные поведенческие паттерны проявляются спонтанно и не зависят от рациональной оценки самим агентом действия. Специалисты согласны с выводом о том, что акцентуации проявляются в основном в детском возрасте, а с повзраслением индивида их проявление сглаживается. Для будущих специалистов в области физической культуры и спорта, понимание латентных психологических процессов, происходящих в сознании ребенка является важным маркером, свидетельствующим о правильности выбора той или иной стратегической линии развития личности.

Современный студент вуза отличается от предшественников значительной концентрацией внимания на собственной личности и своей роли в социальном окружении. Это не банальный эгоизм, а, скорее, защитная реакция от вызовов окружающего мира, число которых растет в геометрической прогрессии. Разобраться с объемом поступающей извне информации, выбрать необходимое и важное, становится для молодых людей сложной задачей, требующей сосредоточения всех сил [2]. В подобном психическом режиме трудно разглядеть в окружающих людях их особенности, влияющие на организацию коммуникативного жизненного пространства. Особенно значимым фактором умения обобщать ситуативную информацию должны обладать педагоги, работающие с детьми. Данная компетенция формируется на ранних стадиях обучения в вузе в процессе освоения учебного материала, как на теоретических, так и на практических занятиях. В рамках освоения практических умений и навыков студентами специализированных физкультурно-спортивных вузов, предусматривается учебная практика, на которой одни студенты выступают в роли преподавателей, другие имитируют учеников. В процессе подготовки к методическим занятиям подобного типа, студентам предлагалось проанализировать элементы поведенческой реакции их подопечных с точки зрения особенностей восприятия того или иного практического задания и психологической реакции на выполнение задания. Для качественного анализа реакции учеников были распределены в таблицу типовых реакций по методике К. Леонгарда. Важно было не столько объективное отнесение студентов к тому или иному психологическому типу, сколько научение концентрации внимания на мелких моторных проявлениях учащихся и обобщение полученных результатов в стройную картину личности. Умение обобщать получаемые впечатления, делая из них основу для адекватных выводов необходимая составляющая профессиональной подготов-

ки, особенно актуальная в настоящее время [6.,7]. Специалисты в области социальных наук отмечают распространенный тип личности современного человека, называя данное явление «рассеянным сознанием», когда «индивид осуществляет рефлексивный мониторинг собственной жизнедеятельности исключительно в рамках рутинной повседневности». Для профессиональной деятельности современного педагога описанное явление может стать препятствием на пути выстраивания адекватного диалогового пространства с учащимися и породить кризис понимания ребенка. Использование психологических методик для определения предрасположенности к тому или иному виду деятельности ребенка не может дать полной картины его внутреннего мира и предопределить стройную концепцию индивидуального подхода. Вместе с тем, извлечение из многообразия психологических проявлений устойчиво повторяющихся поступков, позволяет педагогу выстраивать реалистичную структуру методических приемов, совокупное применение которых делает учебный процесс управляемым и предсказуемым.

В современном мире спорт стал настолько массовым социальным явлением, что в его орбиту оказались вовлечены миллионы людей. Динамично развивающаяся социальная практика нуждается в качественных кадрах, не просто соответствующих духу времени и запросу общества, но и в определенном смысле, опережающими темпами этот спрос формирующих. В российской системе образования подготовкой кадров для отрасли занимаются специализированные вузы, основной задачей которых продолжает оставаться задача подготовки специалистов для школы и массового спорта. Особенностью системы подготовки кадров, сложившейся исторически в предыдущей образовательной модели, является ее содержательная ориентация на групповые, классно-урочные формы занятий. Индивидуальный, личностно-ориентированный подход не реализуется пока в должной мере в системе школьного образования по ряду причин, одна из которых неразвитая должным образом инфраструктура, вторая – система подготовки кадров. Разработка элементов образования, включающая изучение психологических особенностей характера детей и подростков, с целью применения полученных компетенций для выстраивания индивидуальной траектории развития учащихся сегодня актуальна и востребована. Особенно актуальной данная проблематика становится в области образования по физической культуре, ренессанс телесности, происходящий в массовом обществе XX века, когда естественные проявления самости человека, связанные с его природной ипостасью неожиданно стали важным маркером социального успеха, когда пресловутое «общество потребления» сформировало новый набор ценностей, рациональное отношение к телу потребовало особого осмысления. Современный человек постепенно утрачивает те эволюционные преимущества, раз-

вывая которые он стал тем, кем стал. Рынок навязчиво предлагает индивиду бесконечный набор услуг, пользование которыми не требует от человека экзистенциального и физического напряжения, что приводит к утрате сущности жизни. Поиск идентичности сегодня в полной мере затрагивает физический статус человека, управлять которым ему приходится самому. Для ребенка школьного возраста, правильный выбор соответствующих его природным данным видов физической активности, напрямую зависит от предложений, формулируемых для него системой образования. Умение педагогов по физической культуре вовремя разглядеть истинные задатки и предпочтения детей в этой области должны становиться залогом пролонгированного восприятия школьниками своей телесности, как неотчуждаемого фактора жизненного пространства. Данная проблематика резко обострилась из-за изменения образа жизни большинства детей в связи с появлением и вторжением в жизнь цифровых технологий. Специалисты в области здоровья подрастающего поколения уже не один год бьют тревогу, отмечая пристрастие молодых людей к пассивному времяпровождению и зависимостью их от интернета. В связи с этим на систему образования по физической культуре возлагаются дополнительные требования. Косвенным свидетельством неумения выстраивать адекватные взаимоотношения с собственной физической субстанцией показала пандемия COVID-19, оказавшись один на один с необходимостью самостоятельно выстраивать двигательный режим, большое число школьников растерялись и не сумели качественно ответить на вызов времени. Императивный характер отношений, традиционно принятый в системе физкультурно-спортивного образования, когда субъектом выступает педагог, а объектом учащийся в сегодняшних условиях не работает. Через внедрение в учебный процесс будущих учителей физической культуры современных методик психологического сопровождения, можно приближать рефлексивное осмысление учащимся своих физических преимуществ. «В жизни часто важнее не то, что случилось, а то, что не случилось» такое утверждение философа подчеркивает важность своевременного и точного выбора, в том числе, спортивной специализации детьми, которая по своим психологическим параметрам соответствует их природным задаткам. Подобный выбор не может быть отдан в современных реалиях на откуп случая, научно обоснованные психологические методики позволяют сегодня делать данный выбор управляемым и предсказуемым. Разглядеть в ребенке истинные задатки и создать необходимые условия для их реализации в практической жизни в системе образования сложная педагогическая и методологическая задача. Включение в практическую подготовку будущих специалистов по физической культуре элементов психологического различения свойств личности позволяет не только обосновать выбор ребенком индивидуальной

траектории развития, но и сделать сам процесс физического совершенствования в регламентированном образовательном поле интересным и значимым для всех участников обучения. Для студентов, обучающихся на соответствующих профилях, погружение в мир подопечных через экспликацию психологических особенностей детей, оказывается интересным и увлекательным занятием, расширяющим горизонт их профессиональной подготовленности. В современном мире физическая культура личности становится фактором не только физического здоровья индивида и ресурсом для его развития, но и важным фактором социального здоровья человека. В ходе исследования была отмечена еще одна особенность включения в образовательный процесс психологических методик, студенты, ознакомившись теоретически и практически с предложенными методиками, активно включились в процесс рефлексии относительно собственных возможностей управления личностными возможностями. Этот побочный эффект актуализировал в сознании студентов поисковую потребность в осмыслении своего педагогического призвания и выстраивания профессиональной карьеры. Используя методики психологического сопровождения учеников, студенты смогли «включить» собственное творческое воображение и самостоятельно придать педагогическому процессу нарративный статус. Умение будущих специалистов в области физической культуры разрывать линейность и предсказуемость учебной деятельности через включение в нее психологических знаний и умение ими пользоваться позволяет молодым людям осваивать азы профессии, творчески их переосмысливая и интерпретируя.

## Литература

1. Ботяев В.Л. Взаимосвязь и динамика проявления координационных способностей как фактор актуализации спортивного отбора. / В.Л. Ботяев, Е.В. Павлова. // Вестник спортивной науки. – 2008. – № 2-С.
2. Внуков А.В. Ценностные ориентации личности студента как регуляторы социального поведения. // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 1. – С. 237–239.
3. Поливаев А.Г. Моделирование практико-ориентированной подготовки кадров для реализации спортизированного физического воспитания в школе. А.Г. Поливаев и др. // Теория и практика физ. культуры. – 2017. – № 9. – С. 94–97.
4. Поливаев А.Г. Совершенствование системы подготовки учителя физической культуры в педагогическом вузе. / А.Г. Поливаев // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С 134–137.
5. Сальников В.А. Возрастная изменчивость в структуре развития двигательных способно-



стей / В.А. Сальников // Теория и практика физ. Культуры. – 2010. – № 11. – С. 32–37.

6. Чернышев В.П. Методологические подходы к реализации содержания учебной дисциплины «Физическая культура и спорт» // Развитие образования. – 2023. – Т. 6, № 1. – С. 42–45.
7. Чернышев В.П. Исследование взаимосвязи физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза с жизненной активностью личности: сборник трудов конференции. / В.П. Чернышев, Л.Г. Чернышева, Н.В. Белкина // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентиологии: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 24 март 2021 г.) / редкол.: И.Е. Повериннов [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 111–113.

### THE USE OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT TECHNIQUES IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

**Tuboltseva A.D., Butyrova N.V.**  
Pacific State University

In the article, on the example of specific methods of psychological support of the educational process in physical culture, the training of specialists in the process of university education is analyzed. It is shown that for modern schoolchildren, the correct and scientifically based choice of an individual trajectory of physical development is difficult. In this regard, it is necessary to include in the educational process of training industry specialists the study of practical techniques and methodological techniques that provide psychological support for the educational process. A psychologically verified assessment of the potential of schoolchildren allows making the choice of sports specialization an adequate procedure that takes into account the latent capabilities of children and revealing their features. Students who have chosen a physical culture and sports specialization, mastering psychological methods of accompanying the edu-

cational process, receive important competencies that contribute to the creative understanding of their profession and the peculiarities of the development of their wards. Psychological methods of support allow students to develop the mechanism of reflexive understanding of their activities through the prism of personal development. The search for ways to rationalize the educational process in physical culture requires the inclusion of modern methods of support, the development of which at the stage of study at the university is a necessary condition for the professional competence of teachers.

**Keywords:** Physical education and sports. The educational process. Psychological methods of teaching. Professional competencies of teachers. Accentuation.

### References

1. Botyaev V.L. Interrelation and dynamics of the manifestation of coordination abilities as a factor of actualization of sports selection. / V.L. Botyaev, E.V. Pavlova. // Bulletin of Sports Science. – 2008. – No. 2-S.
2. Vnukov A.V. Value orientations of a student's personality as regulators of social behavior. // Bulletin of the University (State University of Management). – 2014. – No. 1. – pp. 237–239.
3. Polivaev A.G. Modeling of practice-oriented personnel training for the implementation of sportized physical education at school. A.G. Polivaev et al. // Theory and practice of physics. culture. – 2017. – No.9. – pp. 94–97.
4. Polivaev A.G. Improvement of the system of training a teacher of physical culture in a pedagogical university. / A.G. Polivaev // Higher education in Russia. – 2013. – No.11. – From 134–137.
5. Salnikov V.A. Age variability in the structure of the development of motor abilities / V.A. Salnikov // Theory and practice of physics. Culture. – 2010. – No. 11. – pp. 32–37.
6. Chernyshev V.P. Methodological approaches to the implementation of the content of the discipline "Physical culture and sport" // Development of education. – 2023. – Vol. 6, No. 1. – pp. 42–45.
7. Chernyshev V.P. Investigation of the relationship of physical culture and sports activity of university students with the vital activity of the individual: proceedings of the conference. / V.P. Chernyshev, L.G. Chernysheva, N.V. Belkina // Development of modern education in the context of pedagogical competence: materials of the All-Russian Scientific Conference with international. plot.

# Проблемы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку

**Филина Елена Валерьевна,**

аспирант Департамента методики обучения, Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
E-mail: lena\_bednova@mail.ru

В статье рассматриваются трудности обучения школьников интерпретации текста на уроках русского языка и литературы. Объясняется необходимость формирования у учеников умений интерпретировать текст для обеспечения правильного (безошибочного) понимания произведения. Особое внимание уделяется восприятию текста, его осмыслению с целью написания вторичного произведения – сочинения. Школьнику, для правильного восприятия произведения, требуются знания из разных областей наук, а также умение применять эти знания; правильно прочитывать исходный текст, делать объективные и обоснованные выводы. Автор приводит примеры методических приёмов, которые способствуют развитию навыка интерпретации произведения. Таким образом, скорректировать данную ситуацию может комплексная работа на уроках словесности. В том числе отбор дидактического материала, необходимого на занятиях по речетворчеству. Коллективное изучение текстов, включающее в себя следующие этапы работы: чтение, анализ, интерпретация, сочинение.

**Ключевые слова:** обучение интерпретации текста, проблема понимания текста, речетворчество, речевое взаимодействие, речеведение, сочинение, работа над текстом, чтение, анализ прочитанного.

## Введение

В основу интерпретации входит понятие – осмысление. Оно в свою очередь тесно связано с восприятием окружающей действительности, которая может быть выражена предметом, явлением или взаимосвязанными компонентами. Таким образом, в основе интерпретации лежит осмысление окружающих компонентов мира. Именно процесс интерпретации является ключевым при взаимодействии людей. Проблема интерпретации текста, в том числе художественного, требует особого внимания, так как обусловлена сложностью структуры самого текста.

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании методических приёмов, направленных на развитие умений интерпретировать текст на уроках русского языка и литературы.

**Материал и методы исследования.** Нами проведён анализ научной литературы по лингвистике, психолингвистике, теории обучения созданию вторичных жанров. Проанализирована научная литература, в которой нашли отражение проблемы интерпретации текста как процесса, результата восприятия и осмысления действительности. Рассмотрена теоретическая база, которая определяет приёмы, влияющие не только развитие речи школьников, но на обучение интерпретации художественных текстов. Составлены упражнения, способствующие развитию навыка интерпретации.

## Результаты исследования и их обсуждение

«Интерпретация художественного текста – это деятельность интерпретирующего субъекта, выражающаяся в действиях по извлечению им из текста (элементов текста) личностного смысла и продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержанию, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения» [1, с. 47–49]. Анализ и интерпретация текста художественной литературы серьёзно отличается от анализа и интерпретации других видов текста. Для художественного текста отражённая действительность задаётся автором произведения и продиктована его восприятием окружающего мира, понимаем действительности, а также моральными и нравственными категориями. В зависимости от этих фактов мир художественного произведения не служит реальным отражением «настоящего», а является представлением выдуманного «настоящего» мира в глазах автора текста. Следует обратить внимание, что текст литературного произведения, «не просто отражает действительность,

а воспроизводит её с определённой долей условности» [2, с. 232].

Основателем методики развития речи детей как науки считают К.Д. Ушинского. Учёный разработал и сформулировал основные цели, обосновал принципы, а также методы первоначального обучения детей родному языку. Ушинский обратил внимание, что в основе обучения родному языку положен принцип отражения действительности внешнего (окружающего) мира в сознании человека. К.Д. Ушинский считал, что дети усваивают мысли и чувства прошлых поколений на подсознательном уровне, во время взаимодействия с окружающими людьми и предметами. Именно в этом заключается взаимодействие языка и мышления. Вероятно, именно поэтому необходимо очень тщательно подходить к отбору обучающего материала и методик на уроках русского языка и литературы. К.Д. Ушинский считал, что посредством изучения простых и понятных текстов ребёнок лучше понимает окружающую действительность [3, с. 116]. Современные исследователи говорят о том, что «языковая сущность человека определяется принципом антропоцентризма, который определяет связь языка и человека». [4, с. 15]. Авторы учебника «Когнитивная лингвистика» пишут о том, что чувственная картина мира выстраивается человеком в процессе действительности на основании ощущений и представлений. В процессе мышления человек познаёт мир не только относительно чувств, но и обретает понимание, знания об определённых предметах и понятиях, в том числе о том, чего невозможно увидеть. [4, с. 15–16].

Проблема интерпретации текста как речевого взаимодействия читателя и автора речевого произведения получила освещение в герменевтике, лингвистике, методике обучения русскому языку. В методике преподавания русского языка есть область знаний, в которой занимаются проблемой чтения, как речевого взаимодействия. В педагогическом речеведении чтение рассматривают, как один из видов речевой деятельности, в основе которого – смысловое восприятие зафиксированного текста графически [6, с. 3].

В речеведении выделяют три основные функции чтения: познавательную, регулятивную, ценностно-ориентационную. Охарактеризуем кратко каждую.

У познавательной функции задача – получить информацию о внешнем мире, фактах, людях, явлениях. Регулятивная может быть реализована в процессе познания сути какого-то действия. Целостно-ориентационная непосредственно связана с эмоциями человека.

Во время чтения произведения целью которого является воспроизведение собственного текста на основе прочитанного, будет реализовываться целостно-ориентационная функция. Психолингвистика в таком случае учитывает, что читатель, который обладает навыками текстовой деятельности стремится понять текст правильно (безошибочно), понять текст всесторонне, учитывая его концептуальность.

В научных трудах, посвященных анализу исходного текста в процессе подготовки к сочинению, коммуникативные умения изучаются в аспекте анализа образцов сочинений и анализа художественного произведения. В научных трудах Т.А. Ладыженской неоднократно отмечается об одном важном этапе работы над сочинением: о предварительном анализе текстов положительного и негативного характера. Анализ таких работ помогает учащимся ориентироваться в задании и осознать важность понятий речеведческого плана» [6, с. 213].

В современной методике преподавания русского языка внимание сосредоточено на интерпретации некоторых коммуникативных учебных действиях. Например, «формулировка темы сочинения является прообразом, компрессией будущего текста» [7, с. 9]. В методических работах по литературе умения толковать и анализировать текст являются ключевыми и рассматриваются как базовые интерпретационные умения, которые относят межпредметным учебным действиям.

Российский педагог М.А. Рыбникова пишет о том, «что все уроки литературы должны быть наполнены устными и письменными пересказами своими словами, а также всеми видами сочинений» [8, с. 63]. Воителява Т.М. полагает, что каждый «работающий» с текстом вносит в него своё собственное представление, в которого основе бытовой (жизненный) опыт, приобретённый человеком из окружающей действительности. Именно он позволяет понять и осознать глубину произведения. «Интерпретация позволяет полнее познать не только фактуальную и концептуальную информации, заложенные в тексте, но и скрытую, подтекстовую информацию». [9, с. 96]. Соколова Л.В., Тирадо Гусман Р. рассуждают на страницах исследования о том, что язык является отражением восприятия мира, понимаем его концептуальной наполненности. Она и находит своё отражение в языке [10, с. 233]. Будоян Е.А. в своей работе обращает внимание на то, что в основе школьного образования есть определённая цель, связанная с формированием у учеников представления об окружающем мире, которая станет в дальнейшем основой самообразования [11, с. 213]. Для многих современных школьников процесс изучения русского языка непростой. Большинство учащихся считают его одним из самых трудных предметов в школе. Сейчас методика преподавания русского языка изменилась. В современном образовании большое внимание уделяется практической направленности и применению изученных накануне теоретических знаний. Большое внимание учащихся 5–9 классов сосредоточено на формировании текстовой деятельности [12, с. 60]. Богданова Е.С. пишет о том, что для речевого развития учащихся полезными являются «сочинения, созданные в жанре отзыва о прочитанном, сочинения в подражании автору, сочинения нетрадиционных жанров, состоящих в создании текстов-

интерпретаций нового формата (например, сценария)» [13, с. 35].

В школе ведется работа по развитию речи и речетворчеству, введены часы по работе над функциональной грамотностью. По результатам диагностики, проводимой в 2021 году, у 27% образовательных организаций низкий уровень читательской грамотности [15]. Несмотря на то, что этот показатель не является высоким, школьники при выполнении контрольных заданий испытывают трудности, связанные с пониманием и толкованием текста. Приведем пример задания ВПР по русскому языку для 7 класса. Школьникам предлагалось объяснить значение пословицы: «Семь раз отмерь, один раз отрежь». Большинство смогли объяснить значение данной пословицы. Многие учащиеся сформулировали ответ следующим образом: «*Это значит, что перед любым делом надо тщательно всё обдумать*». Но были и не совсем удачные объяснения. Например, один из учеников предположил, что «*число семь в русской культуре является магическим и сакральным числом, поэтому, чтобы всё получилось нужно делать всё семь раз. Успех обеспечен*». Другой школьник предположил, что «*в древности люди не обладали особым интеллектом, а потому не могли сделать всё хорошо сразу, поэтому нужно было делать как можно больше раз*».

Своеобразие интерпретации художественных произведений заключается в особенностях функционально-стилистического речевого оформления данных текстов. Правильная и осмысленная работа над ними включает в себя применение на практике теоретических знаний, из разных областей наук. Так как понятие «художественное произведение» входит в область литературоведческих терминов, то анализ и толкование будут рассматриваться, прежде всего, исходя из ключевых определений данной науки. Среди них: жанр литературы, жанр фольклора, историко-литературный контекст, литературные направления и течения, авторская позиция, авторский замысел, образ автора изобразительно-выразительные средства, композиция и т.д. «Художественный стиль» является объектом функциональной стилистики, которая входит в раздел языкознания. Её терминологический аппарат включает следующие понятия: сфера употребления; специфические черты стиля речи; способ изложения, присущий данному стилю речи; жанр текста; функции речи, характер сообщения в типе речи; характерная черта типа речи и т.д. [16, с. 221–222]. Однако школьнику могут потребоваться знания из истории, искусства, биологии, геологии, этнографии, астрономии, религии и т.д. Обучающийся должен уметь понимать общий контекст произведения, соотнося авторский текст, с собственным пониманием произведения. Т.е. при интерпретации текста школьник должен обладать определённой эрудицией и способностью мыслить объективно, создавая на основе прочитанного и проанализированного текста, собственное высказывание.

Как правило, учащиеся сталкиваются с проблемой понимания и осмысления текста в 9 и 11 классах, во время подготовки к ГИА. По мнению Новиковой Е.Э., особенно это становится очевидно во время проверки сочинений ЕГЭ у учащихся старших классов. Ученики воспринимают исходные тексты с искажением, а проблема текста выявляется по вырванным из контекста словам, что приводит к серьёзным ошибкам при написании сочинения [15, с. 38–39]. Школьники 9-х классов также испытывают трудности, во время подготовки к экзамену по русскому языку. Несмотря на то, что работа по развитию речи является одной из самых важных в курсе русского языка, написание сочинений-рассуждений по фрагменту текста – непростое задание для учащихся. Заблаговременная подготовка может исправить ситуацию. Мы предлагаем несколько методических приёмов, которые на наш взгляд успешно могут применяться на уроках русского языка в 7 классе.

Рассмотрим пример подобной работы над фрагментом рассказа Дарьи Вильке «Туманность Архипкина». Данная методическая разработка называется: «Внимание, розыск!». Ученикам предлагается прочитать фрагмент текста и на его основе составить характеристику персонажа, снабдив при этом свой текст иллюстрацией.

«Архипкина звали просто Архипкин. Имени его никто не знал. У него было хитрое мужицкое лицо, пшеничные вихры и нос картошкой. Архипкин носил рейтузы. Всегда – даже когда на дворе жарило солнце и поселковые тянулись гуськом на пруд: с полотенцами на плечах, в выцветших плавках. А он стоял около своей дачи – кургузого бревенчатого домика, заросшего черноплодкой, – и псом высматривал себе компанию. Как только мимо проходили те, с кем ему было интересно, он ковылял, перепрыгивал через канаву и шёл следом. Казалось, ему даже не нужно говорить «к ноге» – сам шёл.

По Архипкину не вздыхали девочки, он не был героем ничьего романа. С ним не старались встретиться – его старались не встречать. Девчонки, завидев его, закатывали глаза и вздыхали. «Не пойдём так, а то ещё Архипкин привяжется», – говорили они. Но это-то и было совсем невозможно – обойти дом Архипкина. Дом стоял на главной улице посёлка. Архипкин неизменно стоял около дома. И каждый проходящий мимо попадал под прицел его глаз-щёлок. Он казался огромным толстощёким младенцем в этих своих рейтузах с начёсом, всегда тёмных, чёрных или коричневых, – немарких.

Кроме Архипкина, достопримечательностями в дачном посёлке служили водокачка, дуб, пруды и сторожка» [17, с. 27–41].

Для школьников задание может быть сформулировано следующим образом.

**В некой деревне И\*\*\* пропал мальчик. Родители ребёнка обратились в полицию. Полицейские приехали в деревню и стали опрашивать всех, кто мог знать ребёнка. К вам подошёл**



**сотрудник полиции и спросил вас об Архипкине, что вы ему расскажите? Оформите работу письменно. Подготовьте схематичный портрет к своему сообщению.**

Основная цель данной работы: выбрать те слова и выражения (особые приметы), которые относятся именно к персонажу. Например, *хитрое мужицкое лицо, пшеничные вихры, нос картошкой; носит немаркие рейтузы с начёсом; не было друзей, нуждался в общении, смотрел часто в окно, искал общества и т.д.* При возникновении затруднений, школьники, даже схематично сделав набросок, могут составить правильное описание разбиваемого мальчика. Кроме того, большинство учащихся 7-х классов любят публично презентовать свои работы, поэтому из данной разработки можно сделать мини-проект. Класс можно поделить на группы, каждой из которой предложить определённую модель поведения: волонтеры, сотрудники полиции, журналисты, блогеры, родственники мальчика, знакомые. Предварительно следует объяснить, что информация, транслируемая каждой группой, будет иметь своеобразную манеру изложения. Как правило, ребята с удовольствием участвуют в подобной «игре», осваивая, между тем, необходимые навыки.

В 8 классе может быть предложена работа в рамках урока-дискуссии по фрагменту художественного произведения «Путь Кассандры, или Приключения с макаронами» современного писателя Ю.Н. Вознесенской.

«С бабушкой я встретила четыре года назад на похоронах моей матери. Смерть матери была логическим завершением ее капризной и безалаберной жизни. Она заболела гриппом, осложнившимся гайморитом. Страдать она не хотела и не умела: ее выводили из себя и боль, и насморк, и необходимость терпеть уколы и принимать лекарства. В больнице она изводила врачей и сестер, с посетителями капризничала. В конце концов она вызвала меня, сообщила адрес бабушки и велела связаться с ней: «Скажи моей матери, что я умираю и хочу проститься с ней». Я подумала, что она, как всегда, играет роль, и отправила бабушке очень короткое послание, сообщив в нем, что ее дочь София Саккос больна и хочет ее видеть. Это послание я почему-то даже не подписала, наверное, боялась, что мне будет стыдно перед какой-то незнакомой старухой, когда все окажется очередным фарсом.

А мать действительно решила умереть. Она пригласила в больницу своих полинялых поклонников и престарелых друзей-актеров, чтобы устроить трогательный вечер Последнего Прощания – обряд, который часто устраивают для себя и своих близких кандидаты на эвтаназию.

Я присутствовала на этом вечере и с удивлением слушала проникновенные хвалебные слова в адрес матери, произносимые ее друзьями под тихую траурную музыку. Мать сидела в инвалидном кресле, одетая в какие-то яркие тряпки из природных тканей, увешанная драгоценностями,

и без конца сморкалась в гигиенические салфетки, притворяясь, что делает это не из-за насморка, а от обильных слез умиления. Потом друзья подходили к ней по очереди, мужчины целовали ей руку, а женщины прижимались щеками к ее щекам, имитируя поцелуи. Мужчинам она дарила свои фотографии, а женщинам – драгоценности, снимая их одну за другой. Получив памятные подарки, друзья скромно удалялись. Когда мы с матерью остались вдвоем, она поискала, что бы такое и мне оставить на память, но все уже было ею роздано, и тогда она сказала слабым и замирающим голосом: «Тебе, дорогая, я оставляю мою любовь. А теперь уходи, я очень устала». Она откинулась на спинку кресла и закрыла глаза. Я была уверена, что, насытившись вниманием друзей и получив от них запас энергии, на завтра мать проснется бодрой и уверенной в себе, забудет обильные слезы и прощальные речи, разве что пожалеет о том, что снимала с себя драгоценности и раздавала их подругам. Поэтому я спокойно попрощалась с нею и вышла из палаты» [18, с. 34–35].

Перед обсуждением всем ученикам необходимо ответить на вопросы опросника:

1. Ваше впечатление от прочитанного фрагмента?
2. Есть ли что-то в этом фрагменте, что вас насторожило?
3. Ваше отношение к герою-повествователю?
4. Как вы считаете, какая позиция у автора фрагмента к событиям, о которых рассказывается в нём?
5. Как автор оценивает поведение героя-повествователя?
6. Что почувствовали вы, когда читали данный фрагмент?
7. Как бы поступили вы?

После того как учащиеся ответили на вопросы, необходимо обратить их внимание на обратную сторону опросника. На ней написаны утверждения:

1. Скрытая правда не является ложью – да, нет, не знаю.
2. Любовь может разрешить все проблемы – да, нет, не знаю.
3. Для меня важнее то, что я решил(а), даже если остальные не согласны со мной – да, нет, не знаю.
4. Жизнь – это игра, каждый новый уровень – новая ступень – да, нет, не знаю.
5. Проблема непонимания детей и родителей – причина всех бед – да, нет, не знаю.
6. Соотносятся ли данные утверждения с фрагментом текста, который я прочитал(а)? – да, нет, не знаю.

Школьникам необходимо выбрать собственную позицию по данному вопросу и аргументировать её. После обсуждения учащимся необходимо оформить собственные высказывания в формате сочинения-рассуждения, выбрав предварительно одно из утверждений (с 1 по 5).

Основная цель работы: передача собственной информации о понимании и осмыслении чужого текста, применяя свой жизненный опыт, собственные ощущения, эмоции, мировоззрение. Подобный вид работы полезен школьникам. На занятиях учащиеся учатся не бояться озвучивать собственную точку зрения по любому вопросу; слушать мнение друг друга; спорить, аргументируя собственную позицию; выстраивать собственное высказывание. Данный методический приём подготавливает учеников к письменной речетворческой деятельности.

## Вывод

Несмотря на накопленный теоретический и практический опыт в данном вопросе, проблема интерпретации текста остаётся одной из самых актуальных в школьном обучении. Ученые-методисты, преподаватели школ единогласно пишут о том, что развитие речевых способностей школьников снижено. Причин у данной проблемы много: нет мотивации к чтению, цифровизация, пагубное влияние Интернета и т.д.

Скорректировать данную ситуацию можно несколькими способами. Во-первых, следует внимательно подбирать тексты для работы на уроках по развитию речи. Они должны быть понятными ученикам. Во-вторых, лучше если творческая работа будет начинаться не в тот момент, когда ученик откроет тетрадь и увидит чистый лист, но в самом начале занятия. Для этого следует создать соответствующую обстановку на уроке. В-третьих, чтение небольших текстов на занятии, а затем их анализ и интерпретация, помогает школьникам сориентироваться в сложных вопросах, ответ на который они пока (возможно, в силу возраста) не знают. В-четвертых, помочь учащимся найти такие классические произведения, которые их заинтересуют.

## Литература

1. Погосян Д.А. Интерпретация художественного текста в лингводидактике / Д.А. Погосян // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – № 5(74). – С. 47–49.
2. Богданова Е.С. Фикциональность художественного текста как основа методики обучения школьников текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности / Богданова Е.С. // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 231–239.
3. Лебедев П.А. Ушинский [Текст] / сост. и авт. предисл. Лебедев П.А., проф. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998. – 222 с.
4. Колесникова С.М. Когнитивная лингвистика: учебник для вузов / С.М. Колесникова, Е.В. Алтабаева, А.Т. Грязнова, под редакцией С.М. Колесниковой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 192 с.
5. Таизова О.С. Формирование метапредметных умений интерпретации текста в основной школе как актуальная педагогическая проблема / Таизова // ВЕСТНИК ПГГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2018 г. – № 13. С. 74–81.
6. Ладыженская Т.А. Теория и практика сочинений разных жанров / Т.А. Ладыженская. – Москва: Просвещение, 1973. – 271 с.
7. Кашникова И.В. Предтекстовый этап работы над сочинением в старших классах. Автореф. Дис. ...на к. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 22 с.
8. Лаврова И.В. Сочинение-рассуждение как разновидность вторичного текста: базовые характеристики: на материале письменных работ учащихся средней школы. автореф. дис. ... к. фил. наук. Краснодар, 2011. 26 с.
9. Воителева Т.М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2013. № 3. – С. 94–98.
10. Соколова Л.В., Тирадо-Гусман Р. Интерпретация художественного текста на уроках РКИ как поиск культурного кода России (к вопросу о роли языковой картины мира в обучении студентов-инофонов русскому языку) // Актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в финно-угорской аудитории: материалы Международной научно-практической конференции. Сыктывкар: Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2014. С. 232–239.
11. Будоян Е.А. Герменевтический подход к школьному филологическому образованию: аспект образовательных результатов / Будоян Е.А. // Вестник тверского государственного университета. серия: Педагогика и психология. – 2019. – № 3 (48). – С. 212–219
12. Адамова, Г.Н. Работа с текстом на уроках русского языка и литературы (из опыта работы) / Адамова Г.Н., Бурдина М.А. // Вестник науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 59–65. – URL: <http://elibrary.ru> (дата обращения: 24.03.2023)
13. Богданова Е.С. Специфика работы над сочинением на основе исходного текста на уроках русского языка / Богданова Е.С. // Человеческий капитал. – 2016. – № 10 (94). – С. 34–38.
14. Информация об исследовании «Оценка по модели PISA» [Электронный ресурс] // ФИОКО. – Режим доступа: <https://fioco.ru/pisa-for-schools> (дата обращения: 17.04.2023).
15. Новикова Е.Э. Роль когнитивного и аксиологического подходов в развитии понимания текста на уроках русского языка в старших классах / Новикова Е.Э. // Молодежная наука: тенденции развития. – 2020. – № 1. – 36–43.
16. Десяева Н.Д. Стилистика современного русского языка: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, С. А. Арефьева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
17. Поворот: сборник рассказов / [Э.Н. Веркин, Д.В. Вильке, С.В. Востоков и др.]. – М.: Волчок, 2020. – 112 с.

18. Вознесенская Ю.Н. Путь Кассандры, или Приключения с макаронами: повесть / Юлия Вознесенская. – Москва: Лепта, 2002. – 688 с.

### PROBLEMS OF TEACHING SCHOOLCHILDREN IN THE INTERPRETATION OF THE TEXT IN THE PROCESS OF WORKING ON THE ESSAY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Filina E.V.

Moscow City University

The article deals with the difficulties of teaching schoolchildren to interpret the text in the lessons of the Russian language and literature. It explains the need for the formation of students' skills to interpret the text to ensure the correct (error-free) understanding of the work. Particular attention is paid to the perception of the text, its comprehension in order to write a secondary work – an essay. The student, for the correct perception of the work, requires knowledge from different fields of science, as well as the ability to apply this knowledge; correctly read the source text, draw objective and reasonable conclusions. The author gives examples of methodological techniques that contribute to the development of the skill of interpreting the work. Thus, complex work at the lessons of literature can correct this situation. Including the selection of didactic material needed in the classroom for speech creation. Collective study of texts, which includes the following stages of work: reading, analysis, interpretation, composition.

**Keywords:** teaching text interpretation, the problem of understanding the text, speech creation, speech interaction, speech production, composition, work on the text, reading, analysis of what was read.

#### References

1. Pogosjan D.A. Interpretation of a literary text in linguodidactics / D.A. Pogosjan // *Evrazijskij Sojuz Uchenyh.* – 2020. – № 5(74). – S. 47–49.
2. Bogdanova E.S. Fictional character of a literary text as a basis for teaching schoolchildren text comprehension and interpretation / Bogdanova E.S. // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2015. – № 10. – S. 231–239.
3. Lebedev P.A. Ushinskij [Tekst] / sost. i avt. predisl. Lebedev P.A., prof. – M.: Izd. dom Shalvy Amonashvili, 1998. – 222 s.
4. Kolesnikova S.M. Cognitive linguistics: a textbook for universities / S.M. Kolesnikova, E.V. Altabaeva, A.T. Grjaznova, pod redakcijej S.M. Kolesnikovoj. – Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2023. – 192 s.
5. Taizova O.S. Formation of metaprinapry of interpretation of text

1. in a basic school as an actual pedagogical problem / Taizova // *VESTNIK PGGPU. Gumanitarnye i obshhestvennye nauki.* – 2018 g. – № 13. S. 74–81.
6. Ladyzhenskaja T.A. Theory and practice of compositions of different genres / T.A. Ladyzhenskaja. – Moskva: Prosveshhenie, 1973. – 271 s.
7. Kashnikova I.V. Pre-text stage of work on an essay in high school. Avtorefe. Dis. ... na k. ped. nauk. Ekaterinburg, 2007. 22 s.
8. Lavrova I.V. Essay-reasoning as a kind of secondary text: basic characteristics: on the material of written works of secondary school students. avtoref. dis. ... k.fil. nauk. Krasnodar, 2011. 26 s.
9. Voiteleva T.M. Analysis and interpretation of the text as a way to its understanding (methodological aspect) // *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki.* 2013. № 3. – S. 94–98.
10. Sokolova L.V., Tirado-Gusman R. Interpretation of a literary text in the lessons of the RCT as a search for the cultural code of Russia (on the role of the linguistic picture of the world in teaching foreign students the Russian language) // *Actual problems of teaching Russian language and literature in the Finno-Ugric audience: materials of the International Scientific and Practical Conference.* Syktyvkar: Komi respublikanskaja akademija gosudarstvennoj sluzhby i upravlenija, 2014. S. 232–239.
11. Budojan E.A. Hermeneutic approach to school philological education: the aspect of educational results / Budojan E.A. // *Vestnik tverskogo gosudarstvennogo universiteta. serija: Pedagogika i psihologija.* – 2019. – № 3 (48). – S. 212–219
12. Adamova, G.N. Work with the text at lessons of russian and literature (from a work experience) / Adamova G.N., Burdina M.A. // *Vestnik nauki i obrazovaniya.* – 2017. – № 2. – S. 59–65. – URL: <http://elibrary.ru> (data obrashhenija: 24.03.2023)
13. Bogdanova E.S. Specific features of work on writing based on the source text in the russian lessons / Bogdanova E.S. // *Chelovecheskij kapital.* – 2016. – № 10 (94). – S. 34–38.
14. About the PISA Study [Elektronnyj resurs] // FIOKO. – Rezhim dostupa: <https://fioco.ru/pisa-for-schools> (data obrashcheniya: 17.04.2023).
15. Novikova E. Je. The role of cognitive and axiological approaches in the development of understanding the text in lessons of russian in elderly / Novikova E. Je. // *Molodezhnaja nauka: tendencii razvitiya.* – 2020. – № 1. – 36–43.
16. Desyaeva N.D. The style of the modern Russian language: textbook for students of higher educational institutions / N.D. Desyaeva, S. A. Aref'eva. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. – 272 s., S. 221–222.
17. Turn: a collection of short stories / [E.N. Verkin, D.V. Vil'ke, S.V. Vostokov i dr.]. – M.: Volchok, 2020. – 112 s.
18. Voznesenskaya YU. N. The Path of Cassandra, or Adventures with Pasta: A Tale / YUliya Voznesenskaya. – Moskva: Lepa, 2002. – 688 s.

**Яковко Татьяна Владимировна,**

доцент кафедры философии, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России  
E-mail: tatyana.yakovko@yandex.ru

В статье рассматривается актуальная тема, связанная с воспитанием как многообразием возможностей и форм реализации его сущности. Автором статьи путем анализа научных работ исследовано содержание понятия «сущности воспитания» и представлены основные направления воспитательного процесса по характеру воспитательного воздействия на различные сферы личности воспитанников. Также в статье раскрыты аспекты многообразия возможностей воспитания и дифференцированы формы реализации сущности воспитания в индивидуальной и коллективной работе в соответствии с их признаками по направлениям воспитательного воздействия. В завершении автор приходит к выводу о том, что возможности разностороннего, многозадачного и многоуровневого процесса воспитания сосредоточены в формах совместной деятельности воспитателей и воспитанников, а также и в особенностях их сотрудничества и отмечает, что результаты проведенного исследования могут быть использованы специалистами образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** воспитание, сущность воспитания, формы воспитания, возможности воспитания, воспитательное воздействие.

## Введение

Воспитание является основополагающей категорией педагогики, выступающей в роли базиса по обеспечению целенаправленного и осмысленного процесса формирования личности воспитанника через передачу воспитателем накопленного опыта и знаний, морально-нравственных, духовных и прочих ценностей, и социальных норм в личностные установки и поведение воспитуемых. Это важнейший педагогический процесс, в рамках которого организовано широкое взаимодействие воспитателей-педагогов и их воспитанников, направленное на реализацию воспитательных целей и задач с позиции удовлетворения основных требований общества и его масштабы, характеризуют следующие данные [2].

Так в настоящее время в соответствии с данными Минпросвещения РФ в Российской Федерации осуществляют образовательную деятельность 47 тысяч государственных и частных дошкольных образовательных организаций, в которых трудятся 676,6 тысяч педагогических работников, осуществляющих целенаправленную деятельность по воспитанию и обучению 9,8 млн дошкольников [6, 10]. По данным Минпросвещения РФ в текущий момент времени в России функционирует 39,9 тысячи государственных и частных общеобразовательных организаций, в которых трудятся 1,25 млн учителей и более 213 тысяч педагогов из сферы дополнительного образования, осуществляющих целенаправленную деятельность по воспитанию и обучению 17,3 млн учеников [6, 8].

Также в 2021/2022 учебном году в Российской Федерации осуществляли образовательную деятельность 497 государственных и 213 негосударственных учреждений высшего образования, в которых трудятся более 179 тысяч педагогических работников, осуществляющих целенаправленную деятельность по воспитанию и обучению 4,22 млн студентов [6, 9]. Кроме того, в соответствии с данными Минпросвещения РФ в текущий момент времени в России функционирует 3584 государственных и частных профессиональных образовательных организаций (училища, колледжи и техникумы), в которых трудятся более 156 тысяч мастеров и преподавателей, осуществляющих целенаправленную деятельность по воспитанию и обучению 3,4 млн. студентов [6, 13].

Таким образом в профессионально-организованных целостно-учебных воспитательных процессах, которые проводятся в различных типах образовательных организаций задействовано 34,72 млн воспитанников и 2,26 педагогов-воспитателей, что подчеркивает значимость мно-



гообразия возможностей и форм реализации сущности воспитания, которое выступает неотъемлемой частью образования.

## Использованные методы

Системный подход в исследовании многообразия возможностей и форм реализации сущности воспитания, является определяющим. В качестве инструментария исследования были использованы следующие методы научного познания: сравнительный и сопоставительный анализ, метод изучения социально-экономических явлений и процессов и метод статистического анализа, гипотетико-дедуктивный метод. Теоретико-методологическая база исследования включает научные публикации российских ученых по проблематике исследования и публикации органов исполнительной власти Российской Федерации и независимых консалтинговых агентств.

## Основная часть

Многогранность предлагаемых российскими исследователями трактовок содержания понятия «сущности воспитания» не может позволить автору статьи произвести унификацию категориального аппарата. Так В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов вкладывают в содержание понятия «сущности воспитания» переданную от воспитателя воспитаннику всю совокупность комплекса знаний и навыков, установок и личностных качеств, поведенческой составляющей и идеологических взглядов [11].

Л.П. Крившенко и Л.В. Юркина раскрывают содержание понятия «сущности воспитания» с позиции эффективности деятельности воспитателя, которую необходимо оценить по качественным изменениям сознания и поведения воспитанника и определяют трактовку содержания понятия «сущности воспитания» с платформы социального взаимодействия между воспитателем и воспитанником, призванной для формирования и стимулирования различного рода активностей у воспитанников, направленных на получение ими ценностей, социального и духовного опыта[5].

А.М. Егорычев обращает внимание на тот факт, что процессы воспитания имеют отсроченный результат от момента воспитательного воздействия и они субъективны по своей сути, так как неоднозначна сама оценка результатов воспитания и этот факт связан с отсутствием возможности их измерения в числовых данных[1].

Л.В. Мардахаев и П.В. Степанов отмечают тот факт, что процессы воспитания целенаправленные и они нацелены на выполнение ряда социальных заказов общества, также процессы воспитания должны носить непрерывный характер в рамках образовательных учреждений, где на основе постоянных контактов воспитателей и воспитанников с учетом объективных и субъективных факторов внешней и внутренней среды, способствующих или ограничивающих систему воспитатель-

ных воздействий, функционируют их обратные связи[3, 12].

Таким образом, воспитание как основополагающая категория педагогики имеет своей основной целью достижение прогнозируемых результатов при подготовке молодого поколения к будущей общественной и личной жизни с целью развития и формирования личностных качеств, взглядов, ценностей, знаний, умений, навыков в процессе приобретения воспитуемыми социального и духовного опыта отношений, вследствие проведения воспитательных мероприятий и осуществления воспитательного воздействия.

Сущность воспитания состоит в том, какое молодое поколение формирует российское общество на данном историческом этапе и какие основные воспитательные цели и задачи, призваны для выполнения общественного социального заказа с целью удовлетворения заявленных общественных требований в отношении будущих выпускников образовательных организаций.

Формирование всесторонне развитой и гармоничной личности является основной задачей современного воспитания, значит необходимо представить направления воспитательного процесса по характеру воспитательного воздействия на различные сферы личности воспитанников.

К основным направлениям воспитательного процесса относятся следующие [5, 11]:

- нравственное воспитание направлено на обучение личности социально приемлемым нормам поведения; привитие ей культурных ценностей, обычаев, правил; выработку адекватного отношения к обществу, другим людям и т.д.;
- гражданское воспитание предполагает привитие человеку чувства сопричастности к своей родине, уважение к своей стране и ее истории, патриотичной настроенности и т.д.;
- формирование глобального мышления, научного мировоззрения включает в себя развитие установок и взглядов через развитие способностей интеллекта к анализу и исследованию;
- физическое воспитание направлено на формирование целостной личности, имеющей навык заботы о своем здоровье;
- эстетическое воспитание развивает творческую сторону мышления, создает условия для формирования духовных ценностей;
- трудовое воспитание направлено на формирование ответственности, мотивации к прикладному использованию полученных знаний.

Аспекты многообразия возможностей воспитания связаны с выполнением ряда задач по внедрению и закреплению в структуре личности нравственно-эстетических качеств во взаимосвязи с целеустремленностью, осознанностью и эмоциональной устойчивостью с целью развития адаптивных способностей воспитанников по отношению к изменяющимся условиям общественной жизни и формированию в дальнейшем культуры поведения полноценной, всесторонне развитой личности [4]. Аспекты многообразия возмож-

ностей воспитания связаны с выполнением ряда задач по формированию среды, которая способствует реализации познавательной деятельности путем приобщения воспитанников к культурно-историческим ценностям и достижениям научно-технического прогресса с целью развития мировоззрения и индивидуальных способностей воспитанников в разных сферах и в том числе с целью удовлетворения потребностей государства по воспитанию патриотическо-настроенного молодого поколения [7].

Опираясь на научные труды российских ученых, дифференцируем формы реализации сущности воспитания, которые воспитатели реализуют в индивидуальной и коллективной работе с воспитанниками в соответствии с их признаками по направлениям воспитательного воздействия [5, 11]:

- 1) воспитательное воздействие по количеству воспитанников, которых охватывает данная форма воспитательной работы:
  - индивидуальная форма реализации сущности воспитания (совместная деятельность воспитатель – воспитанник, где в результате воспитательного воздействия формируются личностные качества воспитанника) к ней относятся индивидуальные беседы, подготовки к конференциям или олимпиадам, различного рода консультации, индивидуальная помощь и т.д.;
  - групповая форма реализации сущности воспитания (совместная деятельность воспитатель – группа воспитанников, где в результате воспитательного воздействия формируются взаимодействия внутри коллектива) к ней относятся организация, клуб, союз, фонд, кружок, собрание, мероприятие, система дел и т.д.
- 2) воспитательное воздействие по количеству организаторов формы воспитательной работы: один воспитатель; группа воспитателей; весь коллектив воспитателей.
- 3) воспитательное воздействие по результату воспитательной работы: выработка единоличных, общих и коллективных решений, проведение общественно-значимых мероприятий и т.д.
- 4) воспитательное воздействие по наличию предварительной подготовки формы воспитательной работы: проведение планируемых и внеплановых воспитательных мероприятий, подведение итогов воспитательной работы.
- 5) воспитательное воздействие по характеру включения воспитанников в форму воспитательной работы: принудительное, обязательное или добровольное участие отдельных воспитанников в лице инициативной группы, принудительное, обязательное или добровольное участие всего коллектива воспитанников.
- 6) воспитательное воздействие по характеру включения постороннего коллектива в форму воспитательной работы: закрытое или открытое взаимодействие с другими коллективами.
- 7) воспитательное воздействие по характеру доминирующей деятельности воспитанников в форме воспитательной работы: орга-

низация и проведение игровых, познавательных, трудовых, спортивных, коммуникативных, ценностно-ориентирующих и прочих мероприятий.

- 8) воспитательное воздействие по способу влияния воспитателя в форме воспитательной работы: прямой способ влияния на личность воспитанника или опосредованный способ влияния на личность воспитанника: через других воспитателей, через отдельных членов коллектива, через коллектив воспитанников, через родителей и друзей воспитанника.
- 9) воспитательное воздействие на основе организации сотрудничества педагогов и воспитанников (взаимодействия или совместной деятельности) в форме воспитательной работы, где инициатором и организатором может выступить как воспитатель, так и воспитанник.
- 10) воспитательное воздействие по длительности применения формы воспитательной работы: проведение эпизодических мероприятий (беседы, вечера чтения художественной литературы, собрания и т.п.) и проведение мероприятий, которые рассчитаны на длительный временной период (реализация в течение всего учебного семестра и т.д.).
- 11) воспитательное воздействие по частоте применения формы воспитательной работы: новые простые или сложные эпизодические, или длительные мероприятия; традиционные простые или сложные эпизодические, или длительные мероприятия; нестандартные простые или сложные эпизодические, или длительные мероприятия.

## Заключение

Таким образом, в процессе исследования приходим к выводу, что возможности разностороннего, многозадачного и многоуровневого процесса воспитания сосредоточены в формах совместной деятельности воспитателей и воспитанников, в особенностях их сотрудничества, так как формы воспитания представляют собой системы организации воспитательных процессов, которые непосредственно задают логику коллективных или индивидуальных взаимодействий участников процесса воспитания и направлены на реализацию воспитательных целей и задач с позиции удовлетворения основных требований общества по воспитанию молодого поколения.

## Литература

1. Егорычев, А.М. Институт воспитания в информационном обществе: сохранение исторической преемственности / А.М. Егорычев // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 13–18.
2. Егорычев, А.М. Образовательная среда как средство и механизм воспитания / А.М. Егорычев // Опыт и перспективы развития воспита-

ния в системе образования: матер. Всеросс. ХХТУ соц.-педаг. чтений с междун. участ., по-св. 30-летию РГСУ. – Москва: РГСУ, 2021. – С. 56–60.

3. Мардахаев Л.В. Ситуация развития воспитания несовершеннолетнего как процесс / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2019. – № 4(13).
4. Мардахаев, Л.В. Профессиональное воспитание в подготовке социальных педагогов / Л.В. Мардахаев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 140–148.
5. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. орган. / Л.П. Крившенко, Л.В. Юркина и др. / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2021. – 430 с.
6. Педагогическое образование // Минпросвещения России. – 2023: [сайт]. – URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/teacher\\_education/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/) (дата обращения: 14.04.2023).
7. Педагогическое образование: вызовы XXI века: матер. ХПИ Междун. науч.-практ. конф., по-св. памяти выдающ. ученого – педагога, академика В.А. Слостенина (г. Москва, 23–24 сент. 2021 г.) / отв. ред. Л.С. Подымова. – Москва, 2021 г. – 484 с.
8. Сколько вообще в России школ и школьников // Журнал «Образование в цифрах». – 2021: [сайт]. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/statistic-schools/> (дата обращения: 14.04.2023).
9. Сколько всего студентов в России? // Журнал «Образование в цифрах». – 2021: [сайт]. – URL: <https://adukar.com/ru/news/abiturientu/skolko-vsego-studentov-v-rossii> (дата обращения: 14.04.2023).
10. Сколько дошкольников насчитывалось в России в 2021 году // Журнал «Образование в цифрах». – 2021: [сайт]. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/detsad-stat/> (дата обращения: 14.04.2023).
11. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. орган. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Слостенина. – 16-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2019. – 608 с.
12. Степанов, П.В. Воспитательная деятельность как система / П.В. Степанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 4. – С. 67–76.
13. Число студентов СПО приближается к количеству учащихся в вузах // Российский союз ректоров. – 2021: [сайт]. – URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/8/8/chislo-studentov-spo-priblizhaetsya-k-kolichestvu-uchashihsya-v-vuzah/> (дата обращения: 14.04.2023).

author of the article by analyzing scientific papers studied the content of the concept of “the essence of education” and presented the main directions of the educational process on the nature of the educational impact on various spheres of personality of students. The article also discloses aspects of the diversity of educational opportunities and differentiated forms of implementation of the essence of education in individual and collective work in accordance with their signs in the directions of educational impact. In the end the author concludes that versatile, multitasking and multi-level process of education focuses on the forms of joint activities of tutors and students, as well as the features of their cooperation and notes that the results of the study can be used by specialists of educational institutions.

**Keywords:** upbringing, essence of upbringing, forms of upbringing, upbringing possibilities, educational impact.

#### References

1. Egorychev, A.M. Institute of Education in the Information Society: Preservation of Historical Continuity / A.M. Egorychev // Pedagogical education and science. – 2021. – No. 2. – S. 13–18.
2. Egorychev, A.M. Educational environment as a means and mechanism of education / A.M. Egorychev // Experience and prospects for the development of education in the education system: mater. Vseross. ХХТУ social-pedagogical. readings from the international participation, dedicated 30th anniversary of RSSU. – Moscow: RSSU, 2021. – S. 56–60.
3. Mardakhaev L.V. The situation of the development of the upbringing of a minor as a process / L.V. Mardakhaev // CITISE. electr. scientific magazine. – 2019. – No. 4 (13).
4. Mardakhaev, L.V. Professional education in the training of social teachers / L.V. Mardakhaev // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. – 2021. – No. 2. – S. 140–148.
5. Pedagogy: a textbook for students. higher ped. textbook organ. / L.P. Krivshenko, L.V. Yurkina and others / ed. L.P. Krivshenko. Moscow: Prospekt, 2021. – 430 p.
6. Pedagogical education // Ministry of Education of Russia. – 2023: [website]. – URL: [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/teacher\\_education/](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/teacher_education/) (date of access: 04/14/2023).
7. Pedagogical education: challenges of the XXI century: mater. KhPI Intern. scientific-practical. conf., dedicated issuing memory scientist – teacher, academician V.A. Slastenina (Moscow, September 23–24, 2021) / ots. ed. L.S. Podymova. – Moscow, 2021–484 p.
8. How many schools and schoolchildren are there in Russia // Journal “Education in numbers”. – 2021: [website]. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/statistic-schools/> (date of access: 04/14/2023).
9. How many students are there in Russia? // Journal “Education in numbers”. – 2021: [website]. – URL: <https://adukar.com/ru/news/abiturientu/skolko-vsego-studentov-v-rossii> (date of access: 04/14/2023).
10. How many preschoolers were there in Russia in 2021 // Journal “Education in numbers”. – 2021: [website]. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/detsad-stat/> (date of access: 04/14/2023).
11. Slastyonin, V.A. Pedagogy: textbook for students. higher ped. textbook organ. / V.A. Slastyonin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov / ed. V.A. Slastenin. – 16th ed., erased. – M.: Ed. Center “Academy”, 2019. – 608 p.
12. Stepanov, P.V. Educational activity as a system / P.V. Stepanov // Domestic and foreign pedagogy. – 2018. – Т. 1. – No. 4. – S. 67–76.
13. The number of students in secondary vocational education is approaching the number of students in universities // Russian Union of Rectors. – 2021: [website]. – URL: <https://rsr-online.ru/news/2022/8/8/chislo-studentov-spo-priblizhaetsya-k-kolichestvu-uchashihsya-v-vuzah/> (date of access: 04/14/2023).

#### THE ESSENCE AND FORMS OF EDUCATION IN THE EDUCATION SYSTEM

Yakovko T.V.

Academy of the State Fire Service EMERCOM of Russia

The article deals with a topical issue related to education as a variety of opportunities and forms of implementation of its essence. The



# Использование аутентичных короткометражных фильмов на занятиях по обучению русскому языку как иностранному на подготовительном этапе обучения

**Чечик Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: ira\_evl@mail.ru,

В статье рассматривается возможность выбора аутентичных короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном этапе обучения. В статье фокусируется внимание на проблеме выбора видеофильма, отвечающего требованиям и целям обучения, а также на разработке специального комплекса учебных заданий и упражнений, основанных на психолингвистических особенностях процесса аудирования как вида речевой деятельности. На конкретных примерах из кинолент автор показывает ведущую роль аутентичных видеофильмов в процессе активизации речемыслительной и учебно-познавательной деятельности учащихся, повышения их мотивации. Использование аутентичных аудио-визуальных материалов на занятиях позволяет реализовать принципы коммуникативности, наглядности, положительного эмоционального фона обучения, взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, что способствует скорейшей адаптации учащихся в новой для них социокультурной среде.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, аудио-визуальные материалы, аудирование, коммуникативная компетенция, адаптация, короткометражный фильм.

Использование аутентичных аудио-визуальных материалов (АВМ) на занятиях по обучению иностранным языкам и русскому как иностранному, в частности, уже давно находится в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных методистов. Среди целей привлечения АВМ специалисты выделяют: прежде всего, ознакомление учащихся с социокультурной и лингвострановедческой информацией; тренировку всех видов речевой деятельности; развитие аудитивных навыков. (см. работы Гончар, Зимней, Федотовой, Wilson J.J. Nunan D. и др.). Также в рамках профессионально-ориентированного подхода применение аутентичных или оригинальных АВМ способствует формированию коммуникативно-профессиональной компетенции будущих специалистов. [1] На основании своего опыта преподаватели-практики утверждают, что просмотр видеофильмов на занятиях наравне с ролевыми играми, драматизацией, учебными экскурсиями является наиболее эффективным способом решить проблему адаптации иностранных учащихся в российской социокультурной среде, что в свою очередь, повышает учебную мотивацию и в целом, повышает качество и уровень обучения [1, 2, 3, 4].

Использование короткометражных кинолент в учебных целях практикуется преподавателями достаточно давно, поскольку длительность такого фильма – 3–30 минут, что позволяет в рамках одного занятия охватить весь сюжет и решить поставленные учебные задачи. Также к достоинствам «короткого метра» специалисты относят односюжетность, динамичность повествования, непредсказуемость сюжета, развлекательную ценность, что в методических целях очень полезно, поскольку снимает утомляемость учащихся, создает непринужденную обстановку на занятиях и способствует чувственному восприятию речи героев. [5]

Восприятие зрительных образов окружающей действительности, сопереживание героям фильма, опора на свой жизненный опыт в попытке предсказать развитие сюжета активизирует речемыслительную активность учащихся, стимулирует их желание высказаться, что крайне важно на начальном этапе обучения, когда учащиеся неохотно и односложно отвечают на вопросы, поскольку боятся совершить грамматические ошибки. Восприятие речевых единиц в реальной ситуации общения дает возможность учащимся легко понять интенцию говорящих, что впоследствии помогает им самим корректно использовать те или иные речевые обороты.



Эти особенности короткометражных фильмов способствуют реализации коммуникативного подхода в обучении. [3,4]

Отбор аутентичных видеоматериалов в зависимости от языкового уровня обучаемых и учебных целей является одной из наиболее актуальных задач. Так, для начального уровня обучения считается допустимым использовать от 2 до 5 процентов незнакомых слов, не препятствующих общему пониманию высказывания. Также специалисты предупреждают, что такие явления как полисемия, омонимия, отрицательное интерферирующее влияние родного языка существенно затрудняет понимание звучащего текста. [6]

Важнейшим вопросом при восприятии аудиовизуального материала остается построение системы упражнений, ориентированной на развитие аудитивных умений. Понимание процесса аудирования как продуктивной деятельности реципиента, предполагают развитие, в том числе таких психолингвистических механизмов, как:

- Долговременная и оперативная память;
- внутреннее проговаривание;
- языковая догадка и вероятностное прогнозирование;
- осмысливание; [6, 7]

В отечественной и зарубежной методике разрабатываются специфические задания для обучения аудированию. Так, И.А. Гончар предлагает «цепочки» – повторение за преподавателем фраз, взятых из учебного текста, с постепенным наращиванием длины отрезка, причем слова в отрезке стоят в той форме, в которой они встречаются в тексте. [8]

В зарубежной методике (Браун (Brown), Вилсон (Wilson), Нуннан (Nunnan) большое внимание уделяется обучению стратегиям эффективного слушания (strategies for effective listening). [9,10,11]

Данные стратегии можно объединить в шесть групп:

- слушание в целях формулирования общего смысла;
- слушание в целях получения конкретной информации;
- слушание в целях предположения конкретной информации;
- слушание в целях сравнения новой информации с имеющейся;
- слушание в целях выявления ключевых понятий/слов/главной идеи
- слушание в целях составления заключения,
- слушание в целях понимания намерений спикера по невербальным знакам [1, 10].

На первом ориентировочном этапе, даются задания на развитие языковой догадки. Они предваряют основную работу с аудиовизуальным материалом. Например, «посмотрите на стоп-кадр, кто это?/что это?»; «прочитайте название фильма, как вы думаете, о чем он?».

На втором этапе происходит отработка нового языкового материала, предлагаются задания на тренировку слухопроизводительного навыка

и снятия лексико-грамматических трудностей, например, «слушайте и повторяйте за преподавателем слоги, слова и словосочетания»; «прослушайте и запишите слова и словосочетания»; «поставьте слова в правильный падеж по образцу» и т.д.

При первичном предъявлении видеофрагмента рекомендуется давать задания на понимание общего смысла, например, «посмотрите фильм, о чем/о ком он?». При повторном предъявлении видеофрагмента предлагается давать задания на поиск/запоминание/повтор конкретной информации в видеофрагменте. Например, «посмотрите видеофрагмент, выпишите все слова в форме винительного падежа с предлогом»; «посмотрите видеофрагмент, заполните таблицу». Традиционно на данном этапе используются задания на заполнение пропусков слов в скрипте аудиотекста. В качестве постпросмотровых заданий целесообразно предлагать задания не только репродуктивно-контролирующего характера, например, «ответьте на вопросы», но и прагматико-коммуникативные упражнения, направленные на развитие умений компрессии, интерпретации или оценки увиденного, например, «расскажите эту историю от лица главного героя»; «а что бы вы сделали на месте главного героя?».

К трудностям «живого» общения, представленным в аутентичных АВМ, методисты относят темп речи, особенности произношения носителей языка и посторонние шумы. Однако, мы полагаем, что даже учащимся подготовительного уровня обучения должны быть представлены данные особенности живой звучащей речи, поскольку именно такие примеры как нельзя лучше подготавливают их к общению с носителями языка в реальных ситуациях. В качестве примера можно взять сюжеты киножурнала «Ералаш». Некоторые из них содержат минимальное количество фраз, однако их ценность заключается в демонстрации русской интонации, которая часто является трудной для воспроизведения иностранцами учащимися. Например, сюжет «Темное дело», где диалогические фразы «Ты в школу? – В школу, в школу. А портфель?» повторяются несколько раз. Юмористический сюжет и профессиональная игра юных актеров позволяют без труда запомнить и правильно воспроизвести эти фразы. В дальнейшем в ходе автоматизации данных интонационных конструкций можно использовать другую, актуальную для учащихся лексику. Например, «Ты в магазин? – В магазин. А деньги?»; «Ты в консульство – В консульство. – А документы?»; «Ты в университет – В университет. – А пропуск?» и т.д. Данный сюжет ценен и с точки зрения снятия грамматических трудностей, связанных с ошибками в использовании винительного падежа в значении направления, и предложного падежа в значении места.

Необходимо также отметить, что опора на диалоги из такого рода видеофильмов при составлении условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений приближает студентов к ау-

тентичному говорению, поскольку учащиеся усваивают разговорные конструкции и понимают имплицитный характер намерений собеседников из ситуации, контекста. Сравните диалогическую ситуацию в короткометражном фильме «Наваждение» из серии киноновелл о студенте Шурике режиссера Л. Гайдая.

- Лида! Можно тебя? Сдала?
- Сдала!
- Сколько?
- Пять!
- Поздравляю!
- Спасибо!

Такого рода диалог естественен в живом общении, но невозможен как пример в учебном пособии, поскольку, лишенный коммуникативной ситуации, будет абсолютно непонятен. К тому же необходимость продемонстрировать в предложении функционирование той или иной грамматической формы требует от составителей учебника использования полных вопросов и ответов, что ведет к избыточному неестественному характеру коммуникации.

Короткометражные фильмы показывают коммуникативную ситуацию в вербальном и невербальном планах выражения, и именно это «позволяет формировать у студентов устойчивые ассоциации определенного ситуативного контекста с ожидаемым вербальным и невербальным поведением». [цит. по 4]

Короткометражные фильмы являются и материалом, и средством, и средой обучения русскому языку как иностранному. Методическая работа по отбору аутентичного аудиовидеоматериала и разработке системы упражнений, должна быть основана на знаниях психолингвистических законов процесса аудирования, должна учитывать языковой уровень, коммуникативные и учебно-познавательные потребности обучаемых. Использование аутентичных короткометражных фильмов является эффективным стимулом речемыслительной и учебно-познавательной активности учащихся, способствует обеспечению межкультурного взаимодействия и созданию положительного эмоционального фона на занятии. Непродолжительные по времени, но емкие по содержанию сюжеты воссоздают аутентичные ситуации общения, что является источником ценной социокультурной информации и показывают реальное функционирование тех или иных речевых конструкций. Таким образом, использование аутентичных короткометражных фильмов способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся уже на подготовительном этапе обучения русскому языку как иностранному.

## Литература

1. Дудина Г.О., Чечик И.В. Актуальность использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку для иностранных студентов инженерно-технического про-

филя. // Преподаватель XXI века. 2019 № 4 С. 200–213

2. Арапова О.Г. Как работать с короткометражными фильмами на уроках РКИ? Мастер-класс по работе с короткометражными фильмами на уроках РКИ и учебным пособием «Коротко о главном» (30 мая 2020) URL: <https://youtu.be/fPwJqtWczA> (дата обращения 20.03.2023)
3. Кашпирева Т.Б. Видеоматериалы на занятиях по РКИ: развитие коммуникативной компетенции в иностранной аудитории // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2(117.2). – с. 43–45. – <https://moluch.ru/archive/117/32399/> (дата обращения: 14.04.2023)
4. Рафикова Н.Н. Использование видеотехнологии на уроках иностранного языка // Язык. Речь. Коммуникация. – 2000. – Вып. 4. –С. 84–90
5. Толстова Н.Н. Пример использования короткометражных фильмов на занятиях по русскому языку как иностранному // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 493–497. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40573/> (дата обращения 15.03.2023)
6. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) // Санкт-Петербург: Златоуст, 2013–192с. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=188678> (дата обращения 14.03.2023)
7. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 428 с.
8. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики // Вестник С.-Петербургского университета. Сер.9. – 2011. – Вып.4. – С. 118–120
9. Brown, H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy (2nd ed.), White Plains, NY: Pearson Education, 2001, 259p.
10. Wilson, J.J. How to teach Listening. Pearson Education (Longman), 2015, 192p.
11. Nunnan, D. Second language teaching and learning, Boston. Heile & Heile, Publishers, 2001, 219p.

## THE USE OF AUTHENTIC SHORT FILMS IN CLASSES ON TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE PREPARATORY LEVEL OF STUDING

Chechik I.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civ Engineering

The article considers the possibility of choosing authentic short films in Russian as a foreign language classes at the preparatory stage of training. The author focuses on the problem of choosing a video film that meets the requirements and goals of teaching and developing a special set of educational tasks and exercises based on the psycholinguistic features of the listening process as a type of speech activity. Using concrete examples from films, the author shows the leading role of authentic videos in the process of activating the speech-thinking and educational-cognitive activity of students, increasing their motivation. The use of authentic audiovisual materials in the classroom makes it possible to implement the principles of communication, visibility, positive emotional background of learning, interconnected learning of all types of speech activity contribute to the speedy adaptation of students in a new socio-cultural environment for them.

**Keywords:** Russian as a foreign language, audiovisual materials, listening, communicative competence, adaptation, short film

#### Reference

1. Dudina G.O., Chechik I.V. Relevance of use of audiovisual teaching aids in Russian language classes for foreign students of engineering and technical profile. // *Teacher of the XXI century*. 2019 No. 4 pp. 200–213
2. Arapova O.G. How to work with short films in RCT lessons? Master class on working with short films in the lessons of the RCT and the textbook “Briefly about the main thing” (May 30, 2020) URL: <https://skyteach.ru/2022/11/02/how-to-use-short-cartoons-task-selection/> (accessed 14.03.2023)
3. Kashpireva T.B. Video materials in RCT classes: the development of communicative competence in a foreign audience // *Young scientist*. – 2016. – № 13.2(117.2). – pp.43–45. – <https://moluch.ru/archive/117/32399/> (accessed: 04/14/2023)
4. Rafikova N.N. The use of video technology in foreign language lessons // *Language. Speech. Communication*. – 2000. – Issue 4. – pp. 84–90
5. Tolstova N.N. An example of using short films in Russian as a foreign language classes. // *Young scientist*. – 2017. – № 11 (145). – Pp. 493–497. URL: <https://moluch.ru/archive/145/40573/> (accessed 03.15.2023)
6. Fedotova N.L. Methodology of teaching Russian as a foreign language (practical course). / St. Petersburg: Zlatoust, 2013–192p. URL: <https://znanium.com/catalog/document?id=188678> (accessed 14.03.2023)
7. Zimnaya I.A. Linguopsychology of speech activity / Russian Academy of Sciences. education, Moscow. psychol. – social. in-T. – M.: MPSI; Voronezh: Publishing house of NPO “MODEK”, 2001. – 428 p.
8. Gonchar I.A. Listening to a foreign language text as an object of linguistics and methodology // *Bulletin of St. Petersburg University. Ser.9*. – 2011. – Issue 4. – pp.118–120
9. Brown, H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy (2nd ed.), While Plains, NY: Pearson Education, 2001, 259p.
10. Wilson, J.J. How to teach Listening. Pearson Education (Longman), 2015, 192p.
11. Nunnan, D. Second language teaching and learning, Boston. Heile & Heile, Publishers,2001,219p.

# Управление инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

**Яковлева Галина Владимировна,**

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой развития дошкольного образования, ГБУ ДПО ЧИППКРО  
E-mail: Email: galina440@mail.ru

В статье рассматривается проблема управления инклюзивным образованием в условиях обновления дошкольного образования. В основание обсуждения проблемы заложен анализ актуальных нормативных документов, отражающих требования к организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены управленческие функции в системе инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: анализ, планирование, организация, мотивация и контроль. Описано содержание каждой из выделенных функций в системе управления инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлены примеры, отражающие содержание некоторых управленческих функций. Дан перечень локальных актов, регламентирующих деятельность инклюзивной группы. В описании функции контроля предложена модель Внутренней системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации, определено содержание контрольно-аналитической деятельности руководителя за качеством созданных в ДОО условий для организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование детей дошкольного возраста, управление, функции управления: анализ, планирование, организация, стимулирование и контроль, оценка качества образования.

Проблема управления инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) сегодня обсуждается с точки зрения достижения качества дошкольного образования, закрепленного в нормативных документах.

Аспекты управления инклюзивным образованием отражены в актуальных нормативных документах. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в статье 79. определены требования к организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [3].

В профессиональном стандарте педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» закреплены новые аспекты деятельности педагога – работа с детьми разного уровня развития, что дает определенное основание рассматривать ее как условие постепенного развития и внедрения инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении [2].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования регламентирована деятельность по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья, определены принципы, цель и задачи коррекционной работы в рамках инклюзивного образования, психолого-педагогические условия, необходимые для организации коррекционно-образовательного процесса, требования к дидактическому оборудованию [4, п. 2.11.2].

В профессиональном стандарте «Руководитель образовательной организации» (Приказ Минтруда России от 19.04.2021 N250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Зарегистрирован в Минюсте России 02.09.2021 N64848) выделена обобщенная трудовая функция: «Управление ресурсами образовательной организации» [1]. Все выше сказанное убеждает в необходимости выстраивания системы управления инклюзивным образованием в целях достижения его качества.

Статья призвана определить и описать содержание управленческих функций руководителя дошкольной образовательной организации (далее ДОО): анализа, планирования, организации, мотивации и контроля в условиях отражения совре-



менной образовательной политики по отношению к дошкольному образованию детей с ОВЗ.

Актуальность статьи связана с возрастающей потребностью в открытии групп инклюзивной направленности (групп комбинированного вида), в которых воспитываются и обучаются дети с ОВЗ различных нозологических групп. А это значит, что процессом создания и организации деятельности таких групп необходимо управлять, наполняя особым содержанием все управленческие функции.

Управление образованием, в том числе дошкольным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья, это вид социального управления, который поддерживает целенаправленность и организованность образовательного процесса, инновационной деятельности педагогов, реализацию выдвигаемых государством и обществом требований к качеству дошкольного образования детей с ОВЗ.

Подчиняясь общим закономерностям социального управления, управление инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ОВЗ имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях коррекционно-образовательного процесса.

В теории управления выделены следующие управленческие функции: анализ, планирование, организация, мотивация и контроль. Рассмотрим содержание каждой из функций с точки зрения управления инклюзивным образованием детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Анализ в управленческой деятельности является той основой, на которой строится система управления. В современных исследованиях по проблеме управления говорится о SWOOT – анализе.

SWOT-анализ – метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды дошкольной образовательной организации и разделении их на четыре категории: сильные стороны, слабые стороны, возможности и угрозы.

SWOT-анализ представляется в таких стратегических документах, как Программа развития ДОО, Программа инновационной деятельности учреждения.

В таблице 1 представлен фрагмент SWOT-анализа оценки уровня развития и готовности педагогов ДОО к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Таблица 1. SWOT-анализ оценки уровня развития и готовности педагогов ДОО к реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (фрагмент)

Факторы развития образовательного учреждения	Сильная сторона фактора	Слабая сторона фактора
I. Образовательные программы, реализуемые в учреждении	<p>Нацеленность на достижение оптимального уровня образования</p> <p>Обучение строится с учетом психологических особенностей и возможностей детей с ОВЗ</p> <p>Обучение строится на основе дифференциации, позволяющей учитывать индивидуальный темп продвижения детей, корректировать возникающие трудности, обеспечивать поддержку их способностей и возможностей.</p> <p>Обучение осуществляется на основе содержания рабочих программ воспитателей и специалистов, индивидуальных коррекционно-развивающих планов для детей с ОВЗ.</p> <p>Организация учебной деятельности осуществляется на основе охранительного режима, с использованием физкультурминуток, динамических пауз, что не допускает переутомления.</p>	<p>Дети с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, слабовидение), посещающие инклюзивную группу, испытывают трудности в освоении образовательной программы ДОО.</p> <p>Родители (законные представители) детей не включены в реализацию коррекционно-образовательного процесса</p>

На основании выделенных сильных и слабых сторон фактора развития образовательного учреждения руководителем выстраивается система управленческих механизмов, обеспечивающая использование сильных и нивелирование слабых сторон. Так, выделив в качестве проблемы низкую включенность родителей (законных представителей) воспитанников, руководителем принимается решение об организации родительских клубов или «Школы заботливых родителей», создании сайте «Территория возможностей» для активного информирования родителей об использовании в образовательной деятельности в семье материалов, предложенных воспитателями и учителями-дефектологами. Даная работа закрепляется управленческим документом: приказами на организацию деятельности школы и клуба, об организации

сайта «Территория возможностей» с закреплением ответственных исполнителей.

Далее рассмотрим содержание функции планирования. Ожидаемым результатом данной функции являются программно-методические документы:

- программа развития, как стратегический документ по управлению инклюзивным образованием;
- адаптированная основная образовательная программа, как основа образования детей с ОВЗ,
- годовое планирование на текущий период, как тактический документ управления, обеспечивающий развитие кадрового потенциала.

В соответствии с требованиями современной образовательной политики в основании всех нор-

мативных документов, в том числе Программы развития ДОО, заложено проектное управление. В той связи в содержание Программы развития включаются инновационные проекты, обеспечивающие инновационное развитие учреждения. Тематика инновационных проектов отражает направленность деятельности учреждения, решение выявленных в ходе SWOOT-анализа проблем, в том числе профессиональных дефицитов педагогов.

Проведенное в рамках курсовой подготовки руководителей в ГБУ ДПО ЧИППКРО исследование показывает, что только 47% респондентов указывают наличие в Программе развития инновационного проекта по инклюзивному образованию, в то время как в ДОО функционируют группы комбинированной направленности.

В качестве примера приведем проблематику возможных инновационных проектов, отражающих проблему управления инклюзивным образованием в ДОО:

- сетевое взаимодействие, как ресурс развития кадрового потенциала педагогов инклюзивных групп,
- развитие проектной культуры педагогов,
- управление инновациями в условиях реализации ФГОС ДО;
- методическая работа учреждения, как средство обеспечения готовности педагогов к инклюзивному образованию.

По результатам реализации таких проектов вновь проводится SWOOT-анализ, выявляются риски и определяются имеющиеся возможности.

Следующей управленческой функцией определена организация, которая включает:

- создание локальных актов, регламентирующих деятельность педагогов инклюзивного образования,
- управление деятельностью Творческих групп по проектированию адаптированной основной образовательной программы ДОО,
- организацию деятельности Экспертного совета ДОО,
- организацию системы методической работы с педагогами.

Пакет локальных актов, регламентирующих деятельность педагогов инклюзивного образования, включает Положение об инклюзивной группе, должностные инструкции воспитателя инклюзивной группы, приказ на утверждение адаптированной основной образовательной программы, Положение об Экспертном совете, Положение об инновационной деятельности в ДОО.

Если в проект программы включены инновационные проекты, подразумевающие организацию инновационной деятельности педагогов, то ожидаемым результатам такой деятельности становится инновационная методическая продукция (авторские образовательные программы, методические пособия или методические рекомендации по проблематике инновационной деятельности в коррекционно-образовательном процессе, использование современных технологий в работе

с детьми, в том числе цифровых образовательных ресурсов). Для внутренней экспертизы созданных методических продуктов и создается Экспертный совет. В состав Экспертного совета входят: руководитель, заместитель заведующего, педагоги высшей квалификационной категории.

В целях мотивации творческого труда педагогов должно быть выстроено содержание следующей управленческой функции: мотивации.

Стимулирование творческого труда педагогов в условиях организации инклюзивного образования – неотъемлемая часть управления. Целесообразно спроектировать и реализовать авторскую модель мотивации труда педагогов, осуществляющих инновационную деятельность. Модель мотивации творческого педагогического труда может включать в себя меры морального и материального стимулирования.

Реализация в практике работы предложенной модели поможет руководителю привлечь к инновационной деятельности более широкий круг педагогов инклюзивных групп, сделав эту работу престижной для них и значимой для образовательной системы учреждения.

Завершающим в круговой модели управленческих функций является контроль, включающий в себя:

- модель ВСОКО,
- организацию мониторинга качества образования детей с ОВЗ,
- анализ применения электронных программ для организации мониторинга индивидуального развития детей с ОВЗ,
- контроль качества развивающей предметно-пространственной среды инклюзивных групп,
- контроль за состоянием профессиональной деятельности педагогов, работающих в инклюзивных группах (динамика профессионального развития и рейтинг педагога)

Модель ВСОКО включает организацию оценивания образовательного уровня педагогов инклюзивных групп, их профессиональной и методической компетентности, оценку качества реализуемых адаптированных основных образовательных программ, рабочих программ педагогов, календарно-тематического и календарного планирования, оценку качества организации педагогического процесса. Субъектами ВСОКО становятся, помимо администрации ДОО, сами педагоги. К оценке качества созданных в ДОО условий привлекаются родители (законные представители) воспитанников.

Организация мониторинга качества образования детей с ОВЗ может проводиться с применением электронных программ («ДИА-ДЕФ, ЛО-ДИ»). Организация мониторинга закрепляется в адаптированной основной образовательной программе ДОО. Заложённая в эти программы балльная оценка уровня освоения детьми содержания образования позволяет увидеть даже минимальные продвижения ребенка с ОВЗ и наметить индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут.

Контроль качества развивающей предметно-пространственной среды инклюзивных групп позволяет обеспечить готовность педагогов к созданию специальных условий для детей с ОВЗ, учитывать субъектную позицию ребенка, особенности его развития и потенциальные возможности.

В рамках курсовой подготовки руководителей ДОО была запущена диагностическая карта на выявление эффективности управления организацией инклюзивного образования (табл. 2).

Таблица 2

№ п/п	Показатели эффективности управления	Уровень выраженности
1.	Управление строится на диагностической основе	От 0 до 5 баллов
2.	Плановая деятельность основывается на инновационных проектах	От 0 до 5 баллов
3.	Реализуется эффективная модель мотивации творческого педагогического труда	От 0 до 5 баллов
4.	Обеспечен рост профессиональной компетентности педагогов инклюзивных групп	От 0 до 5 баллов
5.	Система методической работы соотнесена с имеющимися профессиональными дефицитами педагогов	От 0 до 5 баллов
6.	ВСОКО в ДОО обеспечивает информационную основу управления	От 0 до 5 баллов

В исследовании приняли участие 28 слушателей дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Инновационные методы управления ДОО». Получены следующие результаты:

- Управление строится на диагностической основе: высокий уровень – 6 чел. – 21,4%; средний – 12 человек – 42,85%; ниже среднего – 5 человек – 17,8%, низкий уровень – 5 человек, 17,85%
- Плановая деятельность основывается на инновационных проектах: высокий уровень – 17 человек – 60,7%, средний – 11 человек – 39,2%
- Реализуется эффективная модель мотивации творческого педагогического труда: высокий уровень – 11 человек – 39,25, средний уровень – 17 человек – 60,7%
- Обеспечен рост профессиональной компетентности педагогов инклюзивных групп: высокий уровень – 6 чел. – 21,4%; средний – 12 человек – 42,85%; ниже среднего – 5 человек – 17,8%, низкий уровень – 5 человек, 17,85%
- Система методической работы соотнесена с имеющимися профессиональными дефицитами педагогов: 6 чел. – 21,4%; средний – 12 человек – 42,85%; ниже среднего – 5 человек – 17,8%, низкий уровень – 5 человек, 17,85%

- ВСОКО в ДОО обеспечивает информационную основу управления: высокий уровень – 20 человек – 71,4%, средний – 8 человек – 28,6%

Таким образом, инклюзивное образование сегодня становится в Российской Федерации объективной реальностью. Организация инклюзивного образования сложный и ответственный процесс. В этой связи от руководителя ДОО требуется выстраивание четкой структуры управления, отбор наиболее эффективного содержания каждой управленческой функции: анализа, планирования, организации, мотивации и контроля. От качества реализации каждой функции зависит качество образования детей дошкольного возраста с ОВЗ. Эти выводы подтверждают результаты исследования.

## Литература

1. Приказ Минтруда России от 19.04.2021 N250н «Об утверждении профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)» (Зарегистрировано в Минюсте России 02.09.2021 N64848)
2. Профессиональный стандарт педагога (приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. 134с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2013 г. № 1155 с изм., внесенными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 года, регистрационный № 53776)

## MANAGING INCLUSIVE EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Yakovleva G.V.  
GBU DPO CHIPPKRO

The paper addresses the issue of managing inclusive education in the context of updating early childhood education. The discussion of the problem is based on an analysis of current regulatory documents reflecting the requirements for organizing inclusive education for children with disabilities. Management functions in the system of inclusive education of preschool children with disabilities are presented: analysis, planning, organization, motivation and control. The content of each of the dedicated functions in the system for managing inclusive education of preschool children with disabilities is described. Examples are presented that reflect the content of some management functions. A list of local acts regulating the activities of the inclusive group is given. In the description of the control function, a model of the Internal System for Assessing the Quality of Education in a Preschool Educational Organization is proposed, the

content of the control and analytical activities of the manager for the quality of the conditions created in the DPO for organizing the education of children with disabilities is determined.

**Keywords:** inclusive education of preschool children, management, management functions: analysis, planning, organization, stimulation and control, assessment of the quality of education.

#### References

1. Order of the Ministry of Labor of Russia dated April 19, 2021 N250n "On approval of the professional standard "Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization)" (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 02.09.2021 N64848)
2. Professional standard of a teacher (Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 No. 544n "On approval of the professional standard "Teacher" (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)".
3. Federal Law "On Education in the Russian Federation" – M.: Omega-L Publishing House, 2013. 134p.
4. Federal state educational standard for preschool education (order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2013 No. 1155 as amended by orders of the Ministry of Education of the Russian Federation of January 21, 2019 No. 31 (registered by the Ministry of Justice of the Russian Federation on February 13 2019, registration number 53776)



## Актуальные проблемы преподавания иностранных языков

**Белюсова Татьяна Павловна,**

старший преподаватель, Дипломатическая академия МИД  
России

E-mail: tp\_belousova@mail.ru

Преподавание иностранных языков – это сложный и многогранный процесс, который требует особого внимания и подхода со стороны преподавателя и студента. Однако, несмотря на все усилия, в последнее время стало ясно, что традиционные методы преподавания неэффективны и не всегда достигают желаемых результатов. Иностранные языки являются одной из ключевых компетенций в современном глобализирующемся мире и играют ведущую роль. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с преподаванием иностранных языков, такие как неэффективность традиционных методов обучения, отсутствие мотивации у студентов, проблемы оценки и др. Однако, существует множество методов и подходов, которые могут помочь преподавателям преодолеть эти проблемы и сделать процесс обучения более эффективным и интересным для студентов.

**Ключевые слова:** иностранные языки, преподавание, проблемы.

### Введение

Преподавание иностранных языков – это сложный и многогранный процесс, который требует особого внимания и подхода со стороны преподавателя и студента. Однако, несмотря на все усилия, в последнее время стало ясно, что традиционные методы преподавания неэффективны и не всегда достигают желаемых результатов. В данной статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с преподаванием иностранных языков, и предлагаются возможные способы их решения.

**Проблема 1:** Неэффективность традиционных методов обучения.

Один из основных недостатков традиционных методов преподавания языков заключается в их неэффективности. Основными методами преподавания языков, которые используются в настоящее время, являются: грамматический подход, аудиовизуальный метод, метод ситуационных ролевых игр и метод коммуникативной компетенции. Но все они имеют свои недостатки. Например, грамматический подход слишком много внимания уделяет грамматике, что не помогает студентам говорить свободно и без ошибок. Аудиовизуальный метод, в свою очередь, не всегда способствует развитию навыков общения. Метод ситуационных ролевых игр и метод коммуникативной компетенции, хотя и предполагают активное взаимодействие между участниками, не всегда являются подходящими для всех студентов.

**Решение.** Одним из возможных решений данной проблемы может быть использование комбинированных методов обучения, которые объединяют в себе лучшие аспекты каждого из методов вышеупомянутых подходов. Например, комбинированный метод, который сочетает в себе грамматический подход с методом коммуникативной компетенции, позволяет студентам развивать свои грамматические знания и одновременно развивать навыки общения в реальных ситуациях.

Кроме того, использование современных технологий таких, как онлайн-курсы, приложения для изучения языков и вебинары, также может помочь преподавателям сделать процесс обучения более эффективным и интересным для студентов.

**Проблема 2:** Отсутствие мотивации у студентов.

Еще одной серьезной проблемой в преподавании иностранных языков является отсутствие мотивации у студентов. Без мотивации студенты не будут заинтересованы в изучении языка и не будут достигать успеха в этой области.

**Решение.** Один из способов решения этой проблемы – использование интерактивных методов обучения, которые позволяют студентам активно участвовать в процессе обучения. Например, преподаватель может использовать игры, групповые задания и дискуссии на занятиях, чтобы увеличить мотивацию студентов.

Кроме того, важно понимать, что мотивация студентов может быть увеличена, если преподаватели покажут, как изучение языка может быть полезно для их будущей карьеры и жизни. Например, учебный план может быть ориентирован на изучение языковых навыков, которые являются востребованными на рынке труда.

**Проблема 3:** Проблемы оценки

Еще одной проблемой в преподавании иностранных языков являются проблемы оценки. Оценка студентов должна быть справедливой и основываться на их знаниях и умениях в изучении языка. Однако, в ряде случаев оценка может быть субъективной и не отражать реальный уровень знаний студента.

**Решение.** Одним из способов решения этой проблемы является использование различных методов оценки, таких как письменные работы, устные экзамены, проекты и презентации. Кроме того, важно использовать объективные критерии для оценки студентов, такие как оценка по пятибалльной шкале, критерии, оценивающие различные аспекты языковых знаний и умений, а также оценка на основе долгосрочных результатов.

Также, может быть полезным проведение регулярных тестов и контрольных работ, чтобы оценить прогресс студентов и убедиться в том, что они правильно усваивают материал. Еще одной актуальной проблемой в преподавании иностранных языков является необходимость индивидуального подхода к каждому студенту.

Различные студенты имеют разный уровень знаний, интересы, стиль обучения и мотивацию. Традиционные методы обучения, которые рассчитаны на одинаковый подход к каждому студенту, могут неэффективны для всех студентов и не учитывать их индивидуальные потребности.

Один из способов решения этой проблемы – это использование персонализированного обучения, которое предполагает адаптацию методов и подходов к индивидуальным потребностям каждого студента. Например, учителя могут использовать тестирование на уровень знаний и умений, чтобы определить индивидуальные потребности каждого студента и адаптировать учебный план и методы обучения.

Кроме того, использование различных методов обучения, таких как онлайн-курсы, приложения для изучения языков и вебинары, может также помочь студентам, которые не могут посещать уроки в классе, получать персонализированный доступ к материалам и ресурсам для обучения языку.

## Заключение

В данной статье были рассмотрены некоторые из актуальных проблем, связанных с преподаванием иностранных языков, такие как неэффективность традиционных методов обучения, отсутствие мотивации у студентов и проблемы оценки. Однако, существует множество методов и подходов, которые могут помочь учителям преодолеть эти проблемы и сделать процесс обучения более эффективным и интересным для студентов.

## Литература

1. Браун, Х.Д. (2014). Принципы обучения иностранным языкам. Издательство Pearson Education.
2. Эллис, Р. (2015). Понимание процесса изучения второго языка. Издательство Oxford University Press.
3. Хармер, Дж. (2015). Практика преподавания английского языка. Издательство Pearson Education.
4. Ларсен-Фримен, Д. (2018). Исследования в области преподавания и изучения языков. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 197–211.
5. Нунан, Дж. (2015). Практическое преподавание английского языка. Издательство McGraw-Hill Education.
6. Ричардс, Дж. (2015). Подходы к составлению учебных планов в преподавании языков: прямой, центральный и обратный дизайн. *RELC Journal*, 46(1), 5–33.
7. Скихан, П. (2016). Теоретические аспекты изучения и преподавания языков. Издательство Routledge.
8. Торнбери, С. (2017). 30 методов преподавания языков от Скотта Торнбери. Издательство Cambridge University Press.

## ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Belousova T.P.

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Teaching foreign languages is a complex and multifaceted process that requires special attention and approach from the teacher and student. However, despite all efforts, it has recently become clear that traditional teaching methods are ineffective and do not always achieve the desired results. Foreign languages are one of the key competencies in today's globalizing world and play a leading role. This article discusses the actual problems associated with teaching foreign languages, such as the inefficiency of traditional teaching methods, lack of student motivation, assessment problems, etc. However, there are many methods and approaches that can help teachers overcome these problems and make the learning process more effective and interesting for students.

**Keywords:** foreign languages, teaching, problems.

#### References

1. Brown, H.D. (2014). Principles of teaching foreign languages. Pearson Education Publishing.
2. Ellis, R. (2015). Understanding the process of learning a second language. Oxford University Press.
3. Harmer, J. (2015). The practice of teaching English. Pearson Education Publishing.
4. Larsen-Freeman, D. (2018). Research in teaching and learning languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 197–211.
5. Noonan, J. (2015). Practical teaching of English. McGraw-Hill Education Publishing.
6. Richards, J. (2015). Curriculum Design Approaches in Language Teaching: Direct, Central and Reverse Design. *RELC Journal*, 46(1), 5–33.
7. Skihan, P. (2016). Theoretical aspects of learning and teaching languages. Routledge Publishing.
8. Thornbury, S. (2017). 30 Language Teaching Methods by Scott Thornbury. Cambridge University Press.

# Быть или не быть элементарному исчислению в системе математического образования

**Гилев Валерий Георгиевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова, Филиал Тюменского государственного университета  
E-mail: gilev.valery@gmail.com

Решение этого частного вопроса может показать, что математическая общественность всерьез задумалась о проблемах в методике обучения математике.

Под теорией элементарного исчисления понимается раздел Алгебры и начал анализа в котором исследуются на монотонность рациональные и основные элементарные функции кроме логарифмической и обратных тригонометрических функций без использования пределов, и соответствующей символики. Инструментом исследования является функция обобщения, которая для рациональных функций является производной. Данный факт послужил основанием для формирования теории элементарного исчисления.

Статья адресуется прежде всего тем, кто освоил дифференциальное и интегральное исчисление и проявляет интерес к теории элементарного исчисления. Это учителя средней школы, преподаватели профессиональных учебных заведений, руководители курсовых и дипломных работ. Теория элементарного исчисления с необходимостью может стать предметом обсуждения среди преподавателей методики обучения математике.

**Ключевые слова:** монотонность, метод обобщения при исследовании функций, функция обобщения, мгновенная скорость изменения функции, производная функция, элементарное исчисление, дифференциальное исчисление, интегральное исчисление.

## Функция обобщения

Теория элементарного исчисления возникла в связи с поисками методов исследования элементарных функций на монотонность без использования производной.

Пусть  $y = f(x)$  элементарная основная функция.

Функция  $y = f(x)$  *возрастает* на промежутке  $P \subset D_f$ , если  $\forall (x_1, x_2) \in P$  выполняется:  
 $x_2 - x_1 > 0 \Rightarrow f(x_2) - f(x_1) > 0$ .

Функция  $y = f(x)$  *убывает* на промежутке  $P \subset D_f$ , если  $\forall (x_1, x_2) \in P$  выполняется:  
 $x_2 - x_1 > 0 \Rightarrow f(x_2) - f(x_1) < 0$ .

Выбираем  $\forall (x_1, x_2) \in D_f$  такие, что  $(x_1, x_2) \in P$ .

Возможно  $f(x_2) - f(x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$ , где  $B(x_1; x_2) \neq 0$  при  $x_1 \neq x_2$ ,  $B(x_1; x_2) = 0$  при  $x_1 = x_2$ ;  $A(x_1; x_2)$  – выражение с двумя фиксированными значениями  $x_1, x_2$  аргумента функции  $y = f(x)$ . Числовое значение выражения  $A(x_1; x_2) = k$ .

При  $B(x_1; x_2) > 0$ , знак выражения  $f(x_2) - f(x_1)$  будет зависеть от знака  $A(x_1; x_2)$ . Для установления знака выражения  $A(x_1; x_2)$  выполним в нем логическую операцию обобщения, заменив  $x_1$  и  $x_2$  на  $x : x_1 = x_2 = x$ .

Обобщение путем замены  $x_1$  и  $x_2$  на  $x$  в выражении  $A(x_1; x_2)$  определило функцию  $\delta(x) = A(x)$ . Функция  $\delta(x)$  называется *функцией обобщения*.

Функция обобщения позволяет находить промежутки монотонности функции  $y = f(x)$ .

Решение неравенства  $\delta(x) > 0$  определяет промежутки, в которых функция возрастает.

Решение неравенства  $\delta(x) < 0$  определяет промежутки, в которых функция убывает.

Решение уравнения  $\delta(x) = 0$  определяет критические точки экстремума или перегиба.

Метод, при помощи которого находятся промежутки монотонности функции называется *методом обобщения при исследовании функций* (метод обобщения).



## Вопросы и ответы

Основным стимулом в продвижении исследования и осознания проблем в построении теории элементарного исчисления были Замечания, высказанные рецензентами рукописей по проблеме исследования.

Наиболее значимым вопросам были посвящены отдельные статьи [1,2,3].

Настоящая публикация является продолжением статей [4,5].

1. При исследовании функции на монотонность читаем: «Пусть  $P$  – промежуток возрастания или убывания функции  $y = f(x)$ ».

**Вопрос.** Если монотонность известна, то зачем исследование?

**Ответ.** Промежутки монотонности мы находим, они не известны.

Предполагается, что точки  $x_1, x_2$  принадлежат промежутку в котором функция или, возрастает, или убывает.

Вообще говоря, точки  $x_1$  и  $x_2$  в промежутке  $P$  могут располагаться по-разному:  $x_2 > x_1$ ;  $x_1 > x_2$  или совпадать. Для определенности выбираем  $B(x_1; x_2) > 0$ . Для рациональных функций  $B(x_1; x_2) = (x_2 - x_1)$ , то есть  $(x_2 - x_1) > 0$ .

Точка  $x = x_1 = x_2$  находится в выбранном промежутке  $P$ . Какому промежутку возрастания или убывания принадлежит точка  $x$  устанавливает решение неравенств  $\delta(x) > 0$  и  $\delta(x) < 0$ , которое и определяет промежутки монотонности. Решение уравнения  $\delta(x) = 0$  определяет точки экстремума или перегиба.

2.  $f(x_2) - f(x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$ , где  $B(x_1; x_2) = 0$  при  $x_1 = x_2$ ; Но только лишь условие  $B(x_1; x_2) = 0$  при  $x_1 = x_2$ ; не позволяет определить  $B(x_1; x_2)$  однозначно. Тогда и выражение  $A(x_1; x_2)$ , участвующее в построении функции обобщения  $\delta(x)$ , может быть различным.

**Вопрос.** Как в таком случае находить промежутки монотонности функции из неравенств  $\delta(x) > 0$  или  $\delta(x) < 0$ ?

**Ответ.** За скобки выносятся множитель  $B(x_1; x_2) > 0$ , а не  $B(x_1; x_2) = 0$ . Для рациональных функций выносятся множитель  $(x_2 - x_1) > 0$ , а не  $x_2 - x_1 = 0$ . В этом случае функция обобщения определяется однозначно.

3. Ключевым положением статьи, имплицитно содержащим определение производной, является утверждение: "Для элементарной функции  $y = f(x)$  возможно разложение приращения функции на множители  $f(x_2) - f(x_1) = B(x_1; x_2) \cdot A(x_1; x_2)$ ,

где  $B(x_1; x_2) \neq 0$  при  $x_1 \neq x_2$ ,  $B(x_1; x_2) = 0$  при  $x_1 = x_2$ ;  $A(x_1; x_2)$  – выражение с двумя фиксированными значениями  $x_1, x_2$  аргумента функции  $y = f(x)$ . Числовое значение выражения  $A(x_1; x_2) = k$ ."

**Вопрос.** Почему данное утверждение в статье не доказывается. Отсутствуют даже наглядно интуитивные рассуждения, объясняющие причину его происхождения.

**Ответ.** Я могу объяснить причину разложения приращения функции на множители. Для рациональных функций я привожу доказательство в статье [3]. В исследовании имеются конкретные примеры разложения приращения различных элементарных функций. Общего доказательства утверждения я не знаю.

4. В дифференциальном исчислении понятие «приращение функции» связано с понятием «приращение аргумента», которое, в свою очередь, связано с фиксированной точкой из области определения функции. Если это есть точка  $x_1$ , а  $x_2$  – точка из её окрестности, то разность  $x_2 - x_1$  называется приращением аргумента в точке  $x_1$ . Разность  $f(x_2) - f(x_1)$  называют приращением функции  $f(x)$  в точке  $x_1$ , соответствующим приращению  $x_2 - x_1$ .

**Вопрос.** А как в элементарном исчислении?

**Ответ.** Понятиям приращение аргумента и соответствующее приращение функции в элементарном исчислении придается тот же смысл, что и в дифференциальном исчислении. Отличие в том, что промежуток  $[x_1; x_2] \subset D_f$  не рассматривается как окрестность точки  $x_1$ , так как в теории элементарного исчисления отсутствует понятие предела, а, следовательно, и окрестности.

5. Определение «Касательной к кривой называется прямая, угловой коэффициент которой равен мгновенной скорости в точке касания».

**Вопрос.** Не является ли данное определение тавтологией? Кроме того, речь должна идти не о касательной к кривой вообще, а о касательной к графику функции в точке.

**Ответ.** а) Графиком элементарной функции является кривая, поэтому определение согласуется с касательной к графику функции в точке.

б) Для промежутка монотонности рациональной функции из секущих параллельных прямых  $y = kx + l_n$  только одна прямая  $y = kx + l$  имеет общую точку с графиком функции. Эта прямая называется касательной. Мгновенная скорость в точке касания равна  $k$ . Причем эта скорость известна и равна  $\delta(x)$ . Поэтому касательная определяется через мгновенную скорость. Данное определение не противоречит определению касательной через предельное положение секущей. Только в данном

случае секущая принадлежит классу параллельных прямых, а не пучку прямых  $y = kx$  как в дифференциальном исчислении.

6. В предлагаемом варианте за основу всей идеи берется понятие мгновенной скорости изменения функции. В методике принят подход: представлять это понятие понятием мгновенной скорости движения.

**Вопрос.** Почему выбран первый подход?

**Ответ.** В первом случае мы показываем мгновенную скорость движения на графике, а во втором – представляем. Понятие мгновенной скорости без соответствующего образа учащиеся плохо воспринимают. И не надо забывать о формировании умения «читать графики».

7. **Вопрос.** Какой смысл вкладывается в понятие мгновенная скорость в точке.

**Ответ.** Так как для точки  $\Delta x = x_2 - x_1 = 0$ ,  $\Delta y = f(x_2) - f(x_1) = 0$ , то

$$V_{\text{мгн.}} = \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{0}{0} = k$$
, где  $k$  – угловой коэффициент касательной  $y = kx + l$ .

8. В исследовании говорится об особенной роли касательной в построении теории элементарного исчисления.

**Вопрос.** В чем заключается эта особенность?

**Ответ.** Особенность вытекает из представления мгновенной скорости отношением  $\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{0}{0} = k$ , где  $k$  – угловой коэффициент касательной  $y = kx + l$ .

Для линейной функции скорость на промежутке и в каждой точке постоянная, в частности в точке касания. Это справедливо и для любой секущей  $y = kx + l_n$  из промежутка  $[x_n; x_{n+1}]$  средняя скорость изменения функции в котором равна  $\delta(x) = k$ .

Таким образом производная (мгновенная скорость) в точке касания равна  $k$ .

Благодаря постоянству отношения  $\frac{\Delta y}{\Delta x} = k$  приращение аргумента и приращение линейной функции обозначили  $dx$  и  $dy$ :  $dy = kdx, dx = \Delta x$ .

9. Если рассматривать мгновенную скорость функции  $f(x)$  в различных точках промежутка монотонности, то мы будем получать, вообще говоря, различные значения. Таким образом, мгновенная скорость есть функция переменной  $x$ . Эта функция называется производной функции  $f(x)$  в точке  $x$ . Обозначается  $f'(x)$ .

**Вопрос.** Не смешиваются ли понятия «производная функции» и «производная функции в точке»?

**Ответ.** Производная функции является функцией, а производная функции в точке есть число. В элементарном исчислении для рациональных функций находится сразу производная функции  $\delta(x)$ , а в дифференциальном исчислении сначала

находится значение функции в точке, затем путем обобщения получается производная функции  $f'(x)$ . Установлено, что для рациональных функций  $\delta(x) = f'(x)$ .

**Пример.** Найти производную квадратичной функции  $f(x) = x^2$ :

а) методом обобщения; б) по определению производной.

**Решение:**

$$\begin{aligned} \Delta y &= f(x_2) - f(x_1) = x_2^2 - x_1^2 = \\ \text{а) } &= (x_2 - x_1)A(x_2 + x_1)B(x_1; x_2)\Delta A(x_1; x_2), \end{aligned}$$

где  $B(x_1; x_2) = x_2 - x_1; A(x_1; x_2) = x_2 + x_1$ .

Найдем функцию обобщения, переходя (обобщая) от  $x_1$  и  $x_2$  к  $x$  в выражении  $A(x_1; x_2): \delta(x) = A(x) = x + x = 2x; \delta(x) = 2x$ .

**Ответ.**  $\delta(x) = 2x$ .

б)

$$\begin{aligned} f'(x_1) &= \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \lim_{x_2 \rightarrow x_1} \frac{x_2^2 - x_1^2}{x_2 - x_1} = \lim_{x_2 \rightarrow x_1} \frac{(x_2 - x_1)(x_2 + x_1)}{x_2 - x_1} = \\ &= \lim_{x_2 \rightarrow x_1} \frac{(x_2 - x_1)}{x_2 - x_1} \cdot \lim_{x_2 \rightarrow x_1} (x_2 + x_1) = \lim_{x_2 \rightarrow x_1} (x_2 + x_1) \\ &= 2x_1; f'(x_1) = 2x_1. \end{aligned}$$

Обобщая, получим  $f'(x) = 2x$ .

**Ответ.**  $f'(x) = 2x$ .

Видим, что в обоих случаях используется предельный переход, но различными способами. В первом случае, обобщая, мы сразу получаем производную (функцию обобщения), во втором – сначала получаем значение производной в точке, затем обобщаем. Здесь важен смысл, а не символика.

Итак, при вычислении производной рациональных функций логическая операция обобщения равносильна операции предельного перехода.

10. Средняя скорость

$$\frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{f(x_2) - f(x_1)}{(x_2 - x_1)} = A(x_1; x_2) = k$$
 изменения функции

на промежутке  $[x_1; x_2]$  это число. Поэтому равенство  $\delta(x) = k$  означает, что для любой функции её функция обобщения  $\delta(x)$  является постоянной функцией на промежутке  $[x_1; x_2]$ .

**Вопрос.** Это так?

**Ответ.** Это не так. Точка  $x \in [x_1; x_2]$  единственная для которой  $\delta(x) = k$ . Для других точек из промежутка монотонности  $\delta(x) \neq k$ . Секущая к графику проходящая через точки с абсциссами  $x_1$  и  $x_2$  задает коэффициент  $k$  который определяется функцией обобщения  $\delta(x) = k \cdot \delta(x)$  определяет

среднюю скорость на промежутке  $[x_1; x_2]$ ;  $k$  – мгновенную в точке  $x$ .

Итак, промежутку  $[x_1; x_2]$  соответствует секущая  $y = kx + l_1$  для которой возможно «провести» касательную  $y = kx + l$  определяющую единственную точку  $x \in [x_1; x_2]$ . С другой стороны существует бесконечно много секущих определяющих промежутки, в которых средняя скорость изменения функции равна мгновенной в точке  $x$ . И так для любой точки из области определения функции  $D_f$ .

11. В исследовании утверждается, что область определения функции обобщения  $\delta(x)$  совпадает с областью определения функции  $f(x)$ . Практика показывает, что это не всегда так.

**Вопрос.** Данное ошибочное утверждение допускается сознательно?

**Ответ.** На момент исследования данное утверждение не является ошибочным, так как предметом исследования являются непрерывные функции, графики которых «гладкие». Вопросы, связанные с критическими точками, могут возникнуть в процессе решения примеров, но это легко объясняется, когда область определения функции обобщения не совпадает с областью определения функции  $f(x)$ , например, в точках разрыва, или точках, в которых функция обобщения не существует, например, для  $f(x) = |x|$ . Более подробно к этим вопросам придется вернуться при изучении элементов анализа.

12. В методике обучения школьников основам математического анализа неоднократно предпринимались успешные попытки строить учебный курс не на строгом определении понятия предела, а на наглядных представлениях о пределе и операции предельного перехода. Так, например, в учебном пособии «Алгебра и начала анализа» под редакцией А.Н. Колмогорова эти представления формируются с помощью приближенных вычислений значений функции и понятия погрешности вычислений.

**Вопрос.** Почему при введении элементов анализа в настоящем исследовании не использован традиционный подход?

**Ответ.** В настоящем исследовании понятие предела вводится путем движения свободной точки графика функции и соответствующей ей касательной к фиксированной точке. При таком подходе легко перейти к понятию предела, а главное к определению производной.

На самом деле. Пусть дан график функции  $y = f(x)$  (рис. 1).

Зафиксируем на графике точку  $M_1$  с абсциссой  $x_1$ . Точку  $M_2$  с абсциссой  $x_2$  сделаем свободной. Точка  $M_1(x_1; y_1)$  – фиксированная, точка  $M_2(x_2; y_2)$  – свободная.

Устремим точку  $M_2$  к точке  $M_1$ . Касательная  $y = k_2x + l_2$  будет двигаться вместе с точкой  $M_2$  по графику. При этом она будет занимать положения всех касательных  $y = kx + l$  пока не достигнет касательной  $y = k_1x + l_1$ .

При движении точки  $M_2$  ее абсцисса  $x_2$  будет стремиться к абсциссе  $x_1$  точки  $M_1$ .

Приращение аргумента  $\Delta x = x_2 - x_1$  и приращение функции

$\Delta y = f(x_2) - f(x_1)$  будут стремиться к нулю.

В результате, при очень близком расстоянии точек  $M_2$  и  $M_1$  мгновенная скорость в точке  $x_2$  стремится сравняться с мгновенной скоростью в точке  $x_1$ .

В математическом анализе слово «стремится» заменяют символом  $\rightarrow$ , а результат такого стремления обозначают символом  $\lim$ . Имеем:

$$- \delta(x_2) \rightarrow \delta(x_1) : \lim_{x_2 \rightarrow x_1} \delta(x_2) = \delta(x_1).$$

$$- \frac{\Delta y}{\Delta x} = \delta(x) \rightarrow \delta(x_1) = k_1; \frac{\Delta y}{\Delta x} \rightarrow k_1 : \lim_{x_2 \rightarrow x_1} \frac{\Delta y}{\Delta x} = k_1.$$

– При  $x_2 \rightarrow x_1$ ,  $\Delta x \rightarrow 0$ , поэтому пишут  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = k_1$ .

Заметим, что:  $\delta(x_1) = k_1$  – мгновенная скорость в точке  $x_1$ ;  $\delta(x_2) = k_2$  –

мгновенная скорость в точке  $x_2$ ;  $\delta(x) = k$  –

мгновенная скорость в каждой точке  $x \in [x_1; x_2]$ .

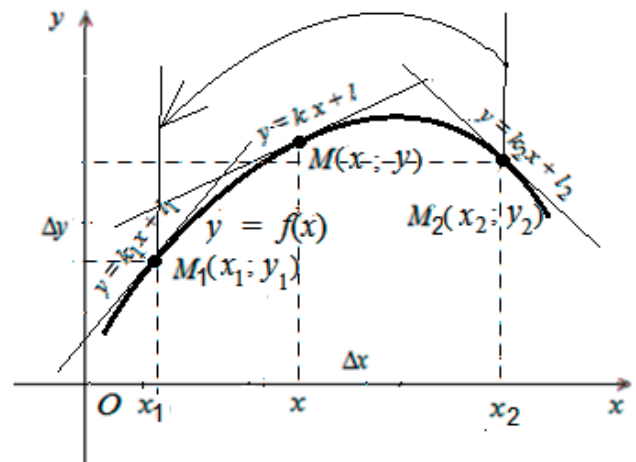


Рисунок 1 – Касательная вместе с точкой  $M_2$  движется по графику

Итак,  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \delta(x_1) = k_1$ . Обобщая, получим

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \delta(x) = k.$$

**Определение. Производной** функции  $y = f(x)$  в данной точке  $x$  называется предел отношения приращения функции  $\Delta y$  к соответствующему

приращению аргумента  $\Delta x$  при  $\Delta x \rightarrow 0$ , если этот предел существует:

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}; \quad y' = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x}.$$

Таким образом,  $f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = \delta(x) = k$ . Откуда делаем вывод, что функция обобщения и угловой коэффициент касательной являются производными [6].

На наглядно интуитивном уровне представлен фрагмент введения понятия предела. Какой из способов с методической точки лучше пусть решает учитель. Только надо предоставить ему такое право.

Вопросы по интегральному исчислению возникли в процессе исследования. Рецензент ограничился фразой: «Множество самых различных замечаний можно высказать и в отношении разделов статьи, которые посвящены понятиям первообразной и интеграла».

**13. Вопрос.** В чем особенность построения интегрального исчисления через функцию обобщения?

**Ответ.** Особенность вытекает из определения функции обобщения как производной рациональной функции  $\delta(x) = f'(x)$ . Из данного равенства обратной операцией интегрирования определяется функция  $f(x) = \int \delta(x) dx$ , которая называется первообразной. Естественным образом задается определенный интеграл  $f(x_2) - f(x_1) = f(x) \Big|_{x_1}^{x_2} = \int_{x_1}^{x_2} \delta(x) dx$ ,

который записывается  $f(x) = \int_{x_1}^{x_2} \delta(x) dx$  [7].

**14. Вопрос.** Откуда получилось подынтегральное выражение  $\delta(x) dx$ ?

**Ответ.** Из определения функции обобщения имеем:

$$f(x_2) - f(x_1) = (x_2 - x_1) \cdot \delta(x_1; x_2); \quad f(x_2) - f(x_1) = \Delta x \cdot \delta(x).$$

$$\text{С другой стороны, } f(x_2) - f(x_1) = \int_{x_1}^{x_2} \delta(x) dx.$$

$$\text{Так как } \Delta x = dx, \text{ то } f(x) = \int_{x_1}^{x_2} \delta(x) dx.$$

**15. Вопрос.** Что означает подынтегральное выражение  $\delta(x) dx$ ?

**Ответ.** При движении точки  $M_t, x_1 \leq x_t \leq x_2$ , по графику функции (рис. 2) отрезки  $K_t N_t = \delta(x_t)$  заполняют площадь криволинейной трапеции  $K_1 N_1 N_2 K_2$ . Следовательно, определенный интеграл означает площадь криволинейной трапеции подынтегральной функции.

С другой стороны (рис. 3) произведение  $\delta(x) dx$  означает площадь прямоугольника со сторонами  $|\delta(x)| = |k|$  и  $dx$ . Модуль берется в случае  $\delta(x) = k < 0$ . Здесь  $\delta(x)$  означает среднюю скорость изменения функции на промежутке  $[x_1; x_2]$ ,  $k$  – мгновенную скорость в точке  $x$ .

Таким образом подынтегральное выражение  $\delta(x) dx$  соответствует площади криволинейной трапеции подынтегральной функции.

16. В исследовании доказано, что для рациональных функций первообразная интерпретирует площадь криволинейной трапеции.

**Вопрос.** Является ли такое доказательство справедливым и для трансцендентных функций?

**Ответ.** Теоретически да. Для графика непрерывной на промежутке трансцендентной функции можно «провести» касательную  $y = kx + l$ .

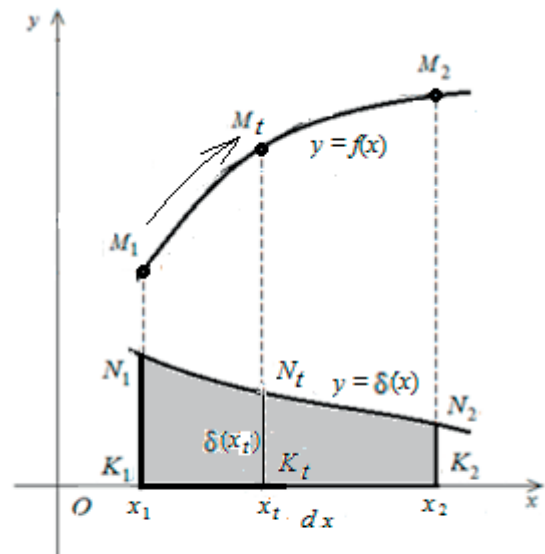


Рисунок 2 - Площадь криволинейной трапеции  $K_1 N_1 N_2 K_2$   
 $f(x) = \int_{x_1}^{x_2} \delta(x) dx$

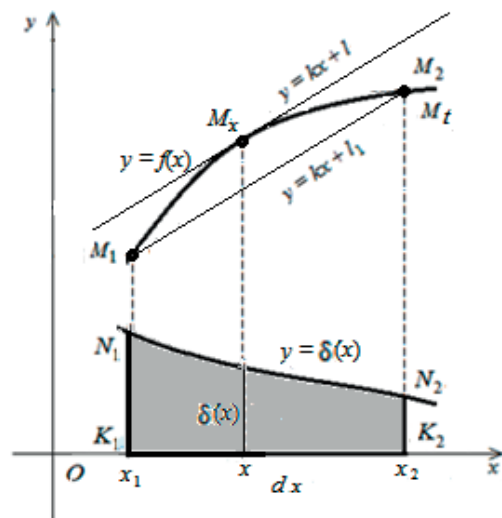


Рисунок 3 -  $S_{K_1 N_1 N_2 K_2} = |\delta(x)| \cdot dx = |k| \cdot dx$



Это знание, к сожалению, не имеет практической пользы. Без дифференциального исчисления невозможно найти подынтегральную функцию, а значит построить таблицу неопределенных интегралов. Таблица неопределенных интегралов дает возможность вычислять первообразные по формуле Ньютона – Лейбница. Это дополнительный предлог для мотивации изучения теории пределов на более высоком уровне.

### Примеры

1. Исследовать функцию  $f(x) = \frac{x^2}{x^2 - 4}$  на моно-

тонность, построить схематически ее график.

**Решение.**

1°. Область определения функции.

$$D_f = (-\infty; -2) \cup (-2; 2) \cup (2; +\infty),$$

т.к.  $x^2 - 4 \neq 0 \Rightarrow x \neq -2$  и  $x \neq 2$ .

2°. Монотонность функции.

Пусть  $(x_1, x_2) \in P \subset D_f$  и  $x_2 > x_1$ , т.е.  $x_2 - x_1 > 0$ .

Имеем:

$$f(x_2) - f(x_1) = \frac{x_2^2}{x_2^2 - 4} - \frac{x_1^2}{x_1^2 - 4} = \frac{x_1^2 x_2^2 - 4x_2^2 - x_1^2 x_2^2 + 4x_1^2}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)} =$$

$$= \frac{-4(x_2^2 - x_1^2)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)} = (x_2 - x_1) \cdot \frac{-4(x_2 + x_1)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)} =$$

$$= B(x_1, x_2) \cdot A(x_1, x_2),$$

где

$$B(x_1, x_2) = x_2 - x_1, A(x_1, x_2) = \frac{-4(x_2 + x_1)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)};$$

$$\delta(x_1, x_2) = \frac{-4(x_2 + x_1)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)}.$$

При  $x_1 = x_2 = x$  получим

$$\delta(x) = A(x) = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2}; \delta(x) = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2}.$$

Найдем критические точки:  $\delta(x) = 0; x = 0$  – критическая точка.

При  $x < 0 \delta(x) > 0$ , следовательно в промежутках

$(-\infty; -2)$  и  $(-2; 0]$  функция  $f(x) = \frac{x^2}{x^2 - 4}$  возрастает.

При  $x > 0 \delta(x) < 0$ , следовательно в промежутках  $[0; 2)$  и  $(2; +\infty)$  – убывает.

**Ответ:** Возрастает в промежутках  $(-\infty; -2)$  и  $(-2; 0]$ ; убывает в промежутках  $[0; 2)$  и  $(2; +\infty)$ .

3°. Экстремумы.

В точке  $x=0$  функция меняет поведение с возрастания на убывание. Следовательно,  $x_{max} = 0, y_{max} = 0$ .

4°. Зная промежутки монотонности функции

$$f(x) = \frac{x^2}{x^2 - 4},$$

легко построить схематически график (рис. 4).

2. Найти среднюю скорость изменения функции на промежутке:

$$a) [-4; -2,5]; б) [-1,5; 0], в) [0; 1,5], г) [2,5; 4].$$

**Решение.** Средняя скорость находится по формуле  $V_{cp.} = \delta(x_1; x_2)$ ;

$$\delta(x_1, x_2) = \frac{-4(x_2 + x_1)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)}.$$

Например, а)  $[-4; -2,5]$ .  $x_1 = -4, x_2 = -2,5$ .

$$V_{cp.} = \frac{-4(x_2 + x_1)}{(x_2^2 - 4)(x_1^2 - 4)} = \frac{(-4) \cdot (-6,5)}{2,25 \cdot 12} = \frac{26}{27}.$$

$$V_{[-4; -2,5]} = \frac{26}{27} \text{ (рис. 4).}$$

$$\text{Ответ: } V_{[-4; -2,5]} = \frac{26}{27}.$$

3. а) Найти мгновенную скорость в точке: а)  $-4$ ; б)  $-2,5$ ; в)  $x$  (рис. 4).

**Решение.** Мгновенная скорость в точке  $x_0$  находится по формуле

$$V_{x_0} = \delta(x_0) = \frac{-8x_0}{(x_0^2 - 4)^2}.$$

$$a) V_{-4} = \delta(-4) = \frac{(-8) \cdot (-4)}{((-4)^2 - 4)^2} = \frac{32}{144} = \frac{2}{9};$$

$$б) V_{-2,5} = \delta(-2,5) = \frac{(-8) \cdot (-2,5)}{((-2,5)^2 - 4)^2} = 20 \cdot \frac{16}{81} = \frac{320}{81} = 3 \frac{77}{81};$$

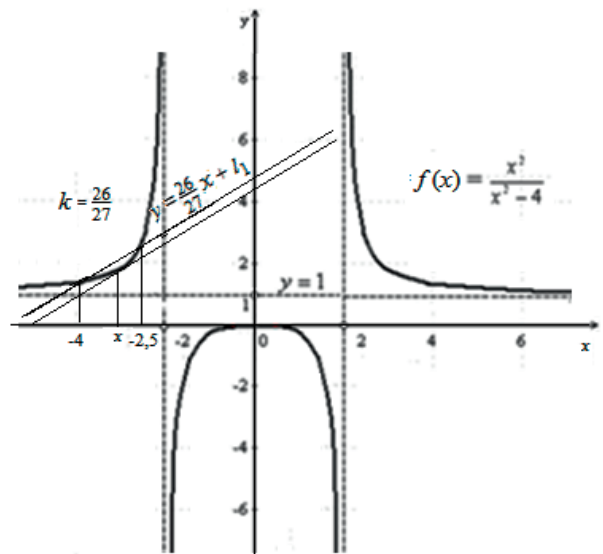


Рисунок 4 - График функции  $y = f(x)$ . Секунда  $y = \frac{26}{27}x + l_1$

$$в) V_x = \delta(x) = V_{[-4; -2,5]} = k = \frac{26}{27}.$$

б) Найти производную (мгновенную скорость в любой точке  $x$ ) из области определения функции.

$$f'(x) = \delta(x) = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2}.$$

Ответ:  $f'(x) = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2}.$

4. Построить график функции  $\delta(x) = f'(x) = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2}.$

*Решение.* График строится схематически по точкам  $(x; \delta(x))$ ,  $\delta(x) = k$ :

$$\left(-4; \frac{2}{9}\right), \left(-1; \frac{8}{9}\right), (0; 0), \left(1; \frac{8}{9}\right), \left(4; \frac{2}{9}\right).$$

Далее учитывается поведение функции в точках разрыва (рис. 5).

5. На рисунках 4 и 5 представлены первообразная  $y = f(x)$  и ее производная  $y = \delta(x)$ . Таким образом,  $f(x) = \int \delta(x) dx$ .

а) Найти площадь заштрихованной фигуры  $S = S_1 + S_2$ .

*Решение.*

$$S = S_1 + S_2$$

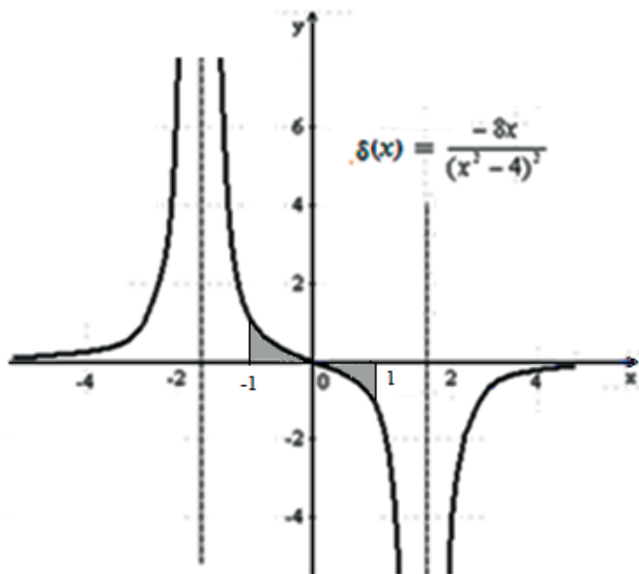


Рисунок 5 - График функции  $y = \delta(x)$

$$S_1 = \int_{-1}^0 \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} dx = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} \Big|_{-1}^0 = \frac{8}{9}.$$

$$S_2 = \int_0^1 \left| \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} \right| dx = \left| \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} \right| \Big|_0^1 = \left| -\frac{8}{9} \right| = \frac{8}{9}.$$

$$S = \frac{8}{9} + \frac{8}{9} = 1\frac{7}{9}.$$

Ответ:  $1\frac{7}{9}.$

б) Вычислить  $\int_{-1}^1 \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} dx.$

*Решение.*

$$\int_{-1}^1 \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} dx = \frac{-8x}{(x^2 - 4)^2} \Big|_{-1}^1 = -\frac{8}{9} + \frac{8}{9} = 0.$$

Ответ: 0.

В примере: а) используется геометрический смысл первообразной. Находится сумма площадей криволинейных трапеций в промежутках возрастания и промежутках убывания; б) используется физический смысл первообразной. Находится алгебраическая сумма площадей: над осью абсцисс площади берутся со знаком плюс, а под осью абсцисс – со знаком минус. В результате  $\Delta y = f(x_2) - f(x_1) = 0$ .

## Послесловие

«Понятия производная, мгновенная скорость изменения функции, касательная к графику функции неразрывно связаны с понятиями предела и предельного перехода. Так же точно вся история появления понятия «интеграл» также указывает на связь с этими понятиями. Тот факт, что математики долгое время не пользовались понятием предела, вовсе не означает, что они не осознавали его наглядный смысл и ключевую роль при вычислении ими длин дуг, площадей фигур, объемов тел и пр. Предел – главное базовое понятие математического анализа. Без осознания этих связей и формирования хотя бы начальных наглядных представлений о пределе и предельном переходе невозможно дать математически правильное понимание самой сути этой математической дисциплины. Понимание математически строгого определения предела функции, как показывает практика, вызывает серьезные трудности у значительной части учащихся» (08.01.2023 Рецензент).

Я полностью согласен с уважаемым Рецензентом. При этом задаюсь вопросом – какое отношение «осознание ключевой роли понятия предела математиками» имеет к системе математического образования, к методике введения производной? Основатели дифференциального и интегрального исчисления умели находить производные до изобретения и развития теории пределов. Они понимали значимость операции предельного перехода, не объясняя до конца ее смысл, так как не знали теории развития числа.

Учащиеся находятся в еще более сложном положении. У них вообще отсутствуют основы для введения производной кроме как через пределы.

В связи с этим А.В. Гладкий [8] пишет: «Из курса алгебры многое было изъято, причем как раз то, что в наибольшей степени способствовало «приведению ума в порядок» и расширению кругозора (комбинаторика, бином Ньютона, комплексные числа, теорема Безу). Освободившееся

место заняли производные и интегралы, о которых рассказывают в стиле тех времен, когда начала анализа были, по выражению Г.М. Фихтенгольца, «покрыты мистическим туманом». Получился курс, который не только не способствует развитию навыков четкого и упорядоченного мышления, но, напротив, разрушает их, отучает от строгих рассуждений, от доказательств. А донести до школьников идеи, лежащие в основе понятий производной и интеграла, при этом не удается. Наивно было бы думать, что изложить эти понятия без обоснования так, чтобы было в самом деле понятно, легче, чем с обоснованием. В старые времена были, видимо, преподаватели, умевшие их так излагать, но это искусство давно забыто. И фактически все, что получает нынешний школьник в результате изучения «начал анализа» – это навыки выполнения некоторых *формальных операций* (выделено мной – В.Г.), смысл которых ему непонятен. Причиняемый таким преподаванием вред очевиден, а польза равна нулю: всем, кому могут потом понадобиться для работы хотя бы только элементы математического анализа, придется изучать его заново, и то, что они учили в школе, им в этом не поможет».

Автор статьи [8] предлагает два пути решения проблемы. Один из них состоит в том, чтобы переработать курс алгебры в направлении приближения его к современному состоянию этой науки. Другой возможный путь – научиться преподавать начала анализа без мистического тумана. И прежде всего нужно написать учебник нового типа, в котором рассуждениям и объяснениям отдавалось бы решительное предпочтение перед вычислениями и формальными преобразованиями, и полная строгость сочеталась бы с *максимальной наглядностью* (выделено мной – В.Г.).

Исследование по элементарному исчислению как раз и посвящено реализации второго пути решения проблемы, который предложил А.В. Гладкий. Оно заключается в том, чтобы вначале ввести функцию обобщения для исследования функций на монотонность. В этом имеется методическая необходимость решения проблемы – свойство монотонности определяется, а метода исследования нет, так как нельзя найти промежутки монотонности без использования производной, которая появляется позднее. Функция обобщения позволяет решить эту проблему.

Метод обобщения при исследовании функций можно ввести уже в основной школе, сообщив, что функция обобщения является производной, которая изучается в старших классах школы и более подробно в курсе математического анализа.

Далее, в старших классах можно ввести определение производной через понятия мгновенной скорости изменения функции и углового коэффициента касательной, используя наглядно-интуитивные представления о пределах [6]. Таким образом, на раннем этапе изучения производной

мы избавляемся от сложной теории пределов – «мистического тумана».

Итак, теория элементарного исчисления представляет основы для введения производной без использования пределов:

- На примере рациональных функций вводится понятие производной через мгновенную скорость изменения функции в точке.
- На наглядной основе вводится понятие предела и соответствующая символика без вычисления пределов.
- Дается строгое определение производной.
- Вводятся элементы дифференциального и интегрального исчисления на необходимом уровне.

В результате учащиеся знакомы со всеми основными понятиями математического анализа и готовы изучать его на более высоком уровне [9].

## Заключение

Быть или не быть элементарному исчислению в системе математического образования?

Решение этого частного вопроса может показать, что математическая общественность всерьез задумалась о проблемах в методике обучения математике.

Основную проблему я вижу во внедрении представленной в исследовании методики обучения элементам математического анализа.

Математики выступают против такой методики, потому что не могут абстрагироваться от теории пределов и пересмотреть устоявшееся в математике утверждение  $\frac{0}{0}$  – неопределенность в пользу

$\frac{0}{0} = k$ . Методисты не имеют своего голоса. Методика обучения вытесняется технологиями, которые не учитывают дидактические принципы обучения.

Проблема с внедрением элементарного исчисления в средние учебные заведения с необходимостью может стать предметом обсуждения среди преподавателей методики обучения математике, которая утратила свое значение в силу сложившихся обстоятельств. Многое зависит от тех, кто определяет содержание математического образования.

PS. а) За многие годы преподавания темы «Монотонность. Скорость изменения функции. Понятие предела. Определение производной» на педагогическом факультете ИГПИ им. П.П. Ершова я не слышал вопросов подобных тем, что поставлены в настоящей статье. Студенты естественно воспринимают материал, понимая логику его построения. Главное заключается в том, что материал согласуется с другими темами читаемого курса математики для учителей начальных классов.

б) Вопросы в данной публикации сформулированы по Замечаниям рецензентов на рукописи статей, присылаемых в журнал. Получил от жур-

нала отказ в публикации рукописи «Производная и первообразная в элементарном исчислении» и просьбу редакции не присылать больше материалы с данной тематикой так как «все рецензии на ранее поступавшие рукописи по элементарному исчислению были отрицательные».

## Литература

1. Гилев В.Г. О смысле отдельных математических понятий и отношений // «Современная школа России. Вопросы модернизации» (№ 5(36) 2021 г.), с. 19–24.
2. Гилев В.Г. Операция предельного перехода // МИРОВАЯ НАУКА: НОВЫЕ ВЕКТОРЫ И ОРИЕНТИРЫ: материалы VII Международной научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 30 Сентября 2022 г.). в 2-х ч. Ч. 2. – Ростов-на-Дону: Изд-во «МАНУСКРИПТ», 2022. – 143с. – С. 25–27.
3. Гилев В.Г. Каноническое представление приращения элементарных функций и замечательные пределы // Современное среднее профессиональное образование. – № 3. – 2022. – 35 с. – С. 21–25.
4. Гилев В.Г. Об открытии метода обобщения при исследовании функций на монотонность и выпуклость графика // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 6. – С. 51–55.
5. Гилев В.Г. Быть или не быть элементарному исчислению в школьном курсе математики? // «Заметки Ученого – nauka-prioritet.ru», Архив номеров, Апрель – № 4/2022, с. 120–130.
6. Гилев В.Г. Методика введения понятия производной в элементарном исчислении // Современное педагогическое образование. – № 8. – 2022. – С. 33–41.
7. Гилев В.Г. Дифференцирование и интегрирование в элементарном исчислении // Современное профессиональное образование. – № 4–2022. – С. 3–11.
8. Гладкий А. В. О преподавании алгебры и начал анализа в школе. // «Математическое образование», 2009 г. – № 3.
9. Гилев В.Г. Элементарное исчисление в профессиональном образовании: основные понятия и отношения // Современное профессиональное образование. – № 2. – 2023. – С.

## TO BE OR NOT TO BE ELEMENTARY CALCULUS IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL EDUCATION

Gilev V.G.

Ishim State Pedagogical Institute. P.P. Ershov

The solution of this particular question may show that the mathematical community is seriously thinking about the problems in the methodology of teaching mathematics.

The theory of elementary calculus is understood as a section of Algebra and the beginnings of analysis in which rational and basic elementary functions are studied for monotonicity, except for the logarithmic and inverse trigonometric functions, without the use of limits, and the corresponding symbolism. The research tool is a generalization function, which is a derivative for rational functions. This fact served as the basis for the formation of the theory of elementary calculus.

The article is addressed primarily to those who have mastered the differential and integral calculus and are interested in the theory of elementary calculus. These are secondary school teachers, teachers of professional educational institutions, supervisors of term papers and theses. The theory of elementary calculus can necessarily become a subject of discussion among teachers of mathematics teaching methods.

**Keywords:** monotonicity, generalization method in the study of functions, generalization function, instantaneous rate of change of a function, derivative function, elementary calculus, differential calculus, integral calculus.

## References

1. Gilev V.G. On the meaning of individual mathematical concepts and relationships // “Modern School of Russia. Issues of Modernization” (No. 5(36) 2021), p. 19–24.
2. Gilev V.G. Limit transition operation // World science: new vectors and landmarks: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference (Rostov-on-Don, September 30, 2022). in 2 hours. Part 2. – Rostov-on-Don: Manuscript Publishing House, 2022. – 143p. – S. 25–27.
3. Gilev V.G. Canonical representation of the increment of elementary functions and remarkable limits // Modern secondary vocational education. – No. 3. – 2022. – 35 p. – S. 21–25.
4. Gilev V.G. On the discovery of the generalization method in the study of functions for the monotonicity and convexity of the graph // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2015. – Т. 6. – S. 51–55.
5. Gilev V.G. To be or not to be elementary calculus in the school course of mathematics? // “Notes of a Scientist – nauka-prioritet.ru”, Archive of Issues, April – No. 4/2022, p. 120–130.
6. Gilev V.G. Methodology for introducing the concept of a derivative in elementary calculus // Modern Pedagogical Education. – No. 8. – 2022. – S. 33–41.
7. Gilev V.G. Differentiation and integration in elementary calculus // Modern professional education. – No. 4–2022. – P. 3–11.
8. A. V. Gladkiy, Teaching Algebra and the Beginnings of Analysis at School. // “Mathematical education”, 2009 – No. 3.
9. Gilev V.G. Elementary Calculus in Vocational Education: Basic Concepts and Relations // Modern Vocational Education. – No. 2. – 2023.



# Особенности обучения студентов в условиях цифровой трансформации образования

**Громова Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации Самарского государственного экономического университета  
E-mail: gromova73@yandex.ru

Цифровая трансформация, происходящая в настоящее время в обществе, не могла не отразиться на системе образования, в целом и специфике обучения, в частности. Новая образовательная среда характеризуется новыми формами, средствами, методами, подходами, технологиями, а часто и содержанием обучения. Эффективность образования зависит от множества факторов, среди которых, однако, характер взаимодействия основных участников дистанционного обучения – студентов, преподавателей – играет определяющую роль. Для повышения эффективности образовательного процесса при интеграции информационных технологий в систему образования следует учитывать особенности обучения, форм и способов дистанционной поддержки студентов преподавателем. В рассматриваемой статье анализируются этапы обучения студентов в дистанционном режиме в контексте цифровой трансформации образовательной системы. Автор также описывает формы и способы поддержки студентов в дистанционном обучении, как одной из форм образовательного процесса в условиях новой образовательной среды, которое является как самостоятельной формой обучения, так и дополнением к традиционным формам обучения.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация, цифровая трансформация образования, дистанционное обучение, преподаватель дистанционного обучения, информационно-коммуникационные технологии, формы дистанционной поддержки студентов.

## Введение

Цифровая трансформация определена одной из целей развития Российской Федерации на период до 2030 года [1]. Очевидно, что цифровая трансформация общества невозможна без цифровой трансформации образовательной системы. Министерство просвещения РФ выступает за создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [2]. Цифровая трансформация в секторе образования означает улучшение его учебной среды и системы управления за счет применения новых технологий. Это позволяет снизить затраты и удовлетворить растущие требования всех участников образовательного процесса.

Изменения в системе образования: создание новой образовательной среды; использование электронных образовательных ресурсов и инновационных методов и форм требуют, в том числе, новых подходов к обучению студентов. Одной из форм образовательного процесса в условиях цифровой трансформации выступает дистанционное обучение, подразумевающее под собой обучение с применением информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности обучающихся и преподавателей [3]. Оно является как самостоятельной формой обучения, так и дополнением к традиционным (очной, очно-заочной, заочной или экстернату). Ввиду предполагаемого соответствия характера и способа обучения цифровой среде, результатами работы стали: определение этапов обучения студентов, а также форм и способов поддержки студентов в дистанционном обучении.

Актуальность работы определяется государственной политикой Российской Федерации в области цифровой трансформации общества, в целом и цифровой трансформации образования, в частности [1,2]; новизна – предоставлением комплекса условий – поэтапного обучения студентов, форм и способов поддержки студентов в дистанционном обучении в условиях новой образовательной среды.

## Основная часть

Как было отмечено ранее, цифровая трансформация в экономике и бизнесе напрямую зависит

от цифровой трансформации в высшем образовании. Проблема использования дистанционного обучения (ДО) в вузе состоит в том, что система образования не отвечает вызовам цифровой экономики и требует приведения образовательных программ в соответствие с ее потребностями.

Цифровая трансформация в образовании заключается, среди прочего, в особой организации образовательного процесса (подходов, технологий, методов и т.п.), в предоставлении комплекса условий – этапах обучения студентов, формах и способах поддержки студентов в дистанционном обучении в условиях новой образовательной среды.

Прежде всего, рассмотрим предлагаемые нами этапы обучения.

Совместную деятельность преподавателей и студентов в ДО можно представить в виде модели, включающей в себя пять основных этапов: 1) знакомство, взаимодействие и стимулирование; 2) обмен информацией; 3) понимание; 4) применение; 5) структурирование знаний и развитие [4].

Рассмотрим подробнее особенности каждого этапа.

**Этап 1: *Знакомство, взаимодействие и стимулирование.*** В начале обучения, когда студенты могут столкнуться со сложностями, им важно чувствовать поддержку со стороны преподавателя ДО. Преподаватель предоставляет самую исчерпывающую информацию о курсе в целом и его деталях, самостоятельных и контрольных заданиях в рамках промежуточного и итогового контроля. На первом этапе стимулирование преподавателем студентов также имеет большое значение.

Первый этап завершается, когда студенты знакомятся с группой и начинают свободно общаться посредством электронной почты, групп и досок объявлений, голосовых и видео конференций с преподавателем и другими студентами. В качестве профессионально значимых качеств со стороны преподавателя на этом этапе можно отметить умение создавать и поддерживать положительный эмоциональный фон, а также мотивировать обучающихся на развитие.

**Этап 2: *Обмен информацией.*** Студенты приобщаются к новой образовательной среде; появляется коллектив, члены которого работают над выполнением общих задач. На этом этапе происходит знакомство с технологиями обучения, с сетевым этикетом, а также овладение навыками поиска, нахождения и восприятия информации. Наличие самодостаточных учебных материалов на разных носителях способствует освоению теоретических и практических основ курса. Следует отметить, что одной из задач этого этапа является формирование у студентов желания общения и взаимодействия. Групповые обсуждения часто показывают уровень взаимопонимания участников. На этом этапе преподавателю следует всеми способами поощрять взаимное уважение между студентами, устранять возника-

ющие конфликты, оказывать помощь по мере необходимости.

Преподавателю, в свою очередь, следует поощрять студентов на поиск дополнительных данных, связей и ресурсов. Навыки поиска и выбора подходящего материала на этом этапе возможно сложно сформировать самостоятельно, поэтому преподаватель следует управлять формированием данных навыков. В начале этого этапа целесообразно использовать средства и методы групповых дискуссий, участие в компьютерных сессиях и т.д.

**Этап 3. *Понимание.*** На этом этапе студенты восстанавливают приобретенные ранее знания и распространяют их на другие разделы обучения с целью более динамичного сотрудничества. В завоевании этой цели целесообразно использовать соответствующие учебные пособия, а также многочисленные активные средства обучения, в которых под руководством преподавателя следует планировать дебаты, ролевые игры, что, в том числе, будет оказывать помощь в ликвидации имеющихся пробелов в теоретических знаниях.

**Этап 4: *Применение.*** На этом этапе решаются вопросы, касающиеся использования уже приобретенных знаний для решения нестандартных задач. Во время обсуждений каждый выражает свое видение решения задачи, и оно включает в себя обмен взглядами, их оценку и желание и умение отстаивать их с помощью дебатов или парной работы. Обучение на данном этапе рассматривается как интерактивный процесс.

Работа в парах и малых группах дает возможность подвергать анализу разные точки зрения, дискутировать, приходиться к коллективному мнению и т.п. Студенты взаимодействуют с другими студентами и экспертами и обсуждают всевозможные решения стандартных и нестандартных задач. Здесь многое решает стиль поведения преподавателя – контролирующий или партисипативный, последний в более значительной степени способствует выполнению задач данного этапа.

**Этап 5: *Структурирование знаний и развитие.*** Здесь, как правило, обобщаются полученные на предыдущих этапах знания и умения. Условиями для структурирования знаний могут быть особые задания и рекомендации, нацеленные на дальнейшее развитие знаний. Способность самостоятельного критического мышления, рефлексии и исследования процесса накопления и структурирования знаний также вырабатывается на данном этапе.

Преподаватели, в свою очередь, должны быть готовы предоставить студентам задания, направленные на совершенствование критического мышления: комментарии работ других студентов; защита проектов и т.п. Во время 4-го и 5-го этапов обучение часто не проводится в форме очных занятий. Преподаватель ДО предлагает студентам возможность автономно искать и анализировать данные, наращивать свои знания. Предполагается, что преподавателю следует оперативно реаги-

ровать, обобщать, оценивать, то есть контролировать учебную работу студентов.

В процессе дистанционного обучения сложно переоценить значение форм дистанционной поддержки студентов преподавателем. Можно выделить организационную и эмоциональную поддержку. Организационная поддержка – это помощь студенту в управлении его учебой. Она включает в себя помощь в эффективном управлении своим учебным временем, не отставанием от темпа курса, нахождением способов расставлять приоритеты в учебе, работе, общественной и семейной жизни и т.д. Эмоциональная поддержка – это помощь студентам справиться с эмоциональной стороной их обучения. Она включает в себя оказание помощи студентам в развитии мотивацией к обучению, • развитии уверенности в себе, нахождении способов справляться со стрессом, связанным с обучением, особенно со стрессом от оценок. По характеру инициации (кто ее инициирует) поддержка может быть «реактивной» – начата с обращения студента за помощью к учебному заведению или «активной» – когда учебное заведение берет на себя инициативу связаться со студентом в оказании поддержки.

Интеграция инфо-коммуникационных технологий в систему образования, безусловно, имеет как преимущества, связанные с возможностью расширять сферу образовательной деятельности, привлекать большой контингент обучающихся и повышать качество образования; так и недостатки: материальные затраты на обеспечение бесперебойного функционирования удаленных объектов, и поиск необходимых специалистов; сложность методического обеспечения учебного процесса в новых условиях; полная или частичная утрата живого общения и др.) [5].

В этой связи особое значение приобретают также способы поддержки студентов дистанционного обучения со стороны преподавателя. Остановимся на некоторых из них подробнее.

### **Создание четких структур**

Поскольку онлайн занятия сильно отличаются от очного обучения, важно, чтобы студенты понимали, чего ожидать, когда они настраиваются на виртуальные занятия. Например, если в вашей группе обычно проводятся лекции и практические занятия, убедитесь, что обучающиеся понимают, какая часть занятия будет посвящена каждому из них. Если студенты проводят большую часть своего времени онлайн, важно быть уверенным, что предоставляемый онлайн-портал (многофункциональная виртуальная площадка с большим количеством интерактивных интернет-сервисов) эффективен. Используйте четкие призывы к действию и делайте ссылки на занятия легкодоступными, чтобы студентам было легко работать онлайн.

### **Обеспечение высококачественной обратной связи**

В среде дистанционного обучения, где преподаватели и студенты часто не могут находиться в одном

и том же месте, поддержание как можно большего личного контакта имеет решающее значение для вовлеченности студентов. Есть несколько способов, с помощью которых это можно сделать:

1. Поощряйте студентов к вовлечению во время занятий.

Включение веб-камер может оказаться простым способом повысить вовлеченность. Когда веб-камера включена, преподаватели могут видеть выражения лиц студентов и следить за их реакцией (понимают, скучают, смущены, заинтересованы или им что-нибудь нужно и т.п.). Наличие веб-камер обеспечит подотчетность и сократит соблазн воспользоваться своими телефонами не по назначению.

Как показывают проведенные исследования [6], средний студент тратит около 1–4 часов на выполнение домашней работы или исследования, 1–2 часа на потоковые видео и еще 1–2 часа на социальные сети. Эти результаты доказывают, что, без сомнения, подключение к интернету играет важную роль, как в академической работе студентов, так и в их досуговых интересах. Имея это в виду, целесообразным могло бы стать, например, создание целевого контента в социальных сетях, который привлекает студентов. Это интересный, инновационный способ создавать новый контент, вовлекая в процесс студентов

2. Разделяйте студентов, когда это позволяет формат занятий, на небольшие группы.

Взаимодействие с большой аудиторией может оказаться затруднительным во время онлайн-лекций и семинаров. Одним из простых решений является разделение студентов на небольшие группы, где они могут задавать вопросы и обсуждать содержание тем и разделов более подробно.

3. Используйте лично ориентированный подход.

Онлайн – обучение означает, что многие возможности задать вопросы преподавателям до, во время и после занятий исключаются. Однако это просто значит, что студентам нужна поддержка другим способом. Простые инструменты, такие, например, как индивидуальные консультации онлайн, в чате и по электронной почте, позволяют студентам и преподавателям легко общаться вне обычного времени занятий в дистанционном формате. Эти инструменты позволяют записывать видео, которые можно отправить по электронной почте, просто скопировав и вставив URL. Результатом является быстрое время отклика, отсутствие длинных электронных писем с большим количеством текста и персонализированная поддержка.

4. Устанавливайте часы консультаций.

Для дополнительной поддержки студентов преподаватели могут предоставлять еженедельные рабочие часы с помощью программ для организации видеоконференций (можно использовать российские аналоги уходящих Zoom и Microsoft teams, такие, как Webinar Meetings, Яндекс Телемост, Сферум, Jazz by Sber, Вебинар.ру, IMind и др.). Ими можно управлять, создав простую форму, ко-

торая позволяет студентам отправлять вопросы до назначенного времени, чтобы преподаватель знал, кого и чего ожидать. Студентам может быть либо выделено специальное время, чтобы задать свои вопросы, либо они могут просто подключиться онлайн, и преподаватель сможет отвечать на вопросы по мере их возникновения.

#### 5. Прислушайтесь к отзывам студентов.

Природа онлайн – обучения такова, что оно постоянно развивается. Поэтому преподавателям следует держать руку на пульсе проблем и озабоченностей, которые возникают у студентов. Этим можно управлять методично, предоставляя студентам регулярные формы обратной связи, или с этим можно справиться органично, собирая вопросы, комментарии и проблемы по мере их возникновения.

В заключение следует отметить, что, к сожалению, не существует единой дорожной карты для поддержки студентов во время дистанционного обучения или онлайн – курсов. Однако хочется надеяться, что администрация учебных заведений и преподаватели, которые мыслят нестандартно и внедряют инновации, продолжают совершенствовать учебный процесс в переходный период трансформации образования и подготовят прекрасные решения на будущее.

## Выводы

Таким образом, цифровая трансформация, происходящая в настоящее время в обществе, не могла не отразиться на системе образования, в целом и специфике обучения, в частности. Новая образовательная среда характеризуется новыми формами, средствами, методами, подходами, технологиями, а часто и содержанием обучения. Эффективность образования зависит от множества факторов, среди которых, однако, характер взаимодействия основных участников дистанционного обучения – студентов, преподавателей – играет определяющую роль. Для повышения эффективности образовательного процесса при интеграции информационных технологий в систему образования следует учитывать особенности обучения, форм и способов дистанционной поддержки студентов преподавателем [подробнее см.7].

Дистанционное и онлайн образование, тем не менее, не означают, что университеты должны отказаться от своей приверженности тому, что является для них естественной моделью преподавания. Вместо этого университеты могут рассматривать это как стратегическую возможность, которая позволит им стать заметными участниками рынка образовательных услуг в краткосрочной и долгосрочной перспективе.

Столкнувшись с ситуацией перемен, традиционные университеты встречаются со сценариями, которые являются новыми и которые, следовательно, вызывают существенные сложности: риски против возможностей. Те, кто наилучшим образом скорректирует свою миссию, пересмотрит

свое видение и адаптируется к новым реалиям, получат более существенные возможности в ближайшем будущем.

Результаты исследования могут использоваться при организации процесса обучения в образовательных учреждениях различных видов и уровней.

## Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726>
2. Паспорт стратегии Цифровой трансформации образования / Министерство просвещения Российской Федерации. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd>
3. Сайкылы А. Дистанционное образование: определения, поколения, ключевые концепции и направления на будущее. Международный журнал современных образовательных исследований. 2018. № 5 (1). С. 2–17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>
4. Глухов Г.В., Громова Т.В. Функциональные компоненты и роли преподавателя университета в дистанционном образовании. Международный обзор менеджмента и маркетинга. 2016. Т. 6. № 5. С. 235–242. [https://www.researchgate.net/publication/307432390\\_Functional\\_components\\_and\\_roles\\_of\\_the\\_university\\_teacher\\_in\\_distance\\_education](https://www.researchgate.net/publication/307432390_Functional_components_and_roles_of_the_university_teacher_in_distance_education)
5. Гарсия-Пеньяльво Ф. Дж. Избегая темной стороны цифровой трансформации в преподавании. Институциональная справочная система для электронного обучения в высшем образовании. Устойчивое развитие. 2021. № 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
6. Поллок К., Шварц К., Бак Д. Информационные технологии и их будущая роль в успехе студентов. 2018. URL: <https://er.educause.edu/articles/2018/1/information-technology-and-its-future-role-in-student-success>
7. Громова Т.В. Особенности подготовки/переподготовки кадров в условиях цифровой трансформации. Конспекты лекций по сетям и системам. 2021. Т. 161. С. 162–169. [https://www.researchgate.net/publication/346299475\\_Features\\_of\\_Personnel\\_TrainingRetraining\\_in\\_the\\_Conditions\\_of\\_Digital\\_Transformation](https://www.researchgate.net/publication/346299475_Features_of_Personnel_TrainingRetraining_in_the_Conditions_of_Digital_Transformation)

## FEATURES OF TEACHING STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

Gromova T.V.

Samara State University of Economics

The digital transformation currently taking place in society could not but affect the education system in general and the specifics of education in particular. The new educational environment is characterized by new forms, means, methods, approaches, technologies, and often the content of education. The effectiveness of education



depends on many factors, among which, however, the nature of the interaction between the main participants in distance learning – students, teachers – plays a decisive role. To improve the efficiency of the educational process when integrating information technology into the education system, one should take into account the features of training, forms and methods of remote support for students by a teacher. The presented paper analyzes the stages of students' learning in distance learning in the context of the digital transformation of the educational system. The author also describes the forms and ways of supporting students in distance learning, as one of the forms of the educational process in a new educational environment, which is both an independent form of learning and an addition to traditional forms of learning.

**Keywords:** digital transformation, digital transformation of education, distance learning, distance learning teacher, information and communication technologies, forms of remote support for students.

## References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 474 dated 21.07.2020. "On the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030". [electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726>
2. Passport of the Digital transformation strategy of education / Ministry of Education of the Russian Federation. [electronic resource]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc-9394c4fd7db31026f68f2dd>
3. Saikyly A. (2018). Distance education: definitions, generations, key concepts and directions for the future. *International Journal of Modern Educational Research*, 5(1), 2–17. . <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207516.pdf>
4. Glukhov G.V., Gromova T.V. Functional components and roles of the university teacher in distance education. *International Review of Management and Marketing*. 2016. T. 6. № 5. C. 235–242. [https://www.researchgate.net/publication/307432390-Functional\\_components\\_and\\_roles\\_of\\_the\\_university\\_teacher\\_in\\_distance\\_education](https://www.researchgate.net/publication/307432390_Functional_components_and_roles_of_the_university_teacher_in_distance_education)
5. Garcia-Penalvo F. J. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. *Institutional reference system for e-learning in higher education. Sustainable Development*, 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
6. Pollock K., Schwartz K., Buck D. Information technologies and their future role in student success. –2018. – URL: <https://er.educase.edu/articles/2018/1/information-technology-and-its-future-role-in-student-success>
7. Gromova T.V. Features of training / retraining of personnel in the conditions of digital transformation. *Lecture notes on networks and systems*. 2021. Vol. 161. pp. 162–169. [https://www.researchgate.net/publication/346299475\\_Features\\_of\\_Personnel\\_TrainingRetraining\\_in\\_the\\_Conditions\\_of\\_Digital\\_Transformation](https://www.researchgate.net/publication/346299475_Features_of_Personnel_TrainingRetraining_in_the_Conditions_of_Digital_Transformation)

# Дистанционный режим обучения в вузе как ключевой барьер в формировании мотивации студентов к занятиям спортом

**Гружевский Валерий Алексеевич,**

кандидат педагогических, наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Российский государственный университет правосудия

**Богослова Елена Георгиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Мотивация представителей молодежи к занятиям спортом является важным аспектом продвижения в массовом сознании ценности здорового образа жизни и в целом – оздоровления нации. В статье рассмотрена специфика проведения дистанционных занятий по физической культуре с позиции мотивации студентов к спортивной деятельности. Авторами рассмотрены теории мотивации к спорту, различные аспекты внутренней и внешней мотивации, а также эволюция подходов российских вузов к организации дистанционных занятий по предмету «Физическая культура». Отмечается, что в дистанционном формате особенно важными являются факторы внутренней мотивации, а также учет индивидуальных потребностей и интересов студентов при разработке программы занятий. В качестве способа повышения мотивации студентов предлагается внедрять в программный материал инновационные методы обучения: интерактивные и видеоматериалы, специальные приложения, онлайн-соревнования и инструментарий виртуальной реальности.

**Ключевые слова:** цифровизация, дистанционное обучение, физическая культура, спорта, мотивация, мотивация к спорту, видеоурок.

Мотивация представителей молодежи к занятиям спортом является важным аспектом продвижения в массовом сознании ценности здорового образа жизни и в целом – оздоровления нации. Вопросы о мотивации студентов к спортивной деятельности можно рассматривать с различных позиций; как правило, ключевыми аспектами в подобном контексте выступают психологические, социальные и физиологические. Авторы, проводящие анализ мотивов к спорту в рамках психологической науки, отмечают: установка на спортивную активность формируется на основе внутренней или внешней мотивации. Внутренняя мотивация к занятиям спортом подразумевает стремление к получению удовольствия от физической активности, удовлетворения от достижения личных целей, а также желание улучшить состояние здоровья и внешнюю физическую форму. Внешняя мотивация, в свою очередь, исходит из желания соответствовать общественным ожиданиям, получения одобрения со стороны окружающих, а также может быть сопряжена с желанием избежать наказания (к примеру, получить незачет по дисциплине «Физическая культура»).

Социальные факторы также могут оказывать влияние на мотивацию к занятиям спортом среди молодежи. Например, участие в командных видах спорта может быть связано с желанием ощутить принадлежность к определенной группе или обладать более высоким социальным статусом, а также с желанием развивать социально-коммуникативные навыки и расширять круг общения.

Среди социальных факторов можно также отметить стремление к победе: спорт и физическая культура имеют соревновательную ориентацию и могут мотивировать амбициозных молодых людей, которые самоутверждаются посредством победы в конкурсах, спартакиадах, эстафетах и соревнованиях. Как отмечает О.А. Беляева, «нет ничего постыдного в том, что такие ощущения, как желание показать хорошие результаты в спорте, мотивированные стремлением человека быть первым, высокой самооценкой, стремлением обогнать соперника, страхом подвести команду, быть побежденным, прочно связаны с тщеславием» [1, с. 32]. Человеческая природа априорно связана со стремлением конкурировать, побеждать и быть лучше других.

Физиологические аспекты также могут играть важную роль в мотивации к занятиям спортом в студенческой среде. К примеру, занятия спортом могут способствовать улучшению физической

формы, повышению выносливости и снижению риска развития различных заболеваний и симптомов. Следует также отметить, что сегодня все большая доля студентов занимается в дистанционном либо «гибридном» формате, сочетающем очную и заочную форму обучения. Кроме того, кардинально изменился характер досуга молодежи: вместо прогулок, походов в кино, занятий на свежем воздухе, молодые люди предпочитают проводить время в социальных сетях или за просмотром видео. Такая тенденция вполне естественна, и ее нельзя рассматривать исключительно как деструктивную, но, тем не менее, она порождает проблему гиподинамии – снижения двигательной активности молодых людей.

Резкое снижение физической активности, отмечают С.А. Запрометова и Н.Н. Пренас, приводит к обострению хронических заболеваний, набору лишнего веса или даже к развитию ожирения; в целом гиподинамия снижает защитные и адаптационные резервы организма [3, с. 100]. Продолжительный период малоподвижного образа жизни приводит к ослаблению мускулатуры, негативно сказывается на суставах и работе сердечно-сосудистой системы. В данной связи особенно актуальными нам представляют вопросы повышения мотивации студентов к занятиям спортом – как к самостоятельным, так и формальным, в рамках предусмотренной вузовскими курсами дисциплины «Физическая культура».

В целом, мотивация к занятиям спортом среди молодежи является комплексным явлением, зависящим от множества факторов. Разработка и имплементация эффективных стратегий повышения мотивации молодежи к занятиям спортом в дистанционном формате должна учитывать все эти аспекты и основываться на новейших научных данных.

Н.В. Попова с соавт. указывают, что дистанционное образование – качественно новый прогрессивный вид обучения, сочетающий в себе концепции открытого обучения и цифровизации системы образования. В основе дистанционных методик находится самостоятельная работа обучающихся со специальными – электронными, виртуальными, интерактивными – учебными материалами [6, с. 259].

Как показывает педагогическая практика, многие учебные дисциплины беспрепятственно встраиваются в новую парадигму цифрового дистанционного обучения. Предмет «Физическая культура», к сожалению, является исключением из общего правила. Во многих российских вузах, отмечают А.Ю. Пушкарева и Е.И. Коробейникова, дистанционное обучение ощутимо снизило возможности проведения занятий по физкультуре и, соответственно, качество обучения [7, с. 140]. Отказаться же от данной дисциплины и исключить ее из федеральных стандартов в области образования нельзя – физическая культура выступает важной (пусть и в большинстве случаев непрофильной) дисциплиной в вузах, и на нее воз-

ложена значимая миссия поддержания здоровья студенческой молодежи.

В российских вузах переключение занятий по физической культуре на дистанционный режим носило экстренный характер. На первом этапе внедрения дистанционных методов педагоги начали использовать различные платформы онлайн-конференций. В ряде вузов предпринимались попытки унификации платформ, однако, в связи с нагрузкой работа серверов приложений для видеоконференций оказалась нестабильной, и в условиях снижения качества транслируемого видеоряда и звука педагоги начали поиск альтернативных платформ (Zoom, Skype и др.). На данном этапе многие педагоги столкнулись с тем, что функционал бесплатных версий приложений был урезан и не позволял организовывать качественные уроки. Для отчетности преподавателей вузы организовали систему предоставления скриншотов каждого занятия. Обучение в формате видеоконференций заключалось в демонстрации преподавателем упражнений и их повторения обучающимися. В ряде случаев вузы сознательно отказались от упражнений и представили на своих сайтах перечень тем для рефератов. Такая практика, во-первых, привела к излишней теоретизированности занятий, и, во-вторых, негативно сказалась на мотивации студентов.

Известны случаи, когда преподаватель пытался организовать «дистанционную пробежку», во время которой преподаватель и студенты, находясь на свежем воздухе – на стадионах или парках, ближайших к месту проживания, – выполняли бег и ходьбу с постоянным видеоконтролем. Нельзя оценить подобную практику как однозначно результативную – сказались технические трудности, связанные с низким качеством связи во время быстрого перемещения мобильных устройств.

В условиях последующих волн эпидемии некоторые вузы разработали собственные системы онлайн-курсов по физической культуре (такая система есть, к примеру, в Томском государственном университете [12]). Недостатком такого подхода стало снижение интенсивности контакта преподавателя со студентами (по сути, коммуникация с преподавателем происходила только на этапах контроля и аттестации).

Опыт внедрения занятий по физической культуре дистанционного формата в вузах России, таким образом, весьма неоднозначен. С.А. Лешкевич, к примеру, провел опрос в студенческой среде об отношении к системе дистанционного обучения (в контексте дисциплины «Физическая культура»), по результатам которого положительное отношение к данному формату обучения выразило только 42% респондентов, отрицательное – 49% и нейтральное – 9% обучающихся [5, с. 460]. А.М. Кузьмин с соавт. говорят о том, что студенты, говоря о проблемах дистанционного обучения, чаще всего указывают на недостаток личного контакта и технические проблемы; среди значимых факторов, снижающих мотивацию обучающих-

ся, – колоссальный объем самостоятельной работы и отсутствие индивидуального подхода к обучению [4, с. 13].

Несмотря на прогнозы, дистанционный формат не утратил своей актуальности и после завершения пиковых периодов пандемийного цикла; напротив, тотальная цифровизация высшей школы в России постепенно привела к росту доли обучающихся, проходящих вузовскую программу дистанционно. Соответственно, перед преподавателями по физической культуре до сих пор стоят задачи по (1) формированию физической культуры личности посредством физкультурной деятельности; (2) обеспечению решений по эффективной реализации образовательной программы в дистанционном формате; (3) восстановлению «допандемийного» уровня мотивации студентов к занятиям спортом, а среди тех, кто не имел такой мотивации и ранее, – по формированию интереса и мотивации. Несмотря на интенсивный опыт имплементации дистанционных занятий, полученный российскими педагогами за последние несколько лет, в области организации занятий по физкультуре по-прежнему нет готовых действенных решений для дистанционного обучения [3, с. 100].

Мотивация студентов выступает залогом хорошей посещаемости, успеваемости по предмету «Физическая культура», а также является базисом для поддержания интереса к спортивному образу жизни в дальнейшем. Специфической чертой дистанционного обучения, как отмечено выше, является высокая доля самостоятельных усилий, следовательно, студенты должны обладать концентрацией внимания, самодисциплиной, желанием учиться [10, с. 212]. В данной связи возникает противоречие между традиционными способами поддержания мотивации, которые «работали» в очном режиме проведения занятий, и отсутствие разработок в области повышения мотивации для дистанционных форматов.

Существует множество авторских подходов к определению мотивации к спортивной деятельности – классический и инновационных. Выделим среди них несколько наиболее подходящих, по нашему мнению, к студенческой среде. Концепция самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), представленная М. Райаном и Э.Л. Деши [15], постулирует опору на три типа мотивов: внутренние, внешние и амбивалентные. Внутренняя мотивация возникает из самого факта и процесса занятий спортом и получения удовлетворения от них, внешняя мотивация связана с внешними факторами, такими как получение награды или избежание наказания, а амбивалентная мотивация является смешением факторов внутренней и внешней мотивации. В рамках данной концепции подчеркивается, что занятия спортом, как правило, обусловлены амбивалентными мотивами, но, при этом, особый акцент ставится именно на внутреннюю мотивацию как залог устойчивой и продуктивной спортивной деятельности. Данный тезис вполне может быть «вписан» в рассматри-

ваемую нами предметную область: студенты, которые при посещении занятий по физической культуре руководствуются исключительно мотивом, скажем, получения зачета, быстро теряют интерес к спорту после завершения вуза, а в дистанционном формате предпочтут «срезать углы» в самостоятельных занятиях спортом.

Схожей, по нашему мнению, является теория целей достижения (Achievement Goal Theory, AGT), разработанная Дж.Г. Николсом [14]. Данная теория исходит из целей, которые обучающийся ставит при занятиях спортом. Дж.Г. Николс выделяет два типа целей – цели привязанности и цели мастерства. Цели привязанности ориентированы на сравнение своих результатов с результатами других учащихся и на получение признания со стороны окружающих. Цели мастерства ориентированы на собственное улучшение и развитие. Теория акцентирует важность и приоритетность целей мастерства для продуктивной спортивной деятельности. В дистанционном режиме обучения, по нашему мнению, цели мастерства должны преобладать: оказываясь «один на один» с собой и своим организмом, студент должен следовать целям саморазвития, а не социально-обусловленным целям.

В российской науке одна из теорий была предложена Л.С. Волковым (психологическая теория мотивации в спорте) [2]. По мнению автора, мотивация к спорту связана с личностными свойствами и процессами, которые активизируют спортивную деятельность и определяют ее продуктивность. Данная теория подчеркивает важность учета индивидуальных особенностей психики в мотивации к спорту и использования персонального подхода к спортивной деятельности. По нашему мнению, индивидуализация подходов в дистанционном режиме обучения может оказать существенное положительное влияние на мотивацию студента.

По нашему мнению, ключом к раскрытию мотивационного потенциала уроков по физической культуре выступают инновационные форматы и методические подходы при проведении занятий. В условиях дистанционного обучения по физической культуре необходимо использовать инновационные методы, которые помогут студентам сохранять мотивацию к занятиям спортом [11, с. 14].

Во-первых, в учебный процесс могут быть включены интерактивные и видеоматериалы. Видеоуроки, подготовленные профессиональными тренерами, помогут студентам понимать правильную технику выполнения упражнений («цели мастерства») и мотивируют их к занятиям спортом. Интерактивные материалы подразумевают возможность обратной связи – студенты могут задавать вопросы и получать обратную связь (индивидуализация обучения). Систему подобных уроков представил, к примеру, Казанский Федеральный университет (для девушек – «Лучшая утренняя зарядка», «Пилатес – полная тренировка», «Аэробика дома», «Развиваем гибкость» и проч.; для юношей – «Упражнения для всего тела в домашних



условиях», «Программа силовых тренировок с весом тела», «Семь домашних тренировок») [8].

Во-вторых, все чаще в научной литературе звучат мнения о целесообразности использования специальных приложений. Сегодня разработано множество платных и бесплатных приложений для смартфонов и планшетов, которые позволяют студентам записывать свои тренировки, отслеживать прогресс и получать рекомендации по улучшению техники выполнения упражнений (достижение «целей мастерства»). Такие приложения также могут стать действенным инструментом для формирования внутренней мотивации студентов к занятиям спортом. К примеру, приложение Fitbod позволяет студентам создавать индивидуальную программу тренировок, которая будет автоматически адаптироваться к их уровню подготовки и целям. Студенты могут отслеживать свой прогресс и получать рекомендации по улучшению техники выполнения упражнений [13].

Оба вышеуказанных способа в сочетании или по отдельности способны оказать благотворное влияние на формирование внутренней мотивации студентов.

В-третьих, следует отметить, что в когорте студентов всегда будут иметься лица, которые в любом случае предпочтут внешнюю мотивацию внутренней (в особенности если речь идет о мотивации, связанной с конкуренцией). В данной связи в вузах целесообразно проводить онлайн-соревнования. Онлайн-соревнования между студентами, проводимые через видеоконференции или специальные платформы, могут стать эффективным способом повышения мотивации студентов к занятиям спортом. Опыт проведения онлайн-соревнований в российских вузах уже имеется. К примеру, на базе спортивного клуба Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина и были организованы и проведены III Международные студенческие онлайн-соревнования по демонстрации техники жонглирования футбольным мячом, в которых приняло участие более 170 спортсменов из 30 учебных заведений высшего и среднего профессионального образования [9].

В более отдаленной перспективе и при условии улучшения материально-технической базы российских университетов можно будет говорить о возможности применения виртуальной реальности в занятиях по физической культуре. Виртуальная реальность может стать полезным инструментом для проведения дистанционных занятий по физической культуре. С помощью специальных приложений и симуляторов студенты могут заниматься в виртуальных тренажерных залах или даже участвовать в виртуальных соревнованиях. Сегодня, к примеру, существует приложение Holofit VR Fitness, которое позволяет студентам заниматься в виртуальном тренажерном зале и разного рода симуляторы.

Таким образом, говоря о повышении мотивации студентов к спорту в условиях дистанцион-

ных форматов проведения занятий, можно прийти к следующим выводам:

1. использование инновационных методов, таких как интерактивные видеоматериалы, специальные приложения, онлайн-соревнования и виртуальная реальность, может помочь преодолеть барьеры дистанционного обучения по физической культуре и поддержать мотивацию студентов;
2. важно делать упор на внутреннюю мотивацию к занятиям физкультурой, а также учитывать индивидуальные потребности и интересы студентов при разработке программы занятий;
3. в отечественной педагогической практике уже имеется некоторое количество готовых решений в рассматриваемой нами предметной области, однако, спектр применяемых методов и форматов проведения занятий, предлагаемых отечественными вузами, не так широк; не исследованы области применения виртуальной реальности, мобильных приложений, не раскрыт в полной мере потенциал онлайн-соревнований.

## Литература

1. Беляева, О.А. Формирование мотивации к занятиям физической культуры у студентов / О.А. Беляева // Актуальные вопросы физического воспитания молодежи и студенческого спорта: сб. трудов Всерос. науч.-практ. конф. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. – С. 31–35.
2. Волков, Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л.В. Волков. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 230 с.
3. Запрометова, С.А. Особенности проведения занятий по физической культуре со студентами в период самоизоляции (или дистанционного обучения) / С.А. Запрометова, Н.Н. Пренас // Научные известия. – 2022. – № 27. – С. 99–101.
4. Кузьмин, А.М. Дистанционные формы образования со студентами вуза физической культуры: проблемы и перспективы / А.М. Кузьмин, М.Ф. Шарипов, С.В. Бренч, В.К. Миловидов // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2021. – № 7. – С. 10–17.
5. Лешкевич, С.А. Особенности проведения занятий по физической культуре в дистанционном формате обучения / С.А. Лешкевич // E-Scio. – 2021. – № 3 (54). – С. 455–461.
6. Попова, Н.В. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обучения в образовательной среде института физической культуры и спорта / Н.В. Попова, О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // МНКО. – 2018. – № 5 (72). – С. 256–260.
7. Пушкарева, А.Ю. Влияние дистанционного обучения на дисциплину «физическая культура» в вузах / А.Ю. Пушкарева, Е.А. Коробейникова // Наука-2020. – 2022. – № 3 (57). – С. 136–140.

8. Рекомендации для дистанционного обучения ЭК по ФКиС. Видеоуроки // Казанский федеральный университет. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpfu.ru/physical/rekomendacii-dlya-distancionnogo-obucheniya-fk/videouroki>. – Дата доступа: 05.04.2023.
9. Успехи студентов на III международных студенческих онлайн-соревнованиях по демонстрации техники жонглирования футбольным мячом // Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gsu.by/ru/node/6363>. – Дата доступа: 05.04.2023.
10. Цыганенко, О.С. Компоненты развития мотивации студентов к занятиям физической культурой при дистанционном обучении / О.С. Цыганенко, О.А. Маркова, Т.И. Величко, А.Г. Смирнов // Проблемы современного образования. – 2022. – № 2. – С. 210–215.
11. Чистякова, Е.В. Занятия физической культурой в Санкт-петербургском гуманитарном университете профсоюзов в рамках дистанционного обучения / Е.В. Чистякова // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2022. – № 2. – С. 13–19.
12. Электронное обучение // Томский государственный университет. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tsu.ru/education/e-learning/>. – Дата доступа: 05.04.2023.
13. Fitbod. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fitbod.me/>. – Дата доступа: 05.04.2023.
14. Nicholls, J.G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance / J.G. Nicholls // Psychological Review. – 1984. – № 91(3). – P. 328–346.
15. Ryan, R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – P. 68–78.

#### **DISTANCE LEARNING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A KEY BARRIER IN FORMING STUDENTS' MOTIVATION FOR SPORTS**

**Gruzhevsky V.A., Bogoslova E.G.**

Russian State justice university, Crimean Engineering and Pedagogical Fevzi Yakubov University

The article considers the specifics of conducting remote physical education classes from the standpoint of students' motivation for sports activities. The author considers theories of motivation for sports, various aspects of internal and external motivation, as well as the evolution of the approaches of Russian universities to the organization of remote classes in the subject «Physical Education». It is noted that in the distance format, the factors of internal motivation are especially important, as well as taking into account the in-

dividual needs and interests of students when developing a training program. As a way to increase student motivation, it is proposed to introduce innovative teaching methods into the program material: interactive and video materials, special applications, online competitions and virtual reality tools.

**Keywords:** digitalization, distance learning, physical culture, sports, motivation, motivation for sports, video lesson.

#### **References**

1. Belyaeva, O.A. Formation of motivation for physical education among students / O.A. Belyaeva // Actual issues of physical education of youth and student sports: Sat. Proceedings of Vseros. scientific-practical. conf. – Saratov: Publishing house “Saratov source”, 2018. – S. 31–35.
2. Volkov, L.V. Theory and methodology of children's and youth sports / L.V. Volkov. – Kyiv: Olympic Literature, 2002. – 230 p.
3. Zaprometova, S. A., Prenas, N.N. Features of conducting physical education classes with students during self-isolation (or distance learning) // Nauchnye Izvestiya. – 2022. – No. 27. – S. 99–101.
4. Kuzmin, A.M. Distance forms of education with students of the university of physical culture: problems and prospects / A.M. Kuzmin, M.F. Sharipov, S.V. Branch, V.K. Milovidov // Izvestiya TulGU. Physical Culture. Sport. – 2021. – No. 7. – P. 10–17.
5. Leshkevich, S.A. Features of conducting physical education classes in a distance learning format / S.A. Leshkevich // E-Scio. – 2021. – No. 3 (54). – S. 455–461.
6. Popova, N.V., Bayankin, O.V., Kispaev, T.A., Socio-pedagogical conditions for the implementation of distance learning in the educational environment of the Institute of Physical Culture and Sports, MNKO. – 2018. – No. 5 (72). – S. 256–260.
7. Pushkareva, A. Yu. Influence of distance learning on the discipline “physical culture” in universities / A. Yu. Pushkareva, E.A. Korobeynikova // Nauka-2020. – 2022. – No. 3 (57). – S. 136–140.
8. Recommendations for distance learning EC on FKIS. Video lessons // Kazan Federal University. – 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <https://kpfu.ru/physical/rekomendacii-dlya-distancionnogo-obucheniya-fk/videouroki>. – Access date: 04/05/2023.
9. Student success at the III international student online competition to demonstrate the technique of juggling a soccer ball // Gomel State University named after Francisk Skorina. – 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.gsu.by/ru/node/6363>. – Access date: 04/05/2023.
10. Tsyganenko, O. S., Markova O.A., Velichko T.I., Smirnov A.G. Components of the development of students' motivation for physical education in distance learning // Problems of modern education. – 2022. – No. 2. – S. 210–215.
11. Chistyakova, E.V. Physical education at the St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions as part of distance learning / E.V. Chistyakova // Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation. – 2022. – No. 2. – S. 13–19.
12. E-learning // Tomsk State University. – 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.tsu.ru/education/e-learning/>. – Access date: 04/05/2023.
13. Fitbod. – 2023 [Electronic resource]. – Access mode: <https://fitbod.me/>. – Access date: 04/05/2023.
14. Nicholls, J.G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance / J.G. Nicholls // Psychological Review. – 1984. – No. 91 (3). – P. 328–346.
15. Ryan, R.M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – P. 68–78.

# Воспитание координационных способностей у теннисистов групп начальной подготовки с учетом типа межполушарных асимметрии

## **Микита Людмила Петровна,**

к.п.н., доцент кафедры «Теория и методика физической культуры и безопасности жизнедеятельности» педагогического института Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: Pastushka51@yandex.ru

## **Отургашева Александра Сергеевна,**

тренер-преподаватель МАУ СШ «Феникс»  
E-mail: inboxkhv@gmail.com

## **Лузикова Татьяна Викторовна,**

к.п.н., доцент, зав. кафедрой физической культуры и спорта Дальневосточного института управления филиала РАНХиГС  
E-mail: tat.luzikova@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы педагогических условий, на основе которых строится методика воспитания координационных способностей теннисистов групп начальной подготовки с учетом типа межполушарных асимметрий. В результате проведенного анализа выявлено противоречие между высокой значимостью координационной подготовки в настольном теннисе и отсутствием достаточной теоретической и методической основ, регулирующих особенности построения тренировочного процесса для спортсменов с различными межполушарными асимметриями.

В связи с этим основным подходом координационной подготовки был выбран тренинг обеих сторон тела с акцентом на «ведущую руку», что позволило значительно расширить двигательные возможности спортсменов, улучшить уровень координации движений, обеспечило высокую надежность двигательного поведения в непредвиденных, экстремальных ситуациях. В результате проведенного эксперимента по исследованию по данному направлению определена эффективность методики воспитания координационных способностей с учетом межполушарных асимметрий.

**Ключевые слова:** образование, координационные способности, юные теннисисты, тип межполушарной асимметрии.

Вопрос развития координационных способностей и включения их в тренировочный процесс остается актуальным, и в настоящее время ведется работа по поиску наиболее эффективных методов развития ключевых координационных способностей, актуальных для данного вида спорта. Это особенно важно для видов спорта, в которых координационная подготовка является отдельным процессом, например, в настольном теннисе.

Большинство двигательных задач требуют участия нескольких координационных способностей в той или иной степени. Даже движения, требующие точности, занимают лишь доли секунды, но они требуют реактивных способностей, таких как слежение, выбор и предвидение, а также способности различать и измерять силу и пространственные параметры движения, и способности удерживать равновесие, чтобы не сбить механизм прицеливания. Поэтому тренировка координации у спортсменов, особенно на начальных этапах подготовки, должна быть тщательно спланирована.

В целом можно сделать вывод о том, что наиболее обширный материал, касающийся особенностей воспитания координационных способностей, собран по таким видам спорта как футбол, единоборства и гимнастика, между тем для настольного тенниса вопрос воспитания координационных способностей стоит не менее остро. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

В результате проведенного анализа выявлено противоречие между высокой значимостью координационной подготовки в настольном теннисе и отсутствием достаточной теоретической и методической основ, регулирующих особенности построения тренировочного процесса для спортсменов с различными межполушарными асимметриями.

Проблемами эффективного построения тренировочного процесса, направленного на воспитание способностей связанных с координацией на разных этапах спортивной подготовки посвящены многие работы [1, 3, 4, 5, 7], но основной материал посвящен таким видам спорта как футбол, баскетбол, единоборства и гимнастика.

В ходе педагогического наблюдения мы обнаружили, что тренеры, работающие со спортсменами в группе начальной подготовки, уделяют внимание нескольким ключевым направлениям. Это повышение уровня общей физической и функциональной подготовленности, развитие скорости, гибкости, ловкости и специальной выносливости, совершенствование тактических навыков, совершенствование индивидуальной и парной тактики, приобретение соревновательного опыта.



Несомненно, современную игру в настольный теннис характеризует высокая скорость полета мяча, требующая быстрых движений рукой, высокой скорости перемещений, способности предугадывать намерения соперника, вместе с тем успешный прием мяча просто невозможно осуществить без хорошей простой и сложной реакции на движущийся объект, а также способности дифференцировать силовые, временные и пространственные характеристики движения в соответствии с заданными условиями [3]. Но, несмотря на это, координационной подготовке не отведено особое место в системе подготовки спортсменов. Следует отметить, что координационная подготовка в основном осуществляется «побочно», в процессе воспитания кондиционных способностей, что подтверждается и результатами проведенного анкетирования на тему «Воспитание координационных способностей спортсменов группы начальной подготовки в настольном теннисе».

Результаты анкетирования показали, что 70% опрошенных тренеров-преподавателей считают, что в процессе учебно-тренировочных занятий в группах начальной подготовки спортсменов, занимающихся настольным теннисом, наибольшее внимание должно быть уделено воспитанию кондиционных способностей и лишь 30% считают более приоритетным воспитание ловкости.

Оценка имеющейся информации о средствах и методах воспитания координационных способностей также оказалась неутешительной. Респондентам было предложено по шкале от 1 до 10 оценить качество информации по критериям «доступность», «актуальность», «достоверность», «значимость», где 10 – это наивысшая оценка критерия.

Так, критерии доступность и актуальность получили средний балл 3,4. Более высокий балл, а именно: 8,0 получил критерий «достоверность» из чего следует лишь, то, что имеющаяся информация, по мнению респондентов, не противоречит положениям теории и методики физической культуры и иных смежных дисциплин. Информация по критерию «значимость» также получила достаточно низкую оценку – 4,5 балла.

Наиболее значимыми специфическими координационными способностями большинство опрошенных (70%) считают кинестетическую дифференциацию, реакцию и ловкость, 30% указали на необходимость развивать специфические координационные способности комплексно.

В процессе воспитания координационных способностей спортсменов все опрошенные тренеры-преподаватели используют дополнительные снаряды, приспособления, в основном применяются: координационная лестница, мячи для баскетбола, возвратная доска, скамейка.

В качестве общего средства воспитания координационных способностей спортсменов группы начальной подготовки 80% опрошенных преимущественно используют упражнения различной координационной и психомоторной сложности, 20% считают наиболее эффективным средством вос-

питания координационных способностей являются спортивные игры.

Преимущественно имитационными упражнениями, как специфическим средством воспитания координационных способностей, пользуются 90% опрошенных, 10% в основном используют ситуационные комбинации. Такое соотношение ожидаемо и объясняется уровнем функциональной подготовленности спортсменов группы начальной группы.

В ответ на вопрос об использовании в процессе учебно-тренировочных занятий нагрузок на «не ведущие» конечности 80% опрошенных отметили, что такие нагрузки используются периодически редко (при этом в основном используются нагрузки на «не ведущую» руку), 10% не используют нагрузки на «не ведущие» конечности вовсе и лишь 10% отметили, что часто используют такие нагрузки в процессе тренировочной деятельности.

На вопрос анкеты о наиболее предпочтительном типе межполушарного взаимодействия в настольном теннисе 70% респондентов ответили, что считают наиболее перспективными спортсменами «левой», а 30% считают, что тип межполушарного взаимодействия не имеет значения.

Флориан Лоффинг из Университета Ольденбурга в Германии занялся этим вопросом и обнаружил прямую зависимость между процентом успешных леворуких спортсменов и требованиями к времени реакции. [8]

Широко распространено мнение, что при большем количестве «правшей» в популяции (предпочтение правой руки в среднем выявлено у 88,2% людей). К стилю игры спортсменов-левшей приспособиться труднее просто потому, что практики тренировочной и соревновательной игры с такими спортсменами значительно меньше, отчасти такое мнение правдиво, но не для всех видов спорта. Ученый выяснил, что леворукие спортсмены действительно имеют преимущество перед праворукими, но лишь в тех видах спорта, в которых необходима высокая скорость реакции (бейсбол, крикет, настольный теннис) [2].

Установлено, что при выполнении завершающих ударов скорость полета мяча достигает в среднем 140 км/ч, однако были зафиксированы отдельные показатели до 180–200 км/ч. При срезках же мяч летит в среднем со скоростью до 25 км/ч, рука при выполнении быстрых ударов движется со скоростью 60–70 км/ч, а мяч делает при сильных топ-спинах до 170 оборотов в секунду или до 10 тысяч – в минуту. Во время удара длительность взаимодействия мяча с ракеткой всего 1/1000 секунды, а путь на ракетке он проходит (при разных ударах) – от 0,2 до 1,0 см. [3].

При такой скорости у спортсменов-правшей просто не остается времени, чтобы подстроиться под стиль игры спортсменов-левшей, что дает последним преимущество.

Таким образом, тип межполушарного взаимодействия (в частности «ведущая» конечность (рука)) в настольном теннисе играет существен-



ную роль, при этом, по-нашему мнению, обучение двигательным действиям должно осуществляться с учетом типа межполушарной асимметрии.

Исследователи в различных областях, включая спортивную медицину, спортивную физиологию, спортивную психофизиологию и спортивную генетику, заинтересованы в учете индивидуально-типологических различий в подготовке спортсменов. Несмотря на многочисленные исследования в этой области, все еще существуют вопросы относительно наиболее эффективных методов учета этих различий и выбора наиболее влиятельного фактора среди них для конкретных видов спорта и различных этапов многолетней спортивной подготовки. Согласно обзору научной литературы, тренеры и педагоги при разработке методов дифференциации внутри групп могут опираться на один или два значимых фактора, таких как тип нервной системы, морфотипологические различия (например, рост, вес) и тип асимметрии полушарий (далее ТМА) в каждом виде спорта. [6]

На основании вышеизложенного с целью совершенствования координационной подготовки спортсменов, занимающихся настольным теннисом, нами была предложена соответствующая методика, базирующаяся на учете типа межполушарной асимметрии.

В учебнике по нейропсихологии Хомской описывает межполушарную асимметрию мозга как качественное различие во вкладе левого и правого полушарий в каждую психическую функцию. Мозговая организация высших психических функций в левом и правом полушариях также имеет различия [9].

У человека есть несколько асимметрий, и мы можем классифицировать их на основе их функциональных особенностей, таких как межполушарная асимметрия и функциональная специализация полушарий. Асимметрии в двигательной сфере часто связаны с ведущей рукой. Существуют различные обозначения доминирующей руки, включая праворукость, леворукость, амбидекстрию и смешанную руку [2].

Муниципальное автономное учреждение спортивная школа «Феникс» провела исследование в 2020–2021 годах, организовав две группы: экспериментальную и контрольную. При разработке методики совершенствования координационных способностей юных теннисистов за основу были взяты работы Буянова, Горской, Аверьянова, Кондакова [6].

Основной подход, выбранный для тренировок, заключался в акцентировании внимания на обеих сторонах тела, с упором на «ведущую» сторону. Мы считаем, что это расширит двигательные возможности спортсменов и улучшит их координацию, что приведет к более надежному двигательному поведению в непредвиденных ситуациях. Такой подход также помогает предотвратить травмы за счет снижения чрезмерной нагрузки на «ведущую» сторону тела. Хорошо известно, что в видах спорта, где задействованы как «рабочая», так

и «нерабочая» стороны, например, в настольном теннисе, у спортсменов может развиваться функциональная асимметрия мышц, которая может повысить результативность, но также привести к разрушению тканей и травмам.

Для реализации нашего метода мы использовали различные упражнения на координацию, которые требовали одновременного или последовательного действия обеих сторон тела. Мы также активно тренировали «ведущую» и «не ведущую» стороны тела и применяли упражнения на координацию с акцентом на «ведущую» сторону, используя «нетипичные» сигналы для инициации движения и варьируя скорость выполнения.

Внедрение изложенных методических подходов осуществлялось постепенно, в соответствии с принципом «от простого к сложному», так освоение новых упражнений начиналось с «ведущей» стороны (соотношение 50:50).

Все упражнения, вошедшие в методику условно были разделены на 3 группы:

- Упражнения с предметами (индивидуальные);
- упражнения с предметами (парные);
- специальные упражнения у стола.

Все упражнения, выполнялись как «ведущей», так и «не ведущей» рукой, в зависимости от этапа внедрения и степени проявления координационных способностей теннисистов.

С учетом периода начала педагогического эксперимента (февраль 2021), наибольшее время в процессе воспитания координационных способностей юных теннисистов было отведено на имитационные упражнения, ситуационные комбинации и соревновательные упражнения.

В качестве методов воспитания координационных способностей юных теннисистов наиболее часто использовался метод строго регламентированного упражнения и метод сопряженного действия.

Для определения однородности контрольной и экспериментальной групп мы провели тестирование, по результатам которого были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Для оценки уровня координационных способностей, нами использовались тесты, входящие в Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта «настольный теннис» (2018 г.). Также был использован тест, который не является федеральным стандартом, но позволяющий оценить специфические для теннисистов координационные способности, в частности, быстроту реакции.

Сравнительные результаты уровня координационных способностей в контрольной и экспериментальной группах до начала педагогического эксперимента.

Юные теннисисты контрольной группы занимались по учебному плану спортивной школы. На протяжении всего периода обучения нами был применен способ тренировки, предусматривающий направленное усиление работы ведущей «стороны», при этом воздействие на не ведущую «сторону» не осуществлялось.

Теннисисты экспериментальной группы занимались по специально разработанной методике воспитания координационных способностей с учетом ТМВ, который предусматривает усиление обеих сторон тела с акцентом на ведущую. Занятия проводились четыре раза в неделю по 90 минут.

После проведения педагогического эксперимента, для определения эффективности разработанной методики, были проведены повторные тестирования.

Анализ полученных результатов после эксперимента свидетельствует о том, что общая динамика координационных способностей в контрольной и экспериментальной группах имеет тенденцию улучшения. Однако, в экспериментальной группе отмечается достоверно больший прирост результатов по сравнению с контрольной группой. Так, в тесте «прыжки на двух ногах через скамейку» юные теннисисты экспериментальной группы в среднем выполняли прыжков 14,57 раза, то дети контрольной группы 12,14 раза соответственно. Аналогичные результаты были получены и по другим тестам. В «прыжках через скакалку» спортсмены экспериментальной группы в среднем на 3,71 раза выполняли больше прыжков, по сравнению с контрольной группой. В тесте «ловля падающей линейки» обнаружены также значительно выше результаты в экспериментальной группе. Захват линейки спортсменами экспериментальной группы был выше на 4,28 см, в сравнении с контрольной.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что воспитание координационных способностей у юных теннисистов является успешным, если учебно-тренировочный процесс осуществлять с учетом типа межполушарных асимметрий.

## Литература

1. Аверьянов И.В. Оценка уровня развития кинестетических координационных способностей у футболистов на этапе спортивного совершенствования: учеб. пособие / И.В. Аверьянов И.Ю. Горская, В.А. Блинов. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2005. – 38 с.
2. Александров С.Г. Функциональная асимметрия и межполушарные взаимодействия головного мозга: учеб. пособие / С.Г. Александров. – Иркутск: ИГМУ, 2014. – 62 с.
3. Барчукова Г.В. Критерии отбора перспективных детей в спортивные школы настольного тенниса: монография / Г.В. Барчукова. Москва: РГУФКСМиТ, 2015. – 160 с.
4. Ботяев В.Л. Координационные способности в системе отбора и прогнозирования успешной специализации в сложно-координационных видах спорта: методическое пособие / В.Л. Ботяев. – Сургут.: Сургутский государственный педагогический университет, 2016. – 104 с.
5. Бурцева Е.В. Методика развития координационных движений рук у девочек, занимающихся художественной гимнастикой на этапе начальной подготовки / Е.В. Бурцева // Новые технологии в спорте: наука и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (17 декабря 2013 г.). – Казань: Поволжская ГАФКСИТ, 2013. – С. 94–97.
6. Горская И.Ю. Координационная подготовка спортсменов: монография / И.Ю. Горская, И.В. Аверьянов, А.М. Кондаков. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2015. – 220 с.
7. Кондаков А.М. Техничко-тактическая и координационная подготовка самбистов с учетом весовых категорий / А.М. Кондаков, И.Ю. Горская. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2012. – 200 с.
8. Разумникова О.М. Психофизиология: учебник / О.М. Разумникова. – Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2016. – 307 с.
9. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание / Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

## EDUCATION OF COORDINATION ABILITIES IN TENNIS PLAYERS OF PRIMARY TRAINING GROUPS, TAKING INTO ACCOUNT THE TYPE OF INTERHEMISPHERIC ASYMMETRY

Mikita L.P., Oturgasheva A.S., Luzikova T.V.

Pacific State University; UIA Secondary school «Phoenix»; Far Eastern Institute of Management of the RANEPA

The article deals with the issues of pedagogical conditions, on the basis of which the methodology of educating the coordination abilities of tennis players of the initial training groups is based, taking into account the type of interhemispheric asymmetries. As a result of the analysis, a contradiction was revealed between the high importance of coordination training in table tennis and the lack of sufficient theoretical and methodological foundations regulating the features of the construction of the training process for athletes with various hemispheric asymmetries.

In this regard, the main approach of coordination training was chosen to train both sides of the body with an emphasis on the «leading hand», which significantly expanded the motor capabilities of athletes, improved the level of coordination of movements, provided high reliability of motor behavior in unforeseen, extreme situations. As a result of the conducted experiment on research in this direction, the effectiveness of the methodology for the education of coordination abilities, taking into account interhemispheric asymmetries, was determined.

**Keywords:** education, coordination abilities, young tennis players, type of interhemispheric asymmetries.

## References

1. Averyanov I.V. Assessment of the level of development of kinesthetic coordination abilities in football players at the stage of sports improvement: studies.manual / I.V. Averyanov I. Yu. Gorskaya, V.A. Blinov. – Омск: Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2005. – 38 p.
2. Alexandrov S.G. Functional asymmetry and interhemispheric interactions of the brain: studies.manual / S.G. Alexandrov. – Иркутск: IGMU, 2014. – 62 p.
3. Barchukova G.V. Criteria for the selection of promising children in sports schools of table tennis: monograph / G.V. Barchukova. Moscow: RSUFKSMIT, 2015. – 160 p.
4. Botyaev V.L. Coordination abilities in the system of selection and prediction of successful specialization in complex coordi-

- nation sports: a methodological guide / V.L. Botyaev. – Surgut.: Surgut State Pedagogical University, 2016. – 104 p.
5. Burtseva E.V. Methodology for the development of coordination hand movements in girls engaged in artistic6. Gorskaya I. Yu. Coordination training of athletes: monograph / I. Yu. Gorskaya, I.V. Averyanov, A.M. Kondakov. – Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2015. – 220 p.
  6. Gorskaya I. Yu. Coordination training of athletes: monograph / I. Yu. Gorskaya, I.V. Averyanov, A.M. Kondakov. – Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2015. – 220 p.
  7. Kondakov A.M. Technical-tactical and coordination training of sambo wrestlers taking into account weight categories / A.M. Kondakov, I.Y. Gorskaya. – Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports, 2012. – 200 p.
  8. Razumnikova O.M. Psychophysiology: textbook / O.M. Razumnikova. – Novosibirsk: Novosibirsk State Technical University, 2016. – 307 p.
  9. Chomskaya E.D. Neuropsychology: 4th edition / E.D. Chomskaya. – St. Petersburg: Peter, 2005. – 496 p.

## Низкошапкина Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 4 Института русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: trangolya@yahoo.com

## Шмакова Надежда,

старший преподаватель, Государственный университет управления  
E-mail: elpidasmak@gmail.com

Для успешной адаптации к условиям обучения в иноязычной стране иностранным студентам необходимо дать наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях страны проживания. Для достижения этой цели используются разные методы и приемы работы. Современные технологии позволяют расширить рамки занятия, позволяя применять новые формы обучения, одной из которых является использование на занятиях аутентичных видеоматериалов.

Цель исследования: обоснование целесообразности использования аутентичных видеоматериалов как одного из методов интерактивных технологий при изучении студентами-иностранцами русского языка.

В статье рассмотрена актуальность применения видеоматериалов для развития речевых навыков при изучении русского языка как иностранного. Выделены цели учебной работы с использованием видео, критерии его отбора в соответствии со спецификой студенческой аудитории. Указаны основные виды видеоматериалов на занятиях по языку, при этом отдельное внимание уделено использованию аутентичных видео-интервью. Определена структура задач по пересмотренному видео, которые будут способствовать эффективному усвоению учебного материала.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, аутентичные видеоматериалы, видео-интервью, иностранные студенты, русский язык как иностранный.

## Введение

Языковая подготовка иностранных граждан заключается в обеспечении их коммуникативных потребностей в различных сферах общения: научной (для получения конкурентоспособной подготовки по выбранной специальности), социально-культурной (для надлежащей адаптации и полноценного ориентирования в социально-культурной среде, личностного культурного развития), бытовой (для удовлетворения потребностей повседневной жизни).

Поэтому главная задача изучения русского языка как иностранного заключается в последовательной коммуникативной организации учебного процесса, что ставит в центр теории и практики изучения второго языка его использование. В связи с чем, для современного обучения русскому языку как иностранному важны: практическая направленность обучения; функциональный подход к отбору и представлению речевого материала; ситуативно-тематическое представление учебного материала; изучение лексики и морфологии на синтаксической основе; выделение этапов обучения [7]. Начиная изучение русского языка как иностранного, необходимо четко определить жизненные ситуации и формы общения, в которых студент захочет воспользоваться русским языком.

В методологии преподавания русского языка как иностранного помогают интерактивные технологии обучения, предусматривающие активное взаимодействие всех их участников, способствующие улучшению языковой компетенции студентов. Интерактивное занятие предполагает организацию образовательного процесса таким образом, чтобы были задействованы различные виды задач (диалоги, монологи, дискуссии), формы обучения (парная, групповая работа, самостоятельная), работа с различными источниками информации (аудио- и видеоматериалы, журналы, газеты и т.д.) [1]. Важно то, что преподаватель должен создать комфортную психологическую атмосферу и одинаковые условия для творческого обучения языку. Преподаватель корректирует и направляет деятельность студентов-иностранцев через сотрудничество с ними.

Создание интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному в эпоху технологического развития невозможно представить без использования различных мультимедийных средств. Одним из самых эффективных и доступных среди них является видео.

В современном мире видео больше используется не только в развлекательном аспекте, но и в обучающем. Учебные материалы в формате видео привлекают внимание студентов, создают поло-



жительную атмосферу в аудитории, способствуют усвоению учебного материала благодаря сочетанию зрительного и слухового восприятия, а также позволяют получать обратную связь в процессе усвоения и развития соответствующих речевых знаний, умений и навыков. Исследователи также указывают на эмоционально стимулирующую силу аутентичных видеоматериалов и, как следствие, потребность студентов к выражению собственного мнения по поводу пересмотренного [8].

В связи с вышесказанным, цель исследования – обоснование целесообразности использования аутентичных видеофильмов как одного из методов интерактивных технологий при изучении студентами-иностранцами русского языка.

## Результаты и обсуждение

Интерактивное обучение понимают как происходящее при постоянном, активном взаимодействии всех участников учебного процесса. Это соучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и ученик, и учитель (в нашем случае – студент и преподаватель) являются равноправными субъектами учебного процесса, понимают, что делают, рефлексиируют по поводу того, что они знают и умеют [5].

Преподаватель является организатором учебного процесса, но его усилия должны быть направлены на то, чтобы студент стал активным участником взаимодействия, а главное, чтобы он взял на себя ответственность за результаты своего обучения. Достичь этого в аудитории иностранных студентов непросто; это требует от преподавателя максимальной концентрации усилий, заинтересованности в результатах изучения предмета, и эту заинтересованность аудитория должна видеть. При этом следует понимать, что студент-иностранец является носителем иной ментальности, и не пытаться «подогнать» студента под собственное мировоззрение и мировосприятие, но в атмосфере максимальной доброжелательности и требовательности организовать эффективный учебный процесс.

Интерактивный подход к обучению русскому языку как иностранному обеспечивает комплексное обучение всем основным видам речевой деятельности (аудированию, чтению, устной и письменной речи), а также позволяет преподавателям внедрять и совершенствовать новые методы работы, повышать эффективность учебного процесса и уровень знаний иностранных студентов. [3]

Внедрение интерактивных технологий способствует основной цели работы с видеоматериалами – формированию речевых навыков и развитию речевых умений. Система задач носит коммуникативный и творческий характер, что, в конце концов, побуждает иностранцев к изучению русского языка. Во время использования на уроке видео преподаватель продуцирует уже четко подобранный материал, в котором внимание сосредоточено на выявлении типичных ошибок и их устранении. [4]

По мнению исследователей, видеообразовательные технологии имеют широкий диапазон возможностей как для усовершенствования учебного процесса изучения русского языка как иностранного, так и в целях социально-гуманитарной подготовки в заведениях высшего образования в целом. Применение видеообразовательных технологий на практических занятиях по русскому языку как иностранному влияет на качество обучения, позволяет преподавателю внедрять и совершенствовать новые методы работы, увеличить объем усваиваемой информации, подкрепить лексико-грамматический материал аудио- и видеоинформацией; реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Кроме того, использование видеоматериалов и видеотехнологий позволяет решение таких учебных задач: осознание, сравнение и систематизация речевых явлений, наработка автоматического воспроизведения речевых ситуаций, готовность к различным ситуативным диалогам [4].

Методисты отмечают, что такие формы занятий позволяют развить практические навыки аудирования и говорения, способствуют активизации познавательного интереса иностранных студентов и усилению мотивационного фактора в процессе усвоения языка, что увеличивает эффективность обучения в условиях речевой среды [6].

Использование видеозаписей при обучении русскому как иностранному повышает эффективность усвоения нового языка, поскольку именно через органы зрения и слуха человек получает большую часть информации об окружающем мире. Такие виды деятельности разнообразят занятия, вносят в них элементы реальной жизни.

Эффективность использования видеоматериалов зависит не только от мастерства преподавателя, но и качества самого видео и технических и программных средств его создания. Именно поэтому преподаватель, создающий собственные видеоматериалы, должен иметь представление об основных технических средствах записи видео и аудио; усвоить теоретические сведения о цифровом видео и аудио; получить основные навыки видеосъемки; научиться использовать программное обеспечение для видеомонтажа; уметь публиковать видеоматериалы в сети Интернет; уметь использовать видеофрагменты в учебно-воспитательном процессе. [6]

Среди целей применения видео во время занятий по русскому языку следует отметить: развитие аудитивных умений; усовершенствование знаний лексики и грамматики; формирование и развитие коммуникативных навыков; презентация речевого материала в реальном контексте; повышение интереса к изучению языка [9].

Основными видами видеоматериалов, которые используются в обучении русскому языку как иностранному, являются [9]:

- специально разработанные обучающие видеоматериалы. Их основное преимущество состоит в том, что они содержат адаптированный ма-

териал для студентов с соответствующим уровнем владения языком;

- аутентичные видео, а именно: художественные и документальные фильмы, развлекательные программы, видеоблоги, новости и т.п.;
- видеоролики, самостоятельно снятые и озвученные студентами. Такая творческая работа побуждает к активному употреблению языка и значительно повышает мотивацию к его изучению.

Критерии отбора видеоматериалов: релевантность интересам целевой аудитории, достаточный процент знакомой лексики, темп речи, соответствующий уровню владения языком, краткая продолжительность видео – до 7–10 минут. [2]

Следует учитывать, что процесс включения студентов-инофонов в разные сферы общения напрямую зависит от этапа обучения, конечной цели, от особенностей контингента, предпочтений, потребностей, национальной культуры, будущей профессии и т.д. Поэтому для облегчения адаптации иностранных учащихся в условиях иноязычной действительности, для удовлетворения их социальных, бытовых, учебных и культурных потребностей в процессе обучения необходимо отбирать и презентовать сведения о традициях, правилах языкового поведения, языковых стереотипах, формах речевого этикета, касающихся стандартных ситуаций определенной сферы общения, чему в значительной степени соответствуют аутентичные видеоматериалы.

Несомненно, что современные иностранные студенты хотят выучить язык так, чтобы можно было разговаривать с реальными людьми, а не с персонажами из учебника. Лучший способ сделать это – общение с носителями языка. Но не всегда легко найти носителей хорошего литературного русского языка для разговорной практики. Если иностранные студенты будут слушать медленные диалоги в учебниках, они будут говорить медленно и в реальной жизни. Но, если они слушают и смотрят много аутентичных видеоматериалов, с течением времени начинают говорить более естественно и непринужденно.

Хорошим источником для формирования коммуникативных навыков иностранцев, по нашему мнению, могут являться видео-интервью с представителями культуры изучаемого языка. Подобные интервью также полезны для понимания мнения и опыта людей в реальных коммуникативных ситуациях. Иностранцы имеют возможность слышать аутентичный язык. С помощью видео-интервью можно улучшить произношение и интонацию, научиться делать логические паузы. То есть усовершенствовать собственные интонационные речевые конструкции.

По нашему мнению, для иностранных студентов гораздо интереснее и эффективнее заниматься аудированием на основе оригинальных видео-интервью, не озвученных дикторами-соотечественниками. Язык людей в таких интервью спонтанен, с резкими переходами и па-

узами, что полностью соответствует реальным коммуникативным ситуациям. Очень часто просмотр таких материалов развивает и совершенствует навыки и умение понимать общую тему общения и строить причинно-следственные отношения.

Учитывая вышесказанное, со студентами-иностранцами подготовительного отделения нами был разработан и проведен ряд занятий с использованием аутентичных видеофильмов, размещенных на ресурсе Easy Languages (Easy Russian) на YouTube, где ведущие интервьюируют людей на улице, поэтому иностранные студенты привыкают к тому, что слышат других людей в природной языковой среде. Более того, видео имеют субтитры как на русском, так и на английском языках. Если студент еще имеет начальный уровень А1, можно найти видео по разным тематикам из «супер легкого» видео ряда.

При работе с видео-интервью мы принимали во внимание, что работа с видео на подготовительном отделении имеет некоторые особенности, поскольку лексикон слушателей и знание грамматики ограничены. Очень важно было перед просмотром настроить студентов для выполнения задания, ознакомить их со списком новых слов, записать на доске вопросы. Перед просмотром видео-интервью кратко передавался его основной сюжет.

При подготовке к просмотру видео-интервью на занятии также были выполнены упражнения на снятие лексических затруднений (синонимия новых слов в видео с уже известными, демонстрация новой лексики в картинках или дефинициях, проведено обсуждение проблемных вопросов темы видео для актуализации знаний лексики по теме и т.п.), студентам были заданы вопросы относительно основного содержания видео (по общему пониманию).

Собственно работа с видео-интервью на занятии проходила в несколько этапов.

Целью первого этапа было мотивирование студентов, снятие трудностей восприятия текста видео, настройка успешного выполнения задачи. В этой связи студентам были предложены разные типы задач: предсказание содержания интервью; анализ заголовка; предварительный просмотр небольших фрагментов видео (несколько секунд каждый). После просмотра фрагментов видео студенты записывали, что они слышат, затем сравнивали написанное с субтитрами, осуществляли поиск новых слов в словаре и записывали их, чтобы просмотреть позже.

На втором этапе иностранные студенты должны были перевести небольшие отрывки видео-интервью на родной язык и наоборот на русский язык. В идеале, они должны сделать перевод, используя освоенные знания о грамматике и новой лексике первого этапа.

Упражнения рассматриваемого этапа предполагали поиск, вычленение, фиксацию и трансформацию определенного языкового материала.

После просмотра видео-интервью студентам были предложены следующие задачи: опираясь на пересмотренный материал, подберите эквиваленты из своего родного языка к русским словам и изречениям; подберите русские эквиваленты к словам и выражениям из вашего родного языка; запишите все прилагательные, которые были использованы в видео-интервью с существительным *город* (все глаголы, которые употреблялись с существительными *дома, здания, улица* и т.п.); из приведенного списка синонимических выражений выберите те, которые не использовались в тексте видео.

На третьем этапе иностранные слушатели выбирали один персонаж из понравившегося им видео, учили его слова и имитировали его произношение как можно ближе к оригиналу. Студентам предлагалось даже попытаться скопировать язык тела. Это отличный метод по нескольким причинам: во-первых, это способ запомнить лексику и лексико-грамматические структуры, играя роль персонажа из видео, студент начинает чувствовать себя этим персонажем; во-вторых, это способ погрузиться в культуру страны изучаемого языка.

В рефлексивной части занятия после завершения просмотра видео-интервью было осуществлено обсуждение видео со студентами, сравнение или анализ фактического материала видео. Студенты охотно принимали участие в дискуссии. В качестве домашнего задания студентам было предложено написать эссе по просмотренному видео-интервью, либо составить собственный перечень вопросов для интервьюирования российских студентов или одногруппников, говорящих на русском языке.

## Заключение

Сегодня видео обучение – это быстрый и бесплатный способ изучения иностранных языков, который способствует: заинтересованности иностранных студентов в изучении русского языка как иностранного; расширяет мотивацию иностранцев к обучению, способствует индивидуализации обучения и эффективному овладению неродным языком.

Можно утверждать, что видеоматериалы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования языковых навыков и умений студентов и делают учебный процесс овладения русским языком как иностранным, привлекательным на всех этапах обучения. Безусловно, использование видео на уроке русского языка как иностранного открывает ряд уникальных возможностей для преподавателя и студентов в плане овладения российской культурой, особенно в формировании социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Итак, на современном этапе развития технологий видеоматериалы являются актуальным и чрезвычайно полезным ресурсом для эффективного обучения русскому языку как иностранно-

му. Поэтому разработка и систематизация учебно-методических материалов для работы с видео является задачей преподавателей российских вузов.

## Литература

1. Еловская С.В., Черняева Т.Н. Интерактивное обучение в высшем образовании// Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 83–87.
2. Зеленецкая И.С., Мещерикова А.Ю. О принципах отбора видеоматериалов, используемых в тестах по говорению. //Конструирование педагогических тестов по русскому языку как иностранному. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова 15–16 апреля 2003 г. – М., 2003. С. 60–66.
3. Казабеева В.А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам// Успехи современного естествознания. 2015. № 1. Ч 6. С. 1014–1018.
4. Косицына Е.Ф., Чирич И.В. Использование видеоматериалов в обучении русскому языку// Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2017. Т. 11, № 3. С. 74–80.
5. Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы// Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4(184). С. 66–72.
6. Лапуцкая И.И. Методическая обоснованность применения аутентичных видеоматериалов в курсе РКИ// Карповские научные чтения: сборник научных статей / редкол.: А.И. Головная [и др.]. – Минск: Белорусский Дом печати. 2014. Вып. 8, ч. 1. С. 190–194.
7. Потемкина Е.В. К вопросу о методах формирования вторичной языковой личности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Серия: Филология. 2013. № 2, Т. 1. С. 215–224.
8. Хабарова О. Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного // Балтийский акцент. 2013. № 3. С. 33–38.
9. Chakir U. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom// The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2006. № 5 (4). pp. 67–72.

## THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Nizkoshapkina O.V., Smakova N.

Peoples' Friendship University of Russia; State University of Management

In order to successfully adapt to the conditions of study in a foreign-speaking country, foreign students need to be given a visual representation of the life, traditions, and linguistic realities of the country of residence. To achieve this goal, different methods and techniques of work are used. Modern technologies allow you to expand the scope of the lesson, allowing you to apply new forms of learning, one of which is the use of authentic video materials in the class-

room. The purpose of the study: to substantiate the feasibility of using authentic video materials as one of the methods of interactive technologies when studying the Russian language by foreign students. The article considers the relevance of the use of video materials for the development of speech skills when learning Russian as a foreign language. The objectives of educational work with the use of video, the criteria for its selection in accordance with the specifics of the student audience are highlighted. The main types of video materials in language classes are indicated, while special attention is paid to the use of authentic video interviews. The structure of tasks for the revised video has been determined, which will contribute to the effective assimilation of educational material.

**Keywords:** interactive technologies, authentic video materials, video interviews, foreign students, Russian as a foreign language.

#### References

1. Yelovskaya S.V., Chernyaeva T.N. Interactive learning in higher education// News of Saratov University. The series "Acmeology of education. Psychology of development". 2019. Vol. 8, issue 1 (29). pp. 83–87.
2. Zelenetskaya I.S., Meshcherikova A. Yu. On the principles of selection of video materials used in speaking tests. //Designing pedagogical tests in Russian as a foreign language. Materials of the I All-Russian Scientific and Practical Conference of the Moscow State University named after M.V. Lomonosov on April 15–16, 2003 – Moscow, 2003. pp. 60–66.
3. Kazabeeva V.A. Interactive technologies in the practice of teaching Russian to foreign students// Successes of modern natural science. 2015. No. 1. Ch. 6. pp. 1014–1018.
4. Kositsyna E.F., Chirich I.V. The use of video materials in teaching the Russian language// Bulletin of the Association of Universities of Tourism and Service. 2017. Vol. 11, No. 3. pp. 74–80.
5. Kruglikov V.N. Interactive education in higher education: problems and prospects// Scientific and technical bulletin of SPbG-PU. Humanities and social sciences. 2013. No. 4(184). pp. 66–72.
6. Laputskaya I.I. Methodological validity of the use of authentic video materials in the course of RCT// Karpov scientific readings: collection of scientific articles / Editorial board: A.I. Golovnya [et al.]. – Minsk: Belarusian House of Printing. 2014. Issue 8, part 1. pp. 190–194.
7. Potemkina E.V. On the question of methods of formation of secondary linguistic personality // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. Series: Philology. 2013. No. 2, Vol. 1. pp. 215–224.
8. Khabarova O. The role and place of the socio-cultural component in the practice of teaching Russian as a foreign language // Baltic accent. 2013. No. 3. pp. 33–38.
9. Chakir U. The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom// The Turkish Online Journal of Educational Technology. 2006. № 5 (4). pp. 67–72.



# Направления развития российской системы дистанционного образования в условиях цифровизации

**Сизова Юлия Сергеевна,**

к.э.н., доцент кафедры теории и практики иностранных языков  
Института иностранных языков Российского университета  
дружбы народов (РУДН),  
E-mail: sizova-yus@rudn.ru

**Ульянова Полина Дмитриевна,**

студент Института иностранных языков Российского  
университета дружбы народов (РУДН)  
E-mail: krupskayamoya@mail.ru

Переход на дистанционное обучение в школах и высших учебных заведениях в наше время является следствием значительных изменений, произошедших в образовании с развитием информационных технологий. В данной работе рассматриваются основные характеристики дистанционного образования в России, отмечаются его отрицательные и положительные стороны. Авторы обобщают информацию, полученную благодаря имеющимся исследованиям в данной области, а также предлагают ознакомиться с данными проведенного ими социологического опроса, который был проведён на трёх уровнях университетской образования. Делается краткий экскурс в историю развития дистанционного обучения за рубежом и в России. Представлен обзор онлайн платформ для получения школьного, университетского и дополнительного образования в нашей стране. Делается вывод, что отечественное образование достойно справляется с трудностями и вызовами дистанционного образования, но, в то же время, необходимо совершенствовать подходы к его реализации, учитывая пожелания, как студентов, так и преподавателей.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, информационные технологии, онлайн-образование, платформы дистанционного обучения, мотивация обучающихся, формы контроля успеваемости.

Вопрос цифровизации всех сфер жизни, в том числе образовательной среды, сегодня актуален и, безусловно, важен, и успешной интеграции дистанционного образования в систему традиционного образования посвящено множество статей и география их публикаций обширна. Так, например, общим проблемам отечественной дистанционной образовательной практике посвящены работы А.В. Хуторского [16], Е.С. Полат [6], В.И. Снегуровой, [7], С.С. Эмильясовой [18] и др.

Методическое сопровождение дистанционного обучения обсуждается в работах И.В. Ирхиной и О.А. Бесединой [2], Т.Л. Денисовой [3], И.Б. Добродеева [4] и др.

Вопросы компетенций современного преподавателя, который работает в условиях активного внедрения дистанционного обучения, также освещены в работах таких отечественных исследователей как С.В. Хачиров [14], Г.А. Федорова [13] и др. Так в частности, Ю.С. Сизова отмечает, что применение современных информационно-коммуникационных технологий и ресурсов Интернет в виде цифровых образовательных платформ, с одной стороны, значительно расширяет возможности в преподавании учебной дисциплины, с другой – ставит перед преподавателями дополнительные сложности, особенно перед представителями старшего поколения [5].

В связи с событиями последних лет остро встают вопросы перспектив, особенностей развития и последствий внедрения дистанционных образовательных технологий на всех уровнях обучения. Настоящее исследование будет сконцентрировано на университетском образовании, но помимо этого в общих чертах и будут затронуты аспекты обучения в школе. Мнения экспертов пока не достигли единства – впрочем, возможно ли это? Плюсы и минусы дистанционного образования всё ещё вызывают дискуссии в научных кругах и приводятся разнообразные доводы в защиту тех или иных позиций.

Целью данной работы является обобщение имеющейся информации, полученной благодаря уже проведённым исследованиям, а также предложение своей собственной точки зрения, подкрепленной социологическим опросом, который был проведён на трёх уровнях университетской подготовки: было опрошено 115 респондентов, обучающихся на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Результаты опроса позволяют сделать ряд выводов, о которых и пойдёт речь в практической части исследования.

Прежде всего, стоит начать с определения дистанционного обучения. Данному термину можно

подобрать не один десяток определений, мы остановимся на нескольких, выделяющих наиболее значительные характеристики рассматриваемого понятия. Во-первых, это вид обучения, который позволяет включать в образовательный процесс современные информационные технологии, способствуя созданию комфортной среды и атмосферы активного вовлечения в образовательный процесс. Во-вторых, это сам процесс обучения, во время которого преподаватель и ученик физически удалены друг от друга и взаимодействуют между собой при помощи современных информационных технологий.

Дистанционное обучение можно разделить на две категории: синхронное и асинхронное. Последнее подразумевает взаимодействие между студентом и преподавателем в разное время (иначе говоря, лекционные и иные материалы предоставляются в записи), в то время как синхронное обучение происходит в режиме реального времени, то есть онлайн. Синхронное обучение возникло значительно позднее в результате появления новых дистанционных технологий. Дистанционное обучение обеспечивается через телекоммуникации и Интернет.

Некоторые исследователи не разграничивают понятия дистанционного обучения и дистанционного образования, что, по нашему мнению, является существенным недочётом. Дистанционное образование (ДО) представляет собой комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям специалистов и населению с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от учреждений образования. При этом дистанционное образование не является совсем недавним нововведением. Предшественником дистанционного образования (ранее известного как заочное) был Калев Филлипс, который руководил обучением стенографии (метод сокращенного письма).

Предоставим краткий обзор того, как возникло и развивалось дистанционное обучение в разных странах мира, а затем сфокусируем внимание непосредственно на нашей стране.

Первая заочная школа была основана в 1873 году в США. Она называлась «Общество поощрения занятий дома». Эта организация была ориентирована на женщин из разных социально-экономических классов.

Первым регулярным заочным курсом была внешняя программа Лондонского университета, начавшаяся в 1858 г. В 1894 г. был создан первый колледж дистанционного обучения в Соединенном Королевстве – Вулси-холл в Оксфорде. Первая европейская программа дистанционного обучения была учреждена в 1858 году в Лондонском университете и названа Чарльзом Диккенсом «Народным университетом». Эта образовательная программа была доступной по цене и подходила для студентов из менее обеспеченных семей.

Чтобы предоставить равные возможности доступа к образованию для студентов из сельских

районов Африки, в первой половине двадцатого века университеты по всему миру реализовывали различные программы дистанционного обучения. В 1946 году Южно-Африканский университет стал первым государственным учреждением в Африке, предоставившим услуги дистанционного обучения. На сегодняшний день это крупнейшее учреждение, предлагающее этот вид образования на континенте.

В Турции был создан факультет открытого образования на базе Университета Анатолу в 1982 году, где была впервые введена программа дистанционного обучения, которая получила широкое распространение. Сегодня многие университеты, такие как Университет Анатолу, Университет Сакарья, Стамбульский университет, Университет Мармара, Университет Коджаэли и Университет Иненю, имеют интерактивные программы дистанционного обучения [1]. Министерство национального образования Турции внимательно следит за технологическим развитием в мире и занимается созданием цифровых образовательных приложений, таких как проект Фатих и образовательная информационная сеть EİN.

В нашей стране дистанционное обучение стало развиваться в 1917 году, после революции. В Советском Союзе появилась система образования, которая основывалась на консультациях. Эта модель подразумевала заочное обучение, когда преподаватель и студент не видели друг друга. Эта система предлагала курсы на самых разных уровнях. В 60-е годы в СССР было открыто 11 заочных университетов, а также факультеты заочного образования [3].

Актуальный вопрос, с которым сталкиваются учебные заведения при переходе на дистанционное обучение – это выбор подходящей онлайн платформы, на которой было бы удобно проводить занятия, выкладывать учебные материалы и устраивать тестирования, опросы, экзамены. На сегодняшний день существуют большие платформы, которые позволяют использовать уже готовые учебные материалы по заданной тематике и использовать их в своем дистанционном курсе, это InfoUrok, InternetUrok, Desmos, Учи.ру, Фоксфорд и Яндекс. Учебник, Ё-СТАДИ. Помимо российских вариантов, такие крупные иностранные образовательные платформы, как ATutor, Eliademy, Forma lms, Dokes, ILIAS и OLAT, пользуются значительной популярностью на российском рынке.

Помимо онлайн платформ для получения школьного, университетского и дополнительного образования существуют программы для корпоративного обучения сотрудников. В первую очередь данные программы рассчитаны на крупные технологические компании, банки, ИТ-корпорации и т.д., но с усилением цифровизации и развитием дистанционного образования данный тип корпоративного обучения приобретает все больший оборот.

К перечню различных платформ для дистанционного обучения, доступных в России, стоит доба-

вить Coursera, Magisteria, Открытое образование, Geek brains, Skillfactory, Stepik, edX [9].

Также существует платформа, специализирующаяся на изучении иностранных языков – Skyeng. На базе этой платформы можно как обучаться различным языкам с группой или лично с преподавателем, так и пройти внутренний экзамен на знание языка и преподавать. Одной из крупнейших платформ по школьному образованию является Инфоурок. Там можно найти информацию по всем предметам, подготовиться к занятиям в рамках школьной программы, пройти обучение факультативным предметам, которых нет в основной школьной программе, а также подтвердить свои знания в рамках отдельных курсов. Информация на базе Инфоурока соответствует образовательным стандартам, утвержденным министерством Просвещения РФ и постоянно обновляется [1].

Здесь также хочется отметить систему обучения, сформированную в РУДН, которая отличается высокой степенью разработанности цифровой сети. Ещё 5–7 лет назад, задолго до пандемии, функционировал ресурс ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная система) [11]. Эта платформа содержит информацию обо всех предметах, которые проходил, изучает и будет изучать впоследствии студент. Каждый преподаватель прикрепляет на странице своей дисциплины следующие файлы: рабочий план, расписание, успеваемость, лекционные материалы. Есть разделы, в которых показаны тестирования, которые задаются в том числе и студентам очного отделения для удобства и автоматизации оценивания. При аккуратном и своевременном ведении каждой дисциплины педагог даёт студентам возможность повторять материал, углублять свои знания, находить дополнительные источники информации, что, безусловно, играет роль в поддержании заинтересованности и в мотивации обучающихся.

Стоит отметить, что в результате пандемии COVID-19 система дистанционного образования приобрела новое значение и рынок образовательных онлайн-платформ стал еще более востребован [10], на чём мы и остановимся подробнее в следующей части проекта. Кроме того, в современном мире образование является одной из базовых потребностей человека и поддержание эффективной образовательной деятельности вне зависимости от различных причин крайне важно.

До 2020 года основной причиной дистанционного обучения была либо удаленность учащихся от учебных центров, либо недостаточная обеспеченность и как следствие невозможность обучаться очно. Однако в 2020 г., чтобы замедлить распространение пандемии COVID-19, образовательные учреждения были вынуждены ограничить очное обучение и перейти хотя бы на время в цифровой мир, т.е. в дистанционное онлайн-обучение. Этот процесс, будучи быстрым, потребовал столь же оперативного реагирования со стороны вузов, которые столкнулись с множеством проблем, но и сделали широкий шаг вперед, кото-

рый, не будучи подстегнут экстремальными условиями, в «естественной» среде потребовал бы намного больше времени [7]. Наиболее длительный период ДО в результате пандемии был в Китае, США, Канаде и Бразилии. В России период перехода на онлайн обучение был значительно меньше и не продлился больше года [2].

В ряде исследований было выявлено, что у родителей и самих студентов было много негативного опыта в процессе дистанционного обучения. Изменения в обустройстве домашнего быта, переживание дистресса из-за отсутствия посещаемости, невозможность общаться с друзьями, ограничение социальной жизни, отвлечение на окружающие шумы и снижение дисциплины – всё это сопутствовало образованию из дома.

*«Нам было трудно вести нормальную жизнь дома, потому что была необходимость постоянного подключения к онлайн занятиям. Невозможность детей видеться с друзьями создает сильные проблемы для социальной жизни, что вызывало тоску, отсутствие интереса к окружающему миру и ребенку было скучно»* – респондент 1 [17].

*«Онлайн-занятиям сильно мешали посторонние звуки и шум дома из-за присутствия родителей и родственников. Когда звонили в дверь или звонил телефон, мой ребенок отвлекался и чувствовал себя неловко, потому что не мог слышать преподавателя. Он не мог конспектировать из-за того, что надо было быстрее все записывать и не было никаких распечаток»* – респондент 2 [17].

*«Нам пришлось многому учить нашего ребенка, потому что он не понимал многого во время проведения онлайн-занятий. У него был стресс из-за плохого подключения и невозможности задать вопрос. Поэтому держать дисциплину было сложно из-за низкой мотивации во время дистанционного обучения»* – респондент 3 [17].

Итак, сложно сказать однозначно, было ли введение дистанционного обучения позитивным или негативным событием. Пожалуй, что ни тем, ни тем, ведь в этом случае многое индивидуально и зависит от особенностей личности, мышления и восприятия информации. То же самое можно отметить и со стороны преподавателя. Для удобства выделим отдельные тезисы:

**1. Эффект неожиданности.** Преподаватели потенциально были к этому не готовы. У многих преподавателей были очень слабые ноутбуки, а компьютеры и вовсе были не у всех. Не каждый преподаватель понимал, что такое платформа, не все понимали, как надо работать, не все понимали чисто технически как это все будет. Например, в РЭУ им. Плеханова преподавателям предоставляли выбор- платформа Moodle, где нет живого общения, и платформа Вебинар, в которой, по нашему мнению, могло быть непонятно, как вести некоторые занятия, в частности по иностранному языку. Так, в этом пункте следует выделить ограниченный выбор платформ, которые не всегда соответствуют требованиям к проведению занятий по той



или иной дисциплине, а также техническая неподготовленность.

**2. Рабочее место.** Не у каждого преподавателя есть изолированная или специально оборудованная комната для того, чтобы вести оттуда онлайн занятия. Нет ни фона, ни освещения, ни соответствующих камер: всё это пришлось очень быстро организовывать.

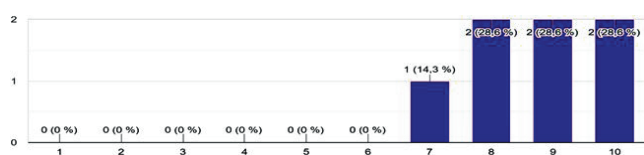
**3. Методическая база.** Не было готовых заданий для вебинаров. Если у преподавателей и были материалы для проведения лекции, не у всех были презентации, не все могли подключить эту презентацию. Что касается семинарских занятий в онлайн, не было предусмотрено вообще ничего. Специально разработанных заданий для занятий со студентами онлайн не было.

**4. Контроль и давление.** Довольно скоро администрации университетов стало понятно, что преподаватели плохо выглядят, плохо ведут занятия и не вовремя присоединяются, что выбраны не те платформы. Из-за этого был усилен контроль. Люди, и так находящиеся в стрессе, испытывали давление из-за этого.

**5. Огромные временные затраты на подготовку методической базы.** Многие педагоги не спали ночами и тратили массу времени на подготовку базы материалов для онлайн-занятий, делали презентации, готовили задания, фотографировали выдержки из учебных пособий и так далее.

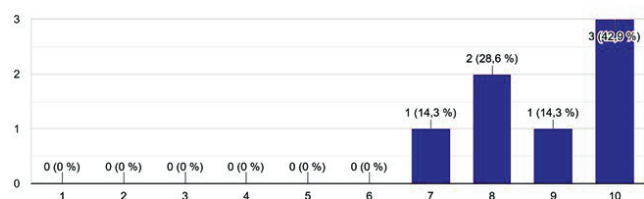
**6. Негативные последствия смены платформ, необходимость дублировать одно и то же.** Приведём пример о РУДН, где наряду с MS Teams использовалась официальная программа ТУИС. Для того, чтобы заполнять дисциплины, выкладывать задания и тесты на обоих ресурсах, нужна, опять же, масса времени.

**7. Что, если не ТУИС?** Если у университета нет такой образовательной среды, как ТУИС, то преподаватели создают Google-таблицы (что, опять же, умеют не все преподаватели).



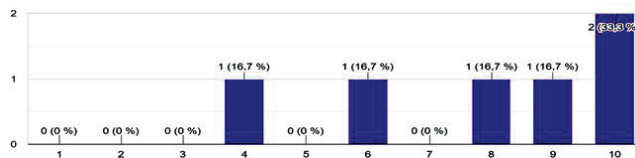
**Рис. 1.** Высокая культура речи преподавателя, ведущего онлайн курсы в университете

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса



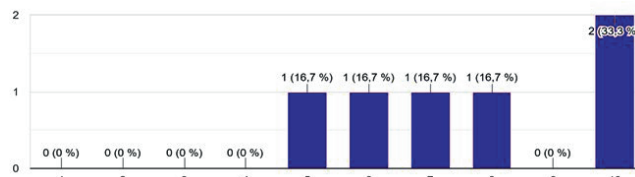
**Рис. 2.** Умение преподавателя, ведущего онлайн курсы в университете, ясно и последовательно излагать учебный материал

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса



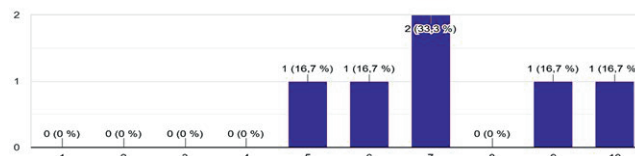
**Рис. 3.** Умение преподавателя правильно распределять время онлайн занятия

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса



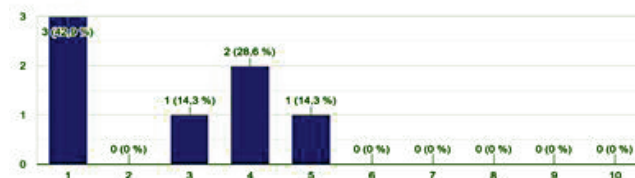
**Рис. 4.** Умение преподавателя, ведущего онлайн курсы в университете, использовать креативные/ нестандартные приемы в учебном процессе

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса



**Рис. 5.** Важность такого качества преподавателя, ведущего онлайн курсы, как самоорганизация

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса



**Рис. 6.** Важность принадлежности преподавателя, ведущего онлайн курсы, к определенному полу/ возрастной группе

Источник: составлено авторами по результатам проведенного опроса

В рамках нашего исследования был проведен социологический опрос, касающийся качеств преподавателя иностранного языка и его компетенций в рамках учебной деятельности. Вопросы были заданы студентам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, результаты некоторых из них представлены на Рисунках 1–6, и касаются ключевых компетенций преподавателей, ведущих онлайн курсы в университете.

По результатам проведенного опроса, умение наладить контакт с аудиторией преподавателю и быть коммуникабельным имеет наибольшее значение для студентов, при этом мнения по умению правильно распределять время на онлайн занятиях распределились равномерно и в среднем данный навык имеет небольшое значение. Обладание определенным полом и возрастом совершенно



не важны, и все участники отметили наименьшее значение. Умение правильно выставлять ракурс камеры для большинства респондентов не так важно и большинство отметило значение 3 и 4 по шкале от 1 до 10. Медиа компетентность вызвала неоднозначную оценку и все участники отметили разные результаты, большинство из которых находятся в градации от 5 до 10. Ответы студентов по умению преподавателя разрабатывать задания для занятий онлайн различны и большинство отметили значимость этой компетенции в градации от 6 до 10. Более 60% студентов отметили умение быть терпеливым значением 3. В целом результаты крайне различаются, но по некоторым вопросам мнения студентов сходятся, в вопросах пола и возраста преподавателя, умения быть коммуникабельным и умение быть терпеливым.

Из всего вышеизложенного следует, что дистанционное обучение не всегда эффективно и существуют его значительные недостатки. Среди наиболее существенных (особо подчеркиваем, что это не полный перечень, были включены лишь наиболее релевантные для настоящего исследования аспекты):

- трудности самодисциплиной;
- отрицательное влияние на органы зрения, осанку, образ жизни;
- снижение ответственности и мотивации;
- проблемы с интернет соединением и, как следствие, невозможность эффективно слушать преподавателя; проблемы с работой корпоративной почты и образовательных сайтов;
- сложность с тем, чтобы задать интересующие вопросы напрямую;
- проблемы со вниманием, если на фоне какие-то шумы или если кто-то есть дома;
- отсутствие визуального контакта, во время которого преподаватель и учащиеся гораздо лучше понимают вовлеченность в ход урока.

То есть, имеющиеся проблемы можно классифицировать и разделить на группы: технические (сюда относятся перебои с сетью интернет, трудности с работой сайтов и платформ), личные и социальные [12, 8].

Отметим положительные эффекты дистанционного образования бесспорны. Среди них:

- возможность повторить материал, выложенный на образовательной платформе;
  - равные возможности и условия во время ДО, когда физические условия образовательного учреждения не влияют на проведение занятий;
  - нахождение в своей привычной домашней среде рядом с близкими;
  - появляется больше возможности для общения и какой-либо помощи в обучении со стороны старших;
- увеличивается вовлеченность родителей в образовательный процесс ребенка.

Так, несмотря на довольно значительные недостатки ДО, при грамотном использовании этот формат может быть результативным и способствовать развитию личных качеств обучающихся. Более того, доказан положительный эффект

дистанционного обучения в плане развития самоконтроля (что полезно и вне самой системы образования) и соблюдения правил взаимодействия во время онлайн-занятий, ожидания своей очереди. Также большинство студентов постепенно пришли к саморегуляции, мотивации и контролю над своими действиями, хоть этот путь и не отличался лёгкостью на всех своих этапах [12].

В целом в России переход на дистанционное обучение произошел трудно, но всё же легче, чем мог бы, потому что у нас всё-таки довольно высокий уровень компьютеризации. Но, к сожалению, не обошлось и без трудностей. Одной из основных проблем, с которым столкнулась российская образовательная система, это недостаточная компетенция преподавателей в вопросе пользования компьютерами и информационными технологиями. Многие преподаватели отмечают, что нагрузка на них выросла почти вдвое, а на студентов – в полтора раза.

Для того чтобы учреждение или организация могли заниматься дистанционным образованием и достигать желаемых успехов в дистанционном образовании, оно должно иметь технологическую инфраструктуру, достаточный технический и административный персонал и лекторов-экспертов на местах.

К проблемам, связанным со студентами, можно отнести отсутствие своевременной и постоянной поддержки студентов в дистанционном обучении, отсутствие внеклассной социальной деятельности, недостаточную коммуникационную инфраструктуру и неспособность студентов эффективно распределять время из-за напряженной трудовой жизни [15].

На основе проведённого исследования мы делаем вывод о том, что отечественное образование в режиме быстрого реагирования откликнулось на такую экстремальную ситуацию, как пандемия коронавируса.

Каковы же риски дистанционно обучения и цифровизации в целом? На наш взгляд, будучи полезной, система дистанционно обучения должна применяться правильно и дозированно. Учёными доказано, что человек как полноценная личность формируется в обществе, в процессе коммуникации, диалога, живого разговора. Компьютерные технологии никогда не смогут (и не должны смочь) заменить дружбу, радость общения. Мы убеждены, что студентам особенно важно жить социальной жизнью.

Что до цифровизации в более широком смысле этого слова, сегодня мы живем в перегруженном информацией мире. И это хорошо, так как даёт возможность познавать, учиться, самосовершенствоваться, получить доступ к любой информации, любым книгам и пособиям. Но то же самое обилие информации способно негативно сказываться, давить на человека, лишая его собственного мнения и понимания, что есть хорошо, а что – плохо.

Мы убеждены, что цифровые технологии должны быть использованы в высшей степени разумно и не должны замещать более классический подход. Учащимся и студентам стоит как прежде писать конспекты, отказаться от домашних заданий в циф-

ровом формате, от обилия презентаций и графических способов подачи материала. Будучи удобным, этот способ позволяет школьникам и студентам просто копировать уже имеющуюся информацию, а не создавать, обдумывать и предлагать свою.

Что касается отношения преподавателей к использованию цифровых ресурсов, то оно неоднозначно. Молодые специалисты воодушевлены новыми технологиями, им ничего не стоит применить в своих занятиях такие ресурсы, как Quizlet, Cahoot и другие. Преподаватели же более зрелого и пожилого возраста испытывают огромные затруднения не только с тем, чтобы выложить тест или задание в таком формате, но и просто с тем, чтобы понять принцип работы системы.

Из этого следует, что педагоги и преподаватели тратят огромное количество не оплачиваемого и никак не оцениваемого времени на то, чтобы идти в ногу со временем. В ряде вузов России в рабочие часы не включена проверка домашних заданий и тестирований, то есть, трудоёмкая нагрузка результатов в систему и их подсчёт никак не регламентированы. Мотивированность преподавателей может быть снижена из-за технических трудностей и ощущения беспомощности, из-за давления системы, что всё это необходимо успевать делать в своё свободное от непосредственно преподавания время.

Нам видится, что решить эту проблему и облегчить работу преподавательского состава можно внедрением профессии методиста онлайн курсов. Уже сейчас на Skillbox есть курс переподготовки по этому направлению. Специалисты в этой области разгрузили бы преподавателей, позволили бы работать в более комфортной среде. С другой стороны, можно продумать хронометраж подготовки к занятиям, оценки онлайн-заданий и загрузки их результатов. Безусловно, с дальнейшей оплатой выделенных на это часов.

Отдельного упоминания заслуживает и тот фактор, что существуют весьма серьёзные региональные отличия, если сопоставлять Москву и иные города-миллионники и малонаселенные территории. Следует уделить внимание более равномерному процессу цифровизации, ведь в то время, как мы рассуждаем о сложных онлайн-платформах, у огромного числа людей и вовсе нет компьютера, не то, что понимания принципов работы оных платформ. Образование в наше время должно предлагать равные возможности вне зависимости от места жительства, физических возможностей и технического оснащения. Нам это видится очень актуальным.

Подводя итог настоящему исследованию, хочется подчеркнуть, что отечественное образование достойно справляется с трудностями и вызовами времени, в которое мы живем. И нам видится однозначным, что в будущем ситуация будет лишь оптимизироваться.

## Литература

1. Ахмет Кабул. Неравенство возможностей в дистанционном образовании во время панде-

мического процесса. Турция: Испартский университет прикладных наук, 2021.

- Ирхина, И. В., Беседина, О. А. (2009) Генезис идеи педагогического сопровождения в дистанционном обучении студентов. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, т. 15, № 5, с. 68–71.
- Денисова, Т. Л. (2013) Педагогическое сопровождение дистанционного обучения студентов вуза. Вестник Бурятского государственного университета. Философия, № 1, с. 173–177.
- Добродеев И.Б. Педагогическое сопровождение процесса дистанционного обучения студентов вуза, дисс.. канд.пед.наук: 13.00.01 – Шуя, 2006–180 с.
- Пандемия-22: преподавание, анализ, курс в естественном многообразии иностранных языков. Т. 2: монография / кол. авторов; под ред. И.И. Климовой, М.Э. Конурбаева, Н.А. Козловцевой. – Москва: РУСАЙНС, 2022. – 560 с., стр. 29
- Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.]; под редакцией Е.С. Полат. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 434 с. – (Высшее образование). – ISBN978–5–534–13159–8. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://ura.it.ru/bcode/518643> (дата обращения: 04.03.2023).
- Снегурова В.И. Проблемы и ограничения дистанционного обучения математике // Вестник НовГУ. 2009. № 53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-ogranicheniya-distantsionnogo-obucheniya-matematike> (дата обращения: 04.03.2023).
- Степанов С.Ю. Дистанционное обучение как ресурс развития непрерывного образования: риски и возможности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://i1121.petrus.ru/journal/article.php?id=4285> (дата обращения: 25.02.2023).
- Субъективный обзор некоторых российских бесплатных образовательных платформ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://habr.com/ru/post/513490/> (дата обращения: 27.02.2023).
- Танер Алтун. Исследование мнений студентов педагогического факультета о практики асинхронного дистанционного образования во время Covid-19 период изоляции. Турция, 2022.
- Телекоммуникационная учебно-информационная система [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://esystem.rudn.ru> (дата обращения: 25.03.2023).
- ТОП 15 бесплатных систем дистанционного обучения для организации электронного обучения персонала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hr-elearning.ru/top-besplatnykh-sistem-distantsionnogo-obucheniya-personala/> (дата обращения: 26.02.2023).

13. Фёдорова Г.А. Профессиональное развитие учителей в условиях информатизации образования / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. – № 4. – С. 18–25
14. Хачиров С.В. Дистанционное повышение квалификации педагогов на базе сети районных ресурсных центров: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2005. – 160 с.
15. Хебеччи М.Т. Библиометрический анализ исследований по дистанционному обучению. Международный журнал технологий в образовании (IJTE), 4(4), 796–817 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://doi.org/10.46328/ijte.199> (дата обращения: 27.02.2023).
16. Хуторской А.В., Семь ошибок управления дистанционным образованием // Народное образование. 2020. № 2 (1479). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sem-oshibok-upravleniya-distantsionny-obrazovaniem> (дата обращения: 04.03.2023).
17. Хюлья Гюр А. Взгляд родителей на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19. Турция: Журнал образовательных технологий и онлайн обучения, Том 5, Выпуск 1, 2022.
18. Emirilyasova S. S. BOOST OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/boost-of-foreign-language-distance-learning-in-the-higher-education> (дата обращения: 04.03.2023).
19. 7 советов, которые помогут сделать дистанционное обучение более эффективным // Электронный журнал Экстернат.РФ. URL: [http://www.lana16.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/145-projects-for-teachers/17111-7\\_sovetov\\_kotorye\\_pomogut\\_sdelat\\_distantsionnoe\\_obuchenie\\_bolee\\_effektivnym.html](http://www.lana16.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/145-projects-for-teachers/17111-7_sovetov_kotorye_pomogut_sdelat_distantsionnoe_obuchenie_bolee_effektivnym.html) (дата обращения 02.03.2023).

## DIRECTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN SYSTEM OF DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

Sizova Yu.S., Ulianova P.D.

People's Friendship University of Russia (RUDN)

Currently, the transition to distance learning at schools and higher educational institutions is the effect of significant changes in education caused by information technology penetration. This paper considers the main characteristics of distance learning in Russia, and its advantages and disadvantages. The authors generalize information obtained from the available research in the field, and also present some data of the sociological survey conducted at three levels university formations. Short digression to the history of development of distance learning abroad and in Russia is suggested. The review of online platforms for schools, universities and extended education in this country is submitted. The conclusion is drawn that domestic education adequately copes with difficulties and calls of distance learning. However the approaches to distance learning realization and implementation need to be reconsidered, taking in consideration expectations of both students, and teachers.

**Keywords:** distance learning, information technology, online education, distance learning platforms, learner motivation, forms of learning control.

## References

1. Ahmet Kabul. Inequality of opportunity in distance education during the pandemic process. Türkiye: Isparta University of Applied Sciences, 2021.
2. Irkhina, I. V., Besedina, O. A. (2009) The genesis of the idea of pedagogical support in distance learning of students. Bulletin of the Kostroma State University. N.A. Nekrasova. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics, vol. 15, no. 5, p. 68–71.
3. Denisova, T. L. (2013) Pedagogical support for distance learning of university students. Bulletin of the Buryat State University. Philosophy, No. 1, p. 173–177.
4. Dobrodeev I.B. Pedagogical support of the process of distance learning of university students, diss. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 – Shuya, 2006–180 p.
5. Pandemic-22: teaching, analysis, discourse in the natural diversity of foreign languages. Vol. 2: monograph / col. authors; ed. I.I. Klimova, M.E. Konurbaeva, N.A. Kozlovitseva. – Moscow: RUSCAYNS, 2022. – 560 p., p. 29
6. Polat E.S. Theory and practice of distance learning: textbook for universities / E.S. Polat [and others]; edited by E.S. Polat. – 2nd ed., revised. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 434 p. – (Higher education). – ISBN978-5-534-13159-8. – Text: electronic // Educational platform Urayt [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/518643> (date of access: 03/04/2023).
7. Snegurova V.I. Problems and limitations of distance learning in mathematics. Vestnik NovGU. 2009. No. 53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-ogranicheniya-distantsionnogo-obucheniya-matematike> (date of access: 03/04/2023).
8. Stepanov S. Yu. Distance learning as a resource for the development of continuous education: risks and opportunities [Electronic resource]. Access mode: <https://i121.petrsu.ru/journal/article.php?id=4285> (date of access: 02/25/2023).
9. Subjective review of some Russian free educational platforms [Electronic resource]. Access mode: <https://habr.com/ru/post/513490/> (date of access: 02/27/2023).
10. Taner Altun. A study of the opinions of students of the Faculty of Education about the practice of asynchronous distance education during the Covid-19 period of isolation. Türkiye, 2022.
11. Telecommunication educational and information system [Electronic resource]. Access mode: <https://esystem.rudn.ru> (date of access: 03/25/2023).
12. TOP 15 free distance learning systems for organizing e-learning for personnel [Electronic resource]. Access mode: <https://hr-elearning.ru/top-besplatnykh-sistem-distantsionnogo-obucheniya-personala/> (date of access: 02/26/2023).
13. Fedorova G.A. Professional development of teachers in the conditions of informatization of education / Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education. – 2014. – No. 4. – S. 18–25
14. Khachirov S.V. Remote advanced training of teachers on the basis of a network of district resource centers: diss... cand. ped. Sciences: 13.00.08. – St. Petersburg, 2005. – 160 p.
15. Hebechchi M.T. Bibliometric analysis of studies on distance learning. International Journal of Technology in Education (IJTE), 4(4), 796–817 [Electronic resource]. Access mode: <https://doi.org/10.46328/ijte.199> (date of access: 02/27/2023).
16. Khutorskoy A.V., Seven mistakes in managing distance education. Narodnoe obrazovanie. 2020. No. 2 (1479). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sem-oshibok-upravleniya-distantsionny-obrazovaniem> (date of access: 03/04/2023).
17. Hulya Gür A. Parental perspective on distance learning during the COVID-19 pandemic. Turkey: Journal of Educational Technology and Online Learning, Volume 5, Issue 1, 2022.
18. Emirilyasova S. S. BOOST OF FOREIGN LANGUAGE DISTANCE LEARNING IN THE HIGHER EDUCATION // Modern Pedagogical Education. 2022. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/boost-of-foreign-language-distance-learning-in-the-higher-education> (Accessed 03/04/2023).
19. 7 tips to help make distance learning more effective // Electronic journal Externat.RF. URL: [http://www.lana16.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/145-projects-for-teachers/17111-7\\_sovetov\\_kotorye\\_pomogut\\_sdelat\\_distantsionnoe\\_obuchenie\\_bolee\\_effektivnym.html](http://www.lana16.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/145-projects-for-teachers/17111-7_sovetov_kotorye_pomogut_sdelat_distantsionnoe_obuchenie_bolee_effektivnym.html) (accessed 03/02/2023).



## Сущность элементов модели развития карьеры преподавателя вуза

**Алексеева Полина Михайловна,**

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

Современное общество предъявляет высокие требования к преподавателю высшей школы. Он должен быть интересен студентам, обладать актуальными знаниями, «вписываться» в концепцию развития университета, в котором работает. В статье выделены основные элементы модели карьерного роста преподавателя, среди которых ценностно-мотивационное поле, включающее в себя мотивацию к карьерному росту, конкуренцию, достижение социального статуса; организационно-функциональная структура, отражающая место преподавателя в иерархии университета, его полномочия и обязанности, локальные нормативные акты, отражающие возможности для карьерного роста (избрание на должность, возможность присвоение ученых званий); процессы, включающие процесс повышения квалификации, процесс внутрифирменного обучения в вузе, процесс аттестации; организационные формы карьерного роста, зависящие от организационной культуры вуза, стиля управления, в нем сложившегося, вида выбранной карьеры (вертикального или горизонтального роста), этапа карьерного роста и другие. На основе проведенного исследования был сделан вывод, что модель карьерного роста преподавателя встраивается в общую модель управления вузом, а ее эффективность зависит от множества факторов (психолого-педагогических, социальных, ресурсных, технических и технологических).

**Ключевые слова:** карьера преподавателя, модель карьеры, моделирование.

### Введение

Моделирование процесса карьерного роста преподавателя вуза выполняет описательно-аналитические (имитационные), прогностические, целеориентирующие функции. Моделирование может рассматриваться и как инструмент проектирования систем с заданными свойствами.

Модель представляет собой некую абстракцию, текстовое описание или графическое, символическое представление какого-то реального объекта (в нашем случае – это процесс карьерного роста преподавателя вуза) с целью изучения его свойств, действующих факторов, прогнозирования параметров и изменения во времени. Модель, таким образом, служит задачам упрощенного представления объекта с целью имитации и прогнозирования возможных состояний этого объекта [5, с. 12].

Очевидно, что модель карьерного роста преподавателя вуза служит механизмом изучения реального процесса, разворачивающегося в пространстве и времени, имеющего ключевые точки, характеризующегося стохастичностью и подлежащего описанию на основе целого ряда свойств и характеристик.

При моделировании мы будем учитывать следующие исходные положения:

1) В основе карьерного роста преподавателя вуза лежат требования процессного подхода с набором его ключевых атрибутов (взаимосвязь комплекса процессов; входные и выходные характеристики; контрольные точки; структуры и процедуры управления; инструментарий оценки качества организации и результативности; др.);

2) Карьера преподавателя в ее результирующем состоянии является производной от множества факторов и условий (личностных и внутриорганизационных; субъективных и объективных) и является многостадийным процессом. Каждая из стадий профессиональной карьеры преподавателя носит преемственный характер по отношению к предыдущей, отличается своими качественными характеристиками [1, с. 93];

3) Модель карьерного роста преподавателя вуза, несомненно, отличается некоторой усредненностью, обобщенностью в силу уникальности процесса карьерного роста конкретного преподавателя с его мотивацией, интеллектуальным потенциалом и ресурсами здоровья, ценностным тезаурусом и мировоззрением;



4) Модель карьерного роста преподавателя вуза, будучи отнесенной к конкретному индивиду, корреспондируется с другими аналогичными моделями в рамках общей организационной модели развития кадрового потенциала того или иного вуза;

5) Модель карьерного роста преподавателя вуза нивелирует или представляет в обобщенном виде целый ряд индивидуально – личностных, социально-психологических характеристик, вместе с тем, имеющих существенное значение при рассмотрении карьеры как важнейшего феномена (карьерные мотивы; самоидентификация преподавателя, особенно молодого преподавателя; конкуренция и способы самоутверждения; особенности карьерной среды; межличностные взаимоотношения в преподавательском коллективе) [3, с. 214].

### Изложение основного материала

На основе изложенных выше исходных положений можно дать текстовое описание модели карьерного роста преподавателя вуза. Среди элементов, наполняющих и определяющих качественное своеобразие такой модели, можно выделить такие, как: ценностно-мотивационное поле; организационно-функциональная структура; процессы; организационные формы; факторная структура. Остановимся на описании каждого отдельного элемента.

1. Ценностно-мотивационное поле карьерного роста преподавателя вуза составляют индивидуальные, групповые, внутриорганизационные и надорганизационные мотивы, потребности, ценности, установки, предпочтения.

Современные исследования по проблематике карьеры позволяют выделить целый ряд мотиваторов, оказывающих прямое и косвенное влияние на карьерные устремления и поведение: соревновательность, конкуренция, рассмотрение личностью определенной ситуации с позиций «выигрыш – проигрыш»; необходимость преодоления препятствий; мотивация достижений; предпринимательство; служение; достижение социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми; авторитет; богатство; социальная власть; имидж, общественное признание; самореализация в определенной процессии [8, с. 503].

Выстраиваясь в определенной иерархии и соотношении (с точки зрения предпочтительности), установки личности ориентируют преподавателя на проявление определенных видов профессиональной активности, на обучение и образование по отдельным направлениям, на выдвижение ближних и дальних целей непрерывного развития в педагогической профессии. На формирование данных мотивов, ценностей значительное влияние оказывает организационная культура вуза, ценности профессионального педагогического сообщества. Влияние также оказывает такой фактор, как организованное или спонтанное определение, обнаружение профессиональных дефицитов.

В связи с этим, Рябкова Л.А. [7, с. 82] отмечает, что ценностный аппарат и карьерный рост имеют достаточно высокий уровень связи и обусловленности. Это налагает на управленцев обязанность в части управления человеческим потенциалом по модернизации системы ценностных ориентаций с тем, чтобы снижать уровень конфликтности, стимулировать в количественном плане позитивных карьерных стратегий сотрудников (соблюдение профессиональной этики; приложение максимума труда с целью получения наибольшего дохода; внедрение инноваций; повышение квалификации, участие в семинарах и т.п.

2. Организационно-функциональная структура карьерного роста преподавателя вуза представляет собой, с одной стороны, набор подразделений, должностных лиц, общественно-профессиональных структур этого вуза, с другой стороны, совокупность реализуемых ими функций, полномочий в части стимулирования непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников, построения ими горизонтальной и вертикальной карьеры.

Организационная структура выстраивается по уровням (вуз и его структурные подразделения в лице филиалов, институтов, факультетов, кафедр, центров), учитывает фактор их пространственного размещения [4, с. 65]. В отношении управления процессами карьерного роста преподавателей значимыми являются такие традиционные и инновационные структуры, как: ректорат; деканаты; вузовский центр карьеры; управление кадров и развития персонала; учебно-методическое управление; отраслевой центр компетенций; учебно-методическое объединение; межвузовский проблемно-исследовательский центр; совет по качеству; партнерские образовательно-исследовательские структуры, созданные совместно с предприятиями, организациями реального сектора экономики; стратегические команды; др.

В организационно-функциональной структуре карьерного роста преподавателя вуза важное место отводится локальным нормативным актам, в которых фиксируются ответственность и полномочия тех или иных уровней управления, структурных подразделений, должностных лиц, профессионально-общественных структур; содержится описание алгоритмов их деятельности и взаимодействия.

В них могут дублироваться и конкретизироваться нормы федерального законодательства (избрание на должность, представление к присвоению ученых званий); закрепляться комплекс норм профессиональной этики; определяться порядок реализации процедур, связанных с наставничеством над молодыми и вновь начинающими преподавателями; проведения стажировок и т.д.

Организационно-функциональную структуру в формализованном виде можно представить в виде блок-схемы, на которой отражаются: иерархия и подчиненность структур и должностных лиц,

прямые и обратные связи в рамках осуществляемых коммуникаций.

Существенное значение в организационно-функциональной структуре карьерного роста преподавателя вуза имеет документационное обеспечение. Его наличие позволяет поддерживать устойчивое функционирование данной системы, снижать издержки и затраты времени на поиск необходимых актуальных документов. Документирование также позволяет более адекватно устанавливать потребности и запрос преподавателей на профессиональную переподготовку и повышение квалификации, участие в различных конкурсах, грантовой деятельности.

Гончарова Н.В. отмечает огромную роль документов в обеспечении управленческого процесса. Особую роль в системе документационного обеспечения управления в организации, по ее мнению, играют распорядительные документы, содержащие управленческие решения, обязательные для выполнения и направленные на регулирование и координацию деятельности организации, позволяющие обеспечивать реализацию поставленных перед ней задач [2, с. 15].

Наличие документов, процедуры управления документацией и данными, в соответствии с международными стандартами ISO серии 9000, обеспечивает прослеживаемость процессов, возможность проведения объективных измерений их параметров в ключевых точках (окончание аспирантуры; избрание преподавателя по конкурсу, назначение на должность; завершение срочного трудового договора).

3. Процесс, как составная часть модели карьерного роста преподавателя вуза, представляют собой отдельные виды деятельности, определенную последовательность действий, операций, направленных на достижение поставленных целей. Любой процесс также характеризуется тем, что по ходу его реализации изменяются состояния в развитии чего-либо. В теории менеджмента принято считать, что процессы преобразуют входные характеристики того или иного объекта в выходные.

Карьера преподавателя вуза, вне всякого сомнения, обладает всеми признаками процесса. Как процесс, она носит долговременный и, во многом, циклический характер.

4. Организационные формы карьерного роста преподавателя вуза представляют собой сложившиеся, формально закрепленные или реализуемые по общему правилу виды профессиональной, образовательной или педагогической деятельности, взаимодействий, активностей, направленных на накопление у преподавателя профессионального капитала, готовности к реализации более сложных видов труда, реализацию потребности в карьерном росте, профессиональной самореализации.

Организационные формы карьерного роста преподавателя вуза во многом зависят от организационной культуры, стиля управления, сложив-

шихся в вузе; уровня цифровой трансформации вуза; вида выбранной и реализуемой преподавателем карьеры (вертикальной или горизонтальной); этапа карьерного роста (выбор профессиональной карьеры; планирование карьеры; реализация плана карьеры; оценка и коррекция карьеры); поведенческой стратегии конкретной личности преподавателя. Среди наиболее распространенных в вузах организационных форм можно выделить такие, как: школа молодого преподавателя; наставничество; стажировки; внутрифирменное обучение; конкурсы и гранты; сетевые профессиональные сообщества; форсайт-сессии; др.).

Организационные формы карьерного роста преподавателя вуза можно классифицировать по целому ряду оснований. В частности, они могут быть индивидуальными и групповыми; с использованием современных цифровых инструментов и без использования цифровых инструментов; разовыми и систематическими (регулярными); традиционными и инновационными; формальными и неформальными; внутривузовскими, межвузовскими, профессионально-общественными.

5. Факторная структура в модели карьерного роста преподавателя вуза предстает как совокупность внутренних и внешних, проявляемых и не проявляемых (латентных), достаточно значимых и менее значимых условий, оказывающих влияние на выбор и реализацию карьерных стратегий того или иного преподавателя, всех преподавателей или их отдельных групп (например, молодых преподавателей).

Строго факторная структура может быть построена на основе данных корреляционного анализа, состоящего в определении парных вероятностных связей силы мотивации преподавателей к построению карьеры, развитию в педагогической профессии, профессиональной мобильности и такими, например, факторами, условиями, как:

- уровень объективности оценивания компетенций, личностно-деловых качеств преподавателей при проведении конкурсного отбора для назначения на должности научно-педагогических работников;
- мотивирующая роль применяемой в вузе системы оплаты труда относительно публикационной, проектной, грантовой, экспертной, конкурсной активности преподавателей, участия в общевузовских и межвузовских группах, коллаборациях;
- уровень развития в вузе сервисных, поддерживающих, информационно-консалтинговых структур, сопровождающих различные виды профессиональной активности преподавателей (патентное бюро; проектный офис; учебно-методическое объединение; редакционно-издательский отдел; отдел интеллектуальной собственности и интеллектуальных ресурсов; психологическая служба; др.);
- уровень эффективности управления вузом и образовательным процессом;

- степень совершенства структуры и механизмов менеджмента кадровых ресурсов в вузе;
- уровень интенсивности и результативности инновационных процессов в вузе;
- уровень цифровой трансформации вуза, использования в деловом обороте цифровых сервисов и инструментов.

Очевидно, что факторные модели карьерного роста преподавателя в значительной мере отличаются друг от друга в различных вузах. Применительно к конкретному вузу такая модель обладает признаками динамичности, то есть она подвержена непрерывным изменениям в силу усиления или ослабления действия того или иного фактора.

Например, широкомасштабный запуск процессов цифровой трансформации, перевод 100% документооборота в цифровой формат может стимулировать карьерные устремления когорты молодых преподавателей и при этом негативно отразится на карьерных планах когорты преподавателей старших возрастов.

Определенная динамика в отношении карьерных планов и устремлений преподавателей может отмечать и в ситуации введения в вузе новой (корректировки существующей) системы оплаты труда, когда вклад каждого преподавателя в достижение общекафедральных, общевузовских целей персонифицируется, отражается в измеримых показателях.

Нельзя не отметить и важную роль инновационных изменений. Наличие мощного потока инноваций стимулирует не только профессиональный рост не только преподавателей, но и большинства сотрудников вуза. И, наоборот, рутинизация преподавательского труда, наличие административных барьеров в отношении инновационной активности преподавателей может иметь своим следствием так называемый организационный дауншифтинг. По мнению Козловой О.П. [6, с. 235], организационный дауншифтинг выражается в должностной стагнации персонала: работник достигает предела карьерного развития и вероятность дальнейшего повышения эффективности его труда, самосовершенствования и построения успешной карьеры крайне мала.

## Выводы

Таким образом, резюмируя все сказанное выше, можно констатировать следующее:

1. Модель карьерного роста преподавателя вуза как субъекта педагогической и инновационной деятельности является разновидностью модели социальных процессов. Данный социальный процесс, как бесконечно сложная реальность, переводится с помощью модельных решений в удобный для изучения вид. При этом может использоваться целый ряд типов моделей. Иными словами, содержательная модель с ее функциями описания, объяснения и предсказания дополняется формальной моделью, а в последующем, трансформируется в концептуальную модель с элементами логико-

семантического, структурно-функционального и причинно-следственного моделирования.

2. Модель карьерного роста преподавателя встраивается, интегрируется с общей моделью управления вузом, реализуемыми в нем процессами управления организационным капиталом, управления информацией, знаниями, инновациями и качеством образования. Применительно к управлению карьерой имеет место программно-целевое и проектное управление.

3. Модель карьерного роста преподавателя вуза выступает сложным объектом проектирования и управления. Данная сложность определяется наличием в составе такой модели ценностно-мотивационной компоненты, целой совокупности постоянных и ситуативных организационных структур, сложных видов деятельности, взаимодействия и коммуникаций, целой сети процессов, проявляемых и непроявляемых факторов.

4. Эффективность модели карьерного роста преподавателя, спроектированной, выстроенной и применяемой в конкретном вузе, является производной от множества факторов (психолого-педагогических, социальных, ресурсных, технических и технологических). Мониторинг эффективности такой модели должен носить системный и систематический характер, позволять формулировать и реализовывать на его основе комплекс улучшающих управленческих решений.

## Литература

1. Герасимова, Г.В. Модель развития карьеры педагогических кадров в образовательном учреждении // *Власть*. 2011. № 12. С. 93–94
2. Гончарова, Н.В. Документирование управленческой деятельности: учебное пособие / Н.В. Гончарова, Л.В. Дайнеко, Е.В. Зайцева; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: Изд-во Урал-ун-та, 2022. – 208 с.
3. Малкина, Е. А., Соболевская, Ю.В. Карьера как условие профессионального развития молодого преподавателя вуза // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2015. С. 212–217.
4. Медник, Е.А. Стимулирование педагогов к непрерывному образованию в процессе организации методической работы / Е.А. Медник. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2022. – 106 с.
5. Моделирование социальных процессов: метод. указания / сост.: К.Б. Герасимов, Д.В. Прохоров. – Самара: Изд-во Самар. гос. аэрокосм. ун-та, 2011. – 32 с.
6. Козлова, О.П. Организационный дауншифтинг преподавателей высших учебных заведений // *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2013. № 1. С. 234–239
7. Рябкова, Л.А. Модернизация ценностей в стратегиях карьерного роста (статья) // *Известия*

высших учебных заведений. – 2017. № 2. – С. 82–88.

8. Соловьева, Е.М. Ценности и карьерные ориентации студентов педагогического вуза / Е.М. Соловьева, И.В. Заусенко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 503

## THE ESSENCE OF THE ELEMENTS OF THE CAREER DEVELOPMENT MODEL OF A UNIVERSITY TEACHER

**Alekseeva P.M.**

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Modern society makes high demands on the teacher of higher education. He must be interesting to students, have up-to-date knowledge, “fit in” with the development concept of the university where he works. This article is about the main elements of the teacher’s career growth model, including the value-motivational field, which includes motivation for career growth, competition, achievement of social status or prestige; organizational and functional structure, reflecting the position of the teacher in the hierarchy of the university, his powers and responsibilities, local regulations reflecting career opportunities (election to a position, the possibility of conferring academic titles); processes, including the process of advanced training, the process of in-house training at the university, the certification process; organizational forms of career growth, depending on the organizational culture of the university, the style of management that has developed in it, the type of career chosen (vertical or horizontal growth), the stage of career growth. It was concluded that the teacher’s career growth model is built into the general model of university management, and its effectiveness depends on many factors (psychological and pedagogical, social, resource, technical and technological).

**Keywords:** teaching career, career model, modeling.

## References

1. Gerasimova, G.V. Model of the career development of teaching staff in an educational institution // *Power*. 2011. No. 12. pp. 93–94
2. Goncharova, N.V. Documentation of managerial activity: study guide / N.V. Goncharova, L.V. Daineko, E.V. Zaitsev; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2022. – 208 p.
3. Malkina, E. A., Sobolevskaya, Yu.V. Career as a condition for the professional development of a young university teacher // *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2015. S. 212–217.
4. Mednik, E.A. Stimulation of teachers for continuing education in the process of organizing methodological work / E.A. Mednik. – Veliky Novgorod: Novgorod State University named after Yaroslav the Wise, 2022. – 106 p.
5. Modeling of social processes: method. instructions / comp.: K.B. Gerasimov, D.V. Prokhorov. – Samara: Samar Publishing House. state aerospace un-ta, 2011. – 32 p.
6. Kozlova, O.P. Organizational downshifting of teachers of higher educational institutions // *Interexpo Geo-Siberia*. 2013. No. 1. pp. 234–239
7. Ryabkova, L.A. Modernization of values in career growth strategies (article) // *News of higher educational institutions*. – 2017. No. 2. – P. 82–88.
8. Solovieva, E.M. Values and career orientations of students of a pedagogical university / E.M. Solovieva, I.V. Zausenko // *Modern problems of science and education*. – 2015. – No. 3. – P. 503



# Особенности формирования soft skills и hard skills в процессе обучения профессионально ориентированному языку в неязыковом вузе как условие будущей конкурентоспособности выпускника

**Герасименко Татьяна Леонидовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,  
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
E-mail: Gerasimenko.TL @ rea.ru

**Ковальчук Светлана Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,  
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
E-mail: Kovalchuk. SV@rea.ru

В данной статье поднимается вопрос формирования у студентов высших учебных заведений hard skills и soft skills, т.е. «жестких» и «мягких» навыков, в процессе иноязычной профессиональной подготовки. Проанализировав данные термины с позиций социальной значимости, авторы статьи останавливаются на проблеме развития hard skills и soft skills у студентов, обучающихся по специализации «Информационные технологии». В процессе исследования авторы статьи приходят к выводу, что необходимость формирования как hard skills, так и soft skills определяется требованиями, предъявляемыми к специалисту в условиях сильной конкуренции на рынке труда, что делает проблему их формирования актуальной и перспективной. В статье выявляется тесная взаимосвязь между hard skills и soft skills, но авторы статьи уделяют большее внимание формированию soft skills, в основе которых лежат такие качества, как креативное мышление, исследовательский подход, критическое осмысление явлений действительности, способность принимать решения и умение общаться.

**Ключевые слова:** hard skills, soft skills, профессионально ориентированное обучение, иностранный язык, конкуренция.

В современном мире наиболее остро встает вопрос конкурентоспособности «узкого» специалиста, в связи с чем на арену профессиональной подготовки выпускников вузов выходит проблема формирования hard skills и soft skills, т.е. «жестких» и «мягких», или «гибких», навыков.

В течение долгого времени в образовательной практике основное внимание уделялось исключительно формированию “hard skills”, т.е. узко профессиональных навыков, а “soft skills” рассматривались, скорее, как «побочный продукт» обучения. Однако, российские методисты, как и их западные коллеги, пришли к выводу, что в процессе профессионально ориентированного обучения формированию soft skills следует уделять такое же, если не большее, внимание, как и формированию hard skills, хотя сделать это гораздо сложнее, поскольку soft skills – это те навыки, которые приобретаются личностью самостоятельно и только в процессе социализации. Но именно владение «гибкими навыками» считается залогом успеха конкурентоспособного специалиста.

Итак, что подразумевается под терминами hard skills и soft skills?

Hard skills – это, по мысли А.К. Арслановой и И.Г. Черемушкиной, – умение планировать свою деятельность, определять задачи для достижения целей, расставлять приоритеты и, конечно же, умение вступать в коммуникацию с руководством и коллегами по работе [1, с. 11]. Ю.А. Желтухина определяет hard skills как знания, умения и навыки, которые необходимы для выполнения профессиональных задач обучающихся в условиях инклюзивной образовательной среды [4, с. 32].

Однако, реалии сегодняшней жизни таковы, что для успешной карьеры требуется не только качественное выполнение прямых должностных обязанностей и реализация профессиональных знаний, умений и навыков, что лежит в основе hard skills, но и наличие определенных личностных качеств – таких как «способность самостоятельно и эффективно действовать, благодаря критическому мышлению и эмоциональному интеллекту; умение решать проблемы и принимать на себя ответственность; умение работать в команде и адекватно вести себя в предложенных ситуациях; умение слышать, убеждать и аргументировать» [2, с. 16]. Эти личностные качества, а также дополнительные знания и умения, не привязанные как к системе профессиональной подготовки, так и к конкретной профессиональной деятельности, и получили название soft skills [4, с. 32].

Термин *soft skills* впервые прозвучал в 1990-е годы в научных трудах американских и немецких специалистов в области управления, которые так называли навыки, связанные с коммуникацией, креативностью и мышлением. [6, с. 418].

Если рассматривать формирование *hard skills* и *soft skills* в контексте обучения иностранным языком, то следует отметить следующее. *Hard skills* направлены на изучение «языка для специальных целей», или LSP (“*language for special purpose*”), в котором в профессионально ориентированных лексических единицах, преимущественно терминологического характера, в определенных грамматических структурах и синтаксических конструкциях аккумулировано и сохранено профессиональное знание. Цель LSP – «обеспечить адекватное и эффективное общение (коммуникацию) специалистов в данной предметной области» [7, с. 98]. *Hard skills* на базе LSP «можно сформировать и развить до автоматизма, используя продуманные учебные программы» [5, с. 74].

Что касается *soft skills*, то обучение этим навыкам не имеет никаких методических инструкций, ибо нет четких инструментов воздействия на «гибкие» навыки, потому что их формирование «исходит из потребностно-мотивационной сферы обучаемого» [5, с. 74]. Но тем не менее, формирование *soft skills*, их развитие и совершенствование на занятиях по иностранному языку является важной задачей преподавателя, который проводит «обучение в сотрудничестве», вовлекая студентов «в огромное количество ситуаций, где необходимо проявлять качества грамотного и надежного коммуниканта» и в то же время «достойно выполнять профессионально-практические задачи» [5, с. 74].

*Hard skills* формируются в процессе выполнения упражнений, сопровождающих чтение текста, отражающего специфику специальных знаний. Так, студентам, обучающимся по специальности «Информационные технологии», после чтения текста “*Programming languages*” предлагаются такие упражнения: “*Answer the following questions*”, “*Make all types of questions to the following sentence*”, “*Give English equivalents of the following expressions*”, “*Give Russian equivalents of the following expressions*”, “*Put the verbs in brackets into the correct grammatical form*”, “*Translate the following sentences into English by using words and expressions from the text*” и т.п. В *hard skills* входят и навыки аудирования типа “*Listen to the interview with David Wendt, an expert on C. Mark the following sentences as true (T) or false (F). Change the sentences that are false to make them true*”.

Формирование *soft skills* требует определенно-технологического подхода. В основе обучения, предполагающего развитие и совершенствование «гибких навыков», лежат технологии развития критического мышления, проблемный метод, а также такие формы, как проектная деятельность, кейс-стади (*case-study*), веб-квест (*webquest*), геймификация, требующие не только аудиторной ра-

боты, но и внеаудиторной деятельности с опорой на самостоятельность [8].

Так, в процессе работы над учебным материалом группа делится на подгруппы по 3–4 человека. Каждая подгруппа получает задание в соответствии с целями, задачами и тематическим содержанием. Предварительно все студенты изучают лексику по теме, помещенную перед текстом. Потом каждая подгруппа работает над определенной частью текста. Например, при работе над темой “*Software development*” каждая группа должна изучить фрагмент текста, помещенного в учебном пособии: “*The Guidance of Software Development*”, “*The Structure of Systems Development Life Cycle Models*”, “*The Influence of the Open Source Development Process on Software Development*”, “*Some Common Mistakes in Software Development*”, “*Some Trends Regarding the Future of Software Development*” и разработать на основе текста выступление с презентацией, привлекая дополнительные материалы по теме из книг или сети Интернет. После выступления они отвечают на вопросы товарищей. В конце работы преподаватель задает вопросы по всей теме, убеждаясь в полном понимании изученного материала.

Возможности *soft skills* активно развиваются в процессе ролевой или деловой игры, в проектной деятельности, в организации «круглого стола» или «мозгового штурма». Иными словами, их формированию способствуют активные методы обучения: коллективные – по способу деятельности, интеллектуальные – по содержанию, креативные – по характеру.

Формирование *soft skills* проходит в рамках коммуникативного подхода и основывается на следующих методических принципах:

- принципе учебного взаимодействия, дающего право студентам обращаться за помощью к своим товарищам по группе, либо к преподавателю, ликвидируя тем самым пробелы в своем уровне языковой подготовки;
- принципе автономности учения, позволяющем развивать способность самостоятельно управлять процессом усвоения знаний и овладения навыками и умениями;
- принципе стимулирования речемыслительной активности обучающихся;
- принципе интеграции всех видов речевой деятельности [9].

Итак, *hard skills* и *soft skills*, если их рассматривать как компетенции в рамках обучения иностранному (в нашем случае – английскому) языку, представляют целенаправленную мотивированную последовательность речевых действий в определенном контексте. Общим признаком, что их объединяет, является мотив к действию, ибо невозможно научить человека чему-либо, если он того не хочет. И в то же время *hard skills* и *soft skills* имеют определенные отличия на уровне контекста и алгоритма действий: у *hard skills* контекст действий стабильный, а алгоритм – линейный; у *soft skills* контекст действий подвижный, а алгоритм – разветвляющийся [3, с. 226].

На вопрос «Что важнее – hard skills или soft skills?» нет однозначно ответа. Исследователи считают, что «hard skills часто являются основой для формирования soft skills, поэтому несформированность именно hard skills часто становится основной причиной невозможности обучения и развития в дальнейшем soft skills» [3, с. 227].

Сегодня профессия инженера-программиста выходит по уровню востребованности на одно из первых мест на рынке труда. Но помимо профессиональных знаний и умений ИТ-специалист должен обладать навыками, носящими название soft skills. Формирование в процессе обучения этих навыков является не прихотью, а объективной потребностью трудоустройства. Высшая школа должна реагировать на эти запросы. В процессе языковой подготовки специалистов по направлению «информационные технологии» есть возможность получить как знания профессиональной направленности, так и овладеть soft skills, т.е. навыками, которые повысят уровень иноязычной подготовки обучающихся в профессионально ориентированном дискурсе. Дополняя друг друга, hard skills и soft skills позволят личности быстро и успешно адаптироваться к меняющимся социальным условиям и добиться успеха на сложном пути карьерного роста.

## Литература

1. Арсланова А.К., Черемушкина И.Г. Владение навыками soft skills – залог успеха конкурентоспособного специалиста // Развитие Soft компетенций в условиях комплекса мастерских по компетенциям Ворлдскиллс: сб. докладов. – Самара: ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж», 2022. – С. 9–15.
2. Власова Л.Х., Демина А.Н., Кечина В.Н. Интеграция soft skills компетенции в социальную среду общежития // Развитие Soft компетенций в условиях комплекса мастерских по компетенциям Ворлдскиллс: сб. докладов. – Самара: ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж», 2022. – С. 15–21.
3. Жадько Н.В., Безруких М.М. Концептуальная модель HARD SKILLS vs SOFT SKILLS в структуре функциональной грамотности // Обучение иностранным языкам. Т. 49. – 2022. – № 3. – С. 224–233.
4. Желтухина Ю.А. Развитие soft skills для повышения качества профессионального образования конкурентоспособного специалиста // Развитие Soft компетенций в условиях комплекса мастерских по компетенциям Ворлдскиллс: сб. докладов. – Самара: ГАПОУ СО «Самарский государственный колледж», 2022. – С. 30–34.
5. Пестова Е.В., Калашникова С.В. Актуальность формирования “Hard” и “Soft” навыков у обучающихся на занятиях по иностранному языку в вузах МВД России // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 4 (89). – С. 73–75.

6. Слезко Ю.В. Формирование «мягких» навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-иностранцев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Т. 12. – Вып. 9. – С. 417–423.
7. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 71. – С. 96–106.
8. Чечева Н.А. Развитие soft skills у курсантов в процессе обучения иностранному языку // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 5. – Т. 6 // URL: <https://mir-nauki.com>.
9. Чуланова О.Л., Ивонина А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. – 2017. – № 1 (28). – С. 53–58.

## FEATURES OF THE FORMATION OF SOFT SKILLS AND HARD SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING A PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AS A CONDITION FOR THE FUTURE COMPETITIVENESS OF A GRADUATE

Gerasimenko T.L., Kovalchuk S.V.  
Plekhanov Russian University of Economics

This article raises the question of the formation of hard skills and soft skills among students of higher educational institutions, i.e. “hard” and “soft” skills, in the process of foreign language vocational training. Having analyzed these terms from the standpoint of social significance, the authors of the article dwell on the problem of the development of hard skills and soft skills among students studying in the specialization “Information technology”. In the course of the research, the authors of the article have come to the conclusion that the need for the formation of both hard skills and soft skills is determined by the requirements imposed on a specialist in conditions of strong competition in the labor market, which makes the problem of their formation relevant and promising. The article reveals a close relationship between hard skills and soft skills, but the authors of the article pay more attention to the formation of soft skills, which are based on such qualities as creative thinking, research approach, critical understanding of the phenomena of reality, the ability to make decisions and the ability to communicate.

**Keywords:** hard skills, soft skills, professionally oriented training, foreign language, competition.

## References

1. Arslanova A.K., Cheremushkina I.G. Possession of soft skills is the key to the success of a competitive specialist // Development of Soft competencies in the conditions of a complex of workshops on Worldskills competencies: collection of reports. – Samara: GAPOU SO “Samara State College”, 2022. – pp. 9–15.
2. Vlasova L.H., Demina A.N., Kechina V.N. Integration of soft skills competencies into the social environment // Development of Soft competencies in the conditions of the Worldskills competence workshops complex: collection of reports. – Samara: GAPOU SO “Samara State College”, 2022. – pp. 15–21.
3. Zhadko N.V., Bezrukikh M.M. Conceptual model of HARD SKILLS vs SOFT SKILLS in the structure of functional literacy // Teaching foreign languages. Т. 49. – 2022. – № 3. – Pp. 224–233.
4. Zheltukhina Yu.A. Development of soft skills to improve the quality of professional education of a competitive specialist //

- Development of Soft competencies in the conditions of a complex of workshops on Worldskills competencies: collection of reports. – Samara: GAPOU SO “Samara State College”, 2022. – pp. 30–34.
5. Pestova E.V., Kalashnikova S.V. The relevance of the formation of “Hard” and “Soft” skills among students in foreign language classes at universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // The world of science, culture, education. – 2021. – № 4 (89). – Pp. 73–75.
  6. Slezko Yu.V. Formation of “soft” skills in the process of professionally oriented teaching of a foreign language to international students // Philological sciences. Questions of theory and practice. – Tambov: Diploma, 2019. – Vol. 12. – Issue 9. – pp. 417–423.
  7. Khomutova T.N. Language for special purposes (LSP): linguistic aspect // Proceedings of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. – 2008. – No. 71. – pp. 96–106.
  8. Checheva N.A. Development of soft skills among cadets in the process of teaching a foreign language // Online magazine “World of Science”. – 2018. – No. 5. – VOL. 6 // URL: <https://mir-nauki.com>.
  9. Chulanova O.L., Ivonina A.I. Formation of soft-skills (soft competencies): approaches to the integration of Russian and foreign experience, classification, operationalization // Personnel and intellectual resources management in Russia. – 2017. – № 1 (28). – Pp. 53–58.



# Тенденции совершенствования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе: обобщение основных результатов прикладных российских и зарубежных исследований

**Гусева Алла Ханафиевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Института филологии и истории, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»

E-mail: allahanafievna@gmail.com

Публикация посвящена проблеме применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе с позиции необходимости обновления практики преподавания с учетом результатов прикладных теоретических исследований в данной сфере в соответствии с актуальными стандартами образования, утвержденными на 2023–2024 учебный год в системе среднего общего образования, и, как следствие, нашедших отражение в системе высшего образования в Российской Федерации. Роль методики преподавания и знание актуальных педагогических стратегий и технологий обучения с учетом контингента обучаемых и режима ведения занятий рассматривается в работе как определяющая процесс применения информационных и коммуникационных технологий в образовании в сопоставлении с техническим владением педагогами программными продуктами для реализации образовательной коммуникации. В основной части работы приведены выводы, сформулированные автором в результате компаративного анализа мнений российских и зарубежных исследователей о текущем состоянии и перспективах развития образования в контексте обновления используемых информационных и коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** информационные и коммуникационные технологии, теоретические исследования, тенденции совершенствования и обновлений, педагогическая стратегия, прикладные исследования, российский опыт, зарубежный опыт.

## Введение

Применение информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе (далее – ИКТ-ОП) на современном этапе развития педагогических технологий в их понимании как средства, так и способа оптимизации процесса преподавания проходит стадию обновления в текущем учебном году. Данный факт бесспорен и был обусловлен необходимостью стремительного внедрения образовательной коммуникации и цифровых дидактических материалов в процесс обучения, что было вызвано переходом на ведение занятий в дистанционном и онлайн режимах в период самоизоляции.

Актуальность работы подтверждается тем, что в 2023–2024 учебном году профессорско-преподавательскому составу университетов нашей страны предстоит пересмотреть и модернизировать содержание образовательных программ высшего образования в соответствии с требованиями времени, документально закрепленными в обновленном Федеральном законе [1] – вузам следует подготовиться к новым абитуриентам, которые с сентября 2023 г. будут завершать обучение в средних общеобразовательных учреждениях по новым стандартам, утвержденным прошлой осенью Министерством просвещения [2]: следует обновить как содержание обучения, так и его формы, с учетом современных возможностей использования ИКТ-ОП.

Можно утверждать, что 2022–2023 год станет переломным в понимании роли методики преподавания педагогическим сообществом, так как на практике преподавателями и учителями было доказано, что недостаточно владеть программными продуктами, обеспечивающими коммуникацию с обучаемыми – гораздо более важным представляется знание существующих педагогических стратегий, технологий и методик обучения, а также умение их применять в педагогической практике с учетом контингента обучаемых и режима ведения занятий.

## Из опыта российских исследований в сфере ИКТ-ОП

Вышеизложенное обосновывает обращение автора к теме обновления практики преподавания с опорой на результаты теоретических исследований российских и зарубежных специалистов в области ИКТ-ОП в период коронавирусного карантина. В этой связи автором предпринята попытка прове-

сти аналитический обзор актуальных российских и зарубежных исследований указанного периода по теме публикации с целью формулировки тенденций совершенствования и обновлений в практике преподавания как в нашей стране, так и в иностранных государствах. Сама тема представляется важной для российского образования, поскольку обмен практическим опытом, подкрепленный оформленными результатами теоретических исследований, способствует развитию и обновлению образования в глобальном масштабе, что, безусловно, позитивно отражается и на состоянии отечественной педагогики.

В разделе представим некоторые результаты трудов российских коллег, посвятивших свои исследования теоретическому обоснованию указанной проблемы, а также прикладному аспекту применения ИКТ-ОП в системе организации образования и реализации образовательных программ. В этой связи уместно привести мнение ученых-практиков в области ИКТ-ОП, добавив, что, например, научная работа группы профессора С.А. Степанова посвящена проблеме управления качеством высшего и среднего профессионального образования, что и является глобальной задачей новой реформы стандартов: исследователь выделяет в комплексе ИКТ-ОП аппаратные и программные средства, а также включает в состав обязательных компонентов инструменты методики преподавания, определяя среду как «совокупность информационных, технических, методологических средств и элементов инфраструктуры, формирующих условия для осуществления образовательными учреждениями всех видов образовательной деятельности» [3]. Уточним, что исследование проведено в рамках Федеральной программы развития образования и направлено на оптимизацию высшего и среднего профессионального образования в аспекте научного обоснования новой системы управления качеством, из чего следует, что основной идеей работы является междисциплинарная интеграция как условие обеспечения повышения качества ВО, что в нашей работе нашло отражение в синергетическом подходе – обновление ИКТ-ОП рассматривается нами как комплексный процесс систематизации дидактических материалов и педагогических технологий (ПТ) с целью повышения эффективности обучения, где под ПТ понимается как «technology of teaching», так и «technology in teaching» [4] (что в англоязычной терминологии различается по сути и форме посредством предлога), и, в обоих случаях, это технология обучения, но под первой мы понимаем «совокупность приемов работы учителя, обеспечивающая достижение поставленной цели обучения и составляющая основу его научной организации труда», тогда как под второй – исключительно «использование технических средств в обучении», т.е., по сути, педагогическую стратегию (ПС) [4]. Важно, что в контексте нашей публикации мы склонны трактовать термин «ПТ» как технологию создания дидактических материалов нового поколения с учетом воз-

можностей существующего программного обеспечения и образовательных продуктов, но принципиально значимым здесь выступает именно инновационная организация труда педагогов, что естественным образом сказывается и на самом учебном процессе и выборе самой ПС.

Рассматривая изменения, произошедшие за последние два десятилетия в российском среднем образовании, не представляется возможным обойтись без упоминания научных трудов методолога В.А. Ясвина, определение ИКТ-ОП которого мы можем привести не только как истинный результат многолетней исследовательской деятельности, но и как подтвержденную экспериментальным путем ПТ: ученый первым сформулировал понимание образовательной среды как «системы условий, влияющих на формирование личности, а также совокупность содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении возможностей для саморазвития учащихся» [8], что созвучно концепции нашего исследования, так как мы также определяем сам процесс обновления ИКТ-ОП как единую систему, включающую пространственно-предметные условия, теоретическое обоснование вносимых изменений и практические результаты систематического последовательного применения инновационных методик в педагогической деятельности как обязательных элементов данной единой системы. Добавим, что главным предметом научно-педагогической деятельности В.А. Ясвина стало проектирование «образовательных сред» в качестве опытного поля для применения ИКТ-ОП (примечательно, что термин приводится именно во множественном числе) как базовая концепция экспертно-проектного управления развитием российской средней школы; ученый ввел в педагогический обиход понятие «мир вариативного образования» [8], смысл которого отражает задачу постоянного педагогического творчества, охватывая весь процесс «от моделирования – к проектированию образовательных сред» [8], что нам представляется особенно ценным, так как любая теория непременно должна находить реализацию на практике, и в случае приведенного фундаментального педагогического труда результативность была высока – автору концепции удалось воплотить в жизнь свои результативные педагогические идеи на базе средних школ г. Москвы, но для нашего исследования важно отметить, что здесь речь идет больше о вариативном развивающем мотивационно-смысловом образовании, в контексте которого образовательная среда не является определяющей, а лишь технологической базой, обеспечивающей средства ПТ и ПС к реализации идеи вариативного образования.

С целью расширения семантического поля исследования обратимся к методическим разработкам для педагогов учреждений среднего и дополнительного образования, что коррелируется с актуальностью исследования в контексте того, что для российской системы обучения в целом характерно, что разработанные педагогами и применя-

емые на практике ИКТ-ПО и используемые дидактические материалы достаточно новы и не стандартизированы. В данном контексте приведем точку зрения А.В. Родионовой, исследовавшей современную педагогическую парадигму с позиции взаимосвязи педагогики с философией, социологией и психологией и переосмыслившей актуальный понятийный аппарат перечисленных наук в аспекте взаимодействия обучаемым, а также поставившей на первый план субъект-субъектный характер взаимоотношений в цепочке «педагог – обучаемый»: автор определяет в этой связи среду обучения как «совокупность факторов, формируемую укладом жизнедеятельности школы: материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат» [7], дополняя определение бесспорно значимыми условиями качественной реализации образовательной деятельности, а именно возможностями получения своевременной и профессиональной помощи медиков и обеспечение здорового питания обучаемых, что важно не только для средней школы, но и для вузов.

Данную точку зрения поддерживают также члены российской исследовательской группы профессора В.В. Карановой, тем не менее, уточняя, что все же ИКТ-ПО как пространство является «системой влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5], и ставя во главу угла не только социум, но и окружающую среду и ее объекты, в связи с чем данная трактовка нам кажется более конкретизированной и соответствующей предмету нашего исследования, так как исключительно материальная база образовательных учреждений (компьютерная техника и качественное программное обеспечение), помимо цифровых дидактических материалов, ПС и ПТ, способна обеспечить повышение результативности обучения и оптимизировать сам образовательный процесс.

### **Тенденции зарубежных прикладных исследований ИКТ-ОП**

В разделе обратимся к зарубежному опыту исследований проблемы применения ИКТ-ОП, уточнив, что для достижения целей работы нам интересен именно прикладной аспект реализации идей зарубежных коллег в практике преподавания в высшей школе. Здесь следует указать и на приоритетность онлайн ресурсов, применяемых в учебном процессе вузов, в сопоставлении с аналогами офлайн, что обусловлено «ежедневными обновлениями, дополнениями и различными типам синхронных и асинхронных двунаправленных связей» [6]. Уточним, что основополагающим фактором европейской системы высшего профессионального образования является организация учебного процесса посредством поступательной интеграции научно-исследовательской деятельности в обучение студентов, в связи с чем

в трактовке зарубежных исследователей в используемом нами термине ИКТ-ОП семантический акцент несколько смещен в сторону объединения образования и науки, что обуславливает применение термина «научно-образовательная среда» в контексте анализа работ зарубежных исследователей по теме публикации, что характерно именно для высших учебных заведений Западной Европы.

Современное понимание зарубежными учеными-педагогами самой системы вуза включает, как было отмечено ранее, несколько компонентов, и первым исследователем, сформулировавшем актуальное определение данного термина, был Д.Ж. Белшейм, для которого НОС каждого вуза формировалась в соответствии с задачами экономики государства на текущий период с учетом необходимости совместного создания педагогами и обучаемыми «технологических ноу-хау» [10], и здесь представляется особенно важным, что для исследователя организационно-административная деятельность университета являлась основополагающей и влияющей непосредственно на качество результатов исследований рабочих групп. Для темы нашего исследования главной представляется трактовка более позднего периода развития ПС и ПТ, нашедшая свое отражение в работе американского исследователя европейской системы высшего образования Т.С. Куна, который в качестве базы для обеспечения качества процесса обучения предложил рассматривать «виртуальную научно-образовательную среду» [14], что для современных российских университетов особенно актуально – вузами разработаны образовательные порталы, используются коммуникационные системы в обучении, контроль знаний осуществляется посредством выполнения студентами интерактивных заданий, реализованных в цифровом формате, реализуются программы международного образовательного и научно-исследовательского сотрудничества.

В контексте поисков путей решения проблемы обновления ИКТ-ОП в рамках нашего исследования также представляется заслуживающим внимания подход С.Р. Ковея, для которого принципиально важна профессионально-ориентированная информация как обязательный компонент НОС, а следовательно, и условия, направленные на «развитие информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимися и администрацией» [11]; также интересным для нас является определение ученым НОС как совокупности «объектов, субъектов, средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки информации» [11], что, безусловно, перекликается с трактовками российских педагогов, приведенными выше.

Отметим, что от модели руководства университетом в целом, от политики подбора педагогических кадров и от функционирования учебного заведения как открытой системы для международного научного и образовательного сотрудничества. Возвращаясь к идее обеспечения



материально-технической базы, грамотной кадровой политики и активного развития совместной исследовательской деятельности обучаемых и педагогов добавим, что никакая среда не может быть действительно эффективной в отсутствии вариативного обеспечения ее деятельности, включающего материально-техническую и нормативно-правовую подсистемы, а не учебно-методическую и научную работу профессорско-преподавательского состава.

Как продемонстрировано в исследованиях зарубежных коллег, проанализировавших опыт применения ИКТ-ОП в последние годы, современное положение дел в образовании в глобальном масштабе является результатом создания и применения в образовательном процессе коммуникационных платформ и цифровых материалов, созданных и усовершенствованных с целью обеспечения непрерывного учебного процесса, в основном, в период распространения коронавирусной инфекции. Так, например, В.М. Аль-Рахми, рассматривая проблему зависимости стабильности образования от цифровой связи, определяет ИКТ в целом как «тип электронных технологий, которые позволяют людям хранить и извлекать данные» [9]. Нам также представляется заслуживающей интерес проблема, рассмотренная в работе преподавателей-практиков И.М.К. Хо, Л.И. Чонга и К.И. Вельдона, которые ввели в методику преподавания новый термин «экстренное дистанционное обучение» [12], спрогнозировав причины удовлетворенности и неудовлетворенности студентов использованием метода автоматизированного обучения в период самоизоляции, а также аргументировано подтвердили в исследовании важность использования электронных средств в программах дистанционного обучения. В более ранних исследованиях в ИКТ-ОП технологии образовательной коммуникации как перспективное направление научных исследований в контексте управления взаимоотношениями с пользователями сети Интернет [13], структурированы образовательные модели, разработаны программные продукты для обеспечения образовательной коммуникации.

В связи с тем, что в контексте нашего исследования нам интересна именно актуальная ситуация состояния ИКТ-ОП в российских вузах, следует конкретизировать процесс реализации приведенных концепций теории педагогики на практике в сопоставлении с зарубежными университетами. Добавим, что, в отличие от российской системы, современное западноевропейское высшее образование строится на трех организационных моделях университетов в зависимости от позиционирования учебного заведения как образовательного либо исследовательского центра: модель № 1 объединяет единовременное преподавание и научно-исследовательскую деятельность в интересах конкретных организаций и компаний; в модели № 2 данные функции разделены, в приоритете образовательная деятельность; для модели № 3 характерно объединение моделей № 1 и № 2, во гла-

ву угла ставится рациональный подход, наблюдается постоянная балансировка в единой ИКТ-ОП между наукой и обучением в зависимости от тенденций развития экономики и с учетом понимания важности роли университетских центров в подготовке будущих грамотных специалистов руководящего звена (выпускников магистратуры и окончивших лицензиат и бакалавриат).

## Заключение

В результате проведенного анализа теоретических трудов прикладной направленности в области педагогики и методики преподавания, посвященных проблеме обновления ИКТ-ОП, суммируя опыт исследований российских и зарубежных ученых, в качестве вывода следует отметить, что, в отличие от российских педагогов-исследователей, исходящих из общедоступности компьютерных технологий и средств связи в нашей стране, зарубежные коллеги акцентируют внимание на необходимости компьютеризации всех географических точек в своих странах, а не только крупных городов, чем обусловлена распространенность за рубежом обучения посредством мобильных телефонов и андроидов, а не стационарных персональных компьютеров.

Также разница в профессиональном понимании функций ИКТ-ОП между российскими и зарубежными специалистами состоит в том, что основная задача первых – обновление содержания дидактических материалов, ПС и ПТ, в то время как вторые ставят акцент преимущественно на форму – то есть технологии как таковые и программные продукты, обеспечивающие данные технологии.

В завершении данной публикации следует уточнить, что проведенный краткий анализ не позволяет детально проанализировать в статье российский и зарубежный опыт, но дает возможность достаточно четко сформулировать основные тенденции исследований, посвященных проблеме обновления ИКТ-ОП в последние годы: и российские, и зарубежные специалисты едины во мнении, что в учебном процессе изменения в содержании обучения, ПС, ПТ и дидактических материалах должны проводиться параллельно с обновлением и адаптацией программных продуктов к актуальным потребностям образования.

В ходе проведенного исследования проблемы обновления ИКТ-ОП в соответствии с требованиями последних нормативно-правовых актов системы СО и ВО Российской Федерации как условия повышения эффективности обучения был сформулирован следующий тезис: ИКТ-ОП представляет собой единую систему, включающую 1. теоретическое обоснование вносимых в учебных процесс изменений и 2. практические результаты систематического последовательного применения новых ПС и ПТ как элементов данной единой системы.

Итогом проведенного исследования стал анализ результатов научных трудов российских и за-



рубежных коллег, посвятивших работы теоретическому обоснованию исследуемой проблемы в системе организации высшего образования и реализации образовательных программ с учетом обновления ИКТ-ОП, и автору представляется, что сформулированные тезисы и выводы могут найти отражение в прикладных исследованиях российских педагогов с целью их реализации на практике.

## Литература

1. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ст. 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в РФ» // Официальный Интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008?index=0&rangeSize=1%20> (дата обращения: 24.03.2023).
2. Приказ Минпросвещения России от 05.12.2022 № 1063 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115» (Зарег. в Минюсте России 15.02.2023 N 72372) // Спр. база Консультант.плюс. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_439794/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddf518/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439794/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddf518/) (дата обращения: 26.03.2023).
3. Азарьева В.В., Степанов И.В. и др. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. – СПб.: ПИФ, 2007. – 44 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Баринова Т.М., Каранова и др. Терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам. – Магадан: Изд. «Охотник», 2011. – 112 с.
6. Гусева А.Х. Возможности использования электронных ресурсов на французском языке в преподавании практического модуля дисциплины «Информатика и информационные технологии в лингвистике»: лингвокультурологический аспект // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки, вып. № 11(804) 2018. – М.: МГЛУ. – 349 с. С. 236–249.
7. Родионова А.В. Педагогический глоссарий: методическая разработка. – Липецк, 2010. – 10 с.
8. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет изменения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

9. Al-Rahmi W.M. и др. Digital communication: Information and communication technology (ICT) usage for education sustainability. Sustainability. 12(12). 2020. Pp. 50–62.
10. Belsheim D.J. Environmental Determinants for Organizing Continuing Education Professional Education, Adult Education Quarterly, 1988, № 38. Pp. 63–74.
11. Covey S.R. The Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic, N.Y., Simon&Schuster, 1999, 358 p.
12. Ho I.M.K. и др. Predicting student satisfaction of emergency remote learning in higher education during COVID-19 using machine learning techniques. Plos One. 16(4). 2021. P. e0249423.
13. Jiang D. и др. Comparing face-to-face and computer-mediated collaboration when teaching EFL writing skills. Educational Psychology. 41(1). 2021. Pp. 5–24.
14. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. (2nd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 2005. 222 p.

## TRENDS IN IMPROVING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: GENERALIZATION OF THE MAIN RESULTS OF APPLIED RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH

Guseva A. Kh.

Russian State University for the Humanities (RSUH)

The publication is devoted to the problem of using information and communication technologies in the educational process from the standpoint of the need to update teaching practice, taking into account the results of applied theoretical research in this area in accordance with the current education standards approved for the 2023–2024 academic year in the system of secondary general education, and, as a result reflected in the system of higher education in the Russian Federation. The role of teaching methodology and knowledge of current pedagogical technologies and learning strategies, taking into account the contingent of students and the mode of conducting classes, is considered in the work as determining the process of using information and communication technologies in education in comparison with the technical knowledge of teachers of software products for the implementation of educational communication. The main part of the work presents the conclusions formulated by the author as a result of a comparative analysis of the opinions of Russian and foreign researchers on the current state and prospects for the development of education in the context of updating the information and communication technologies used.

**Keywords:** information and communication technologies, theoretical research, improvement and updating trends, pedagogical strategy, applied research, Russian experience, foreign experience.

## References

1. Federal Law № 371-FZ of September 24, 2022 “On Amending the Federal Law “On Education in the Russian Federation” and Article 1 of the Federal Law “On Mandatory Requirements in the RF” // Official Internet Portal of Legal Information. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209240008?index=0&rangeSize=1%20> (date of access: 20.03.2023).
2. Order of the Ministry of Education of Russia dated December 05, 2022 N 1063 “On Amendments to the Procedure for Organizing and Implementing Educational Activities in Basic General Education Programs – Educational Programs of Primary General, Basic General and Secondary General Education, approved by order of the Ministry of Education of the RF dated March 22, 2021. № 115” (Registered in the MJ of Russia on

- February 15, 2023 № 72372) // Reference database Consultant.plus. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_439794/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439794/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/) (date of access: 03/23/2023).
3. Azar'eva V.V., Stepanov I.V. and others. Brief terminological dictionary in the field of quality management of higher and secondary vocational education]. – SPb.: PIF, 2007. – 44 p.
  4. Azimov E.G., Shhukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). – Moscow, IKAR, 2009. – 448 p.
  5. Barinova T.M., Karanova V.V. and others. Terminological dictionary-reference book on psychological and pedagogical disciplines. – Magadan, Izd. «Ohotnik», 2011. – 112 p.
  6. Guseva A.H. Possibilities of using electronic resources in French in teaching the practical module of the discipline "Informatics and information technologies in linguistics": linguoculturological aspect. Vestnik MSLU. Gumanitarnye nauki, vyp. № 11(804) 2018. – Moscow, MSLU. – 349 p. Pp. 236–249.
  7. Rodionova A.V. Pedagogical glossary: methodological development. – Lipeck, 2010. – 10 p.
  8. Jasvin V.A. School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. – Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2019. – 448 p.
  9. Al-Rahmi W.M. and others. Digital communication: Information and communication technology (ICT) usage for education sustainability. Sustainability. 12(12). 2020. P. 50–62.
  10. Belsheim D.J. Environmental Determinants for Organizing Continuing Education Professional Education, Adult Education Quarterly, 1988, № 38. Pp. 63–74.
  11. Covey S.R. The Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic, N.Y., Simon&Schuster, 1999, 358 p.
  12. Ho I.M.K. and others. Predicting student satisfaction of emergency remote learning in higher education during COVID-19 using machine learning techniques. Plos One. 16(4). 2021. P. e0249423.
  13. Jiang D. and others. Comparing face-to-face and computer-mediated collaboration when teaching EFL writing skills. Educational Psychology. 41(1). 2021. Pp. 5–24.
  14. Kuhn T.S. The Structure of Scientific Revolutions. (2nd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 2005. 222 p.

# Профессиональное образование в военных технических вузах России с использованием средств иностранного языка в течение всего периода обучения курсантов в высшей школе

**Еськина Оксана Анатольевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков, филиал Военной академии Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого в г. Серпухове  
E-mail: nizhegorodov55@rambler.ru

**Ломакина Татьяна Юрьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего лабораторией, Институт стратегии развития образования Российской академии образования  
E-mail: <http://instrao.ru>

В статье предложена новая структура иноязычной коммуникативной компетенции курсантов технических вузов, где помимо требований федеральных образовательных стандартов высшего образования Минобрнауки России, введены дополнительные профессионально-ориентированные составляющие с учетом профиля подготовки курсантов, которые формируют их готовность к эффективному общению с представителями иноязычных культур и выполнению квалификационных требований к военным специалистам. Помимо этого, раскрыта инновационная методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки, которая реализуется в течение всего периода обучения в военном техническом вузе. Методика включает три этапа (адаптивный, репродуктивный, продуктивно-творческий) и позволяет использовать средства иностранного языка в профессиональной подготовке курсантов как в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» на младших курсах, так и в ходе изучения цикла общепрофессиональных и профессиональных дисциплин на старших курсах. Основными используемыми средствами иностранного языка в области военно-профессиональной подготовки были выбраны – совместное решение военно-профессиональных задач с «иностранными» специалистами в ходе деловых игр; использование языковых и ролевых игр, викторин, брифингов, семинаров, круглых столов по профилю подготовки курсантов, с привлечением «иностранных» специалистов; использование различий в точках зрения с «иностранными» специалистами при обсуждении военных операций, конференций, учений. Данные приемы позволяют курсантам оперировать языковыми средствами для решения различных военно-профессиональных задач в ситуациях межкультурного взаимодействия.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, иноязычная коммуникативная компетенция, структура, квалификационные требования, методика формирования, курсанты военного технического вуза.

Система высшего образования России в настоящее время базируется на одном из «краеугольных камней» – компетентностном подходе. Этот подход привлек особое внимание университетского сообщества нашей страны более двадцати лет назад. Важным понятием, связанным с компетентностным подходом в высшем образовании, является понятие профессиональной компетентности выпускника вуза. Ее можно определить как владение совокупностью общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), включающее готовность к применению этих компетенций и наличие опыта их применения [8, с. 20; 12, с. 67; 13, с. 115].

На сегодняшний день следует отметить, что проводимые реформы в системе профессионального образования (в том числе и военного образования) повысили значимость иностранного языка как дисциплины, которая направлена на формирование коммуникативных языковых компетенций. Кроме того отмечаем, что в настоящий период Вооруженные силы Российской Федерации имеют ограниченные контакты с иностранными специалистами, несмотря на это, военнослужащие взаимодействуют как с отечественными, так и зарубежными образцами вооружений и военной техники, осваивают информационное пространство с использованием средств иностранного языка. В этих условиях остаются актуальными вопросы профессиональной подготовки военных специалистов в технических вузах, которые будут способны решать военно-профессиональные задачи, в том числе и в иноязычной коммуникативной среде. Конечно, в первую очередь это касается языка специальности, который становится необходимой и обязательной составляющей профессиональной и специальной подготовки курсанта, основой его успешной профессиональной деятельности как будущего специалиста. Поэтому, язык специальности становится необходимой и обязательной составляющей профессиональной подготовки курсанта, основой его успешной профессиональной деятельности как будущего специалиста [2, с. 158; 4, с. 65; 7, с. 41].

Анализ требований действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС 3++) России по направлениям специалитета показывает, что **иноязычная коммуникативная компетенция**, как требование к выпускникам технических вузов по различным специальностям, представляет собой совокупность **универсальных компетенций**

(УК) двух групп: коммуникации и межкультурного взаимодействия (УК-4 Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия и УК-5 Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия) [9, 11, с. 55–57]. Однако, в её структуре отсутствуют ОПК и ПК, позволяющие осуществлять военному инженеру иноязычную коммуникацию по специальности. Поэтому, учитывая специфику каждой специальности, нами предлагается – ввести, через квалификационные требования (КТ) к военно-профессиональной подготовке выпускников военных технических вузов, дополнительно следующие компетенции: ОПК и ПК, которые будут формироваться в течение всего периода подготовки курсантов. Таким образом, на примере специальности 24.05.06 Системы управления летательными аппаратами [10] нами предлагается ввести дополнительные составляющие в структуру иноязычной коммуникативной компетенции, следующие военно-профессиональные компетенции: ВП.ОПК – способен осуществлять профессиональное и деловое общение на иностранном языке в виде чтения и понимания профессиональных текстов, изложения своего мнения на иностранном языке в монологическом и диалогическом общении, а также понимания на слух и передачи сведений и содержания военных документов или материалов в обычных условиях и ВП.ПК – способность анализировать и делать обзоры современного состояния летательных аппаратов, понимать общие принципы построения, работы и развития систем управления и навигации летательных аппаратов с использованием средств иностранного языка и готовность осуществлять общение с представителями иноязычных культур по профилю специальности [4, с. 65–67].

Отсюда, в общей структуре иноязычной коммуникативной компетенции нами были выделены три составляющие компетенции (рисунок 1). Этими составляющими являются:

1) универсальная (лингвистическая) составляющая (совокупность универсальных компетенций двух групп: коммуникации (УК-4) и межкультурного взаимодействия (УК-5)), где критериями выступают: знания, умения и опыт использования; а вот показателями критерия – требования учебной программы дисциплины «Иностранный язык» (определенных и заданных ФГОС ВО для технических специальностей);

2) общепрофессиональная (предметная) составляющая (ВП.ОПК), где критериями выступают: знания, умения и опыт использования; а вот показателями критерия – требования к общепрофессиональной подготовке курсанта-выпускника военного технического вуза (определенная и заданная КТ для военных специалистов);

3) профессиональная (предметная) составляющая (ВП.ПК), где критериями выступают: знания, умения и опыт использования; а вот показателя

ми критерия – требования к профессиональной и специальной подготовке курсанта-выпускника по профилю подготовки (специальности) (определенная и заданная КТ).



**Рис. 1.** Структура иноязычной коммуникативной компетенции курсанта-выпускника технического вуза с учетом его профиля подготовки

Таким образом, в содержание иноязычной коммуникативной компетенции курсантов введены новые дополнительные профессионально-ориентированные составляющие, которые формируют их готовность к эффективному общению с представителями иноязычных культур и выполнению квалификационных требований к военным специалистам по профилю их подготовки. Из этого вытекает, что основными целями формирования иноязычной коммуникативной компетенции в области профессиональной и специальной подготовки курсантов военного технического вуза являются:

- 1) развитие профессионально-личностных качеств курсантов в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции;
- 2) совершенствование профессиональной и специальной подготовки курсантов с использованием средств иностранного языка;
- 3) поддержание требуемого уровня готовности к проявлению иноязычной коммуникативной компетенции курсантов-выпускников в профессиональной деятельности как будущих военных специалистов.

Перечисленные цели реализуются в ходе учебно-коммуникативной деятельности, которая заключается в обучении курсантов иностранному языку как средству общения в профессиональной среде и как способу получения дополнительных знаний по профессиональным и специальным дисциплинам, в том числе и связанным с зарубежным опытом в сфере профессиональной и военно-профессиональной деятельности.

Следует отметить, что одной из особенностей образовательного процесса в военном техническом вузе является отсутствие практики непосредственной коммуникации на иностранном языке на старших курсах (т.е. после окончания дисциплины «Иностранный язык», проводимой на младших курсах). Эта особенность, чаще всего, компенсируется введением внеаудиторного практикума – чтением и переводом аутен-



тичных научно-технических текстов курсантами-старшекурсниками [1, с. 37; 3, с. 190]. С учетом отмеченной особенности, предлагается инновационная **методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки**, которая реализуется в течение всего периода обучения в военном техническом вузе [3, с. 189–191].

Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки содержит **на первом этапе (адаптивном)**: 1) мотивационно-стимулирующий фон для формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки на начальном этапе обучения в вузе; 2) определение соответствия сложности содержания дисциплины «Иностранный язык» реальным учебным возможностям обучаемых, имеющих различную языковую подготовку.

Помимо мотивации, целью этого этапа явилось – дифференцированное определение уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов имевших разный уровень довузовской подготовки.

Для реализации поставленной цели создавались мотивационно-ценностные условия такие как: 1) формирование ценностного отношения курсантов к изучению иностранного языка с помощью рефлексии; 2) развитие стремления к освоению иноязычной коммуникативной компетенции для осуществления и творческого преобразования своей военно-профессиональной деятельности, с учетом иноязычной деловой коммуникации в образовательной среде вуза; 3) проводилась проектная деятельность и использовались ролевые формы занятий.

Формирование содержания программы обучения этого этапа осуществлялось на основе базовой военной лексики (доклад-представление дежурного, строевые команды, названия видов и родов войск, названия военных подразделений, воинских званий и т.п.). Курсантам были предложены адаптивные тексты, аудио и видеоматериалы, которые затем обсуждались в ходе занятий. Фонетический и грамматический строй языка, изученный в школе, был актуализирован в ходе выполнения ряда заданий и упражнений [3, с. 201].

**Второй этап (репродуктивный)** методики осуществлялся с целью – развития профессионально-личностных качеств курсантов в аспекте формирования иноязычной коммуникативной компетенции и готовности курсанта к проявлению иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности.

Для реализации поставленной цели создавались следующие педагогические условия: 1) создание и разрешение проблемных ситуаций с использованием средств иностранного языка; 2) формирование потребности к освоению иностранного языка как средства познания вооружения и военной техники, способов их боевого при-

менения и эксплуатации (в том числе и вероятного противника); 3) проведение профессионально-ориентированного двустороннего перевода (как устного, так и письменного); 4) групповое обсуждение военно-технических задач и способов их разрешения; 5) участие курсантов в ВНОО (военно-научном обществе обучающихся) по дисциплине «Иностранный язык»; 6) проведение занятий в форме деловой игры, различные конкурсы, олимпиады по иностранному языку.

Помимо этого, на втором этапе, нами были предложены еще и содержательно-целевые условия, среди которых выделим: функциональную ориентацию цифровых информационных технологий (ЦИТ) на использование активных и интерактивных методов обучения иностранному языку (занятия в лингафонном и компьютерном классах), а также – использование аудио и видео технологий. Так, исследование показало, что объяснение сложных физических процессов происходящих в летательных аппаратах и их системах управления (например, по темам: Internal Combustion Engines – Двигатели внутреннего сгорания, Rocket Engines – Ракетные двигатели, Missile Components – Компоненты ракеты, Guidance Systems – Системы наведения и др.) преподавателю невозможно осуществить без использования ЦИТ [5, с. 62; 6, с. 15]. Исследование показало на эффективность применения на этом этапе как адаптированных текстов (учебник, учебное пособие), так и аутентичных текстов (научная статья, техническое описание, инструкция, описание изобретений по специальности подготовки), а также видеосюжетов содержащих профессионально-ориентированную информацию.

**Третий этап** методики – **продуктивно-творческий**, заключается в активном творческом проявлении иноязычной коммуникативной компетенции курсантов технического вуза в ходе изучения военно-профессиональных и специальных дисциплин. Данный этап охватывает 4 семестра – 4-й и 5-й курс, когда дисциплина «Иностранный язык» уже окончена. Целью данного этапа является – поддержание требуемого уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции курсантов-выпускников в профессиональной деятельности как будущих военных специалистов. Это этап проявления иноязычной коммуникативной компетенции курсантами в ходе практики «Научно-исследовательская работа», тактико-специального учения выпускников, курсового и дипломного проектирования, позволяющий:

1) осуществлять сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме исследования (выпускной квалификационной работе), в том числе и из зарубежных источников;

2) осуществлять патентный поиск на иностранном языке при подаче заявок на патенты, изобретения и промышленные образцы;

3) готовить аннотации к научным статьям на иностранном языке для участия в международных научно-технических конференциях;

4) поддерживать речевые контакты на иностранном языке с представителями иных культур и национальностей по профессиональной тематике в ходе совместных конференций и семинаров;

5) понимать на слух содержание выступлений, докладов или стендовых материалов по специальности на иностранном языке и т.п.

Примерный **перечень типовых коммуникативных задач** решаемых курсантами в ходе практики «Научно-исследовательская работа» с использованием средств иностранного языка может включать в себя следующее:

1) провести анализ существующих зарубежных аналогов исследуемых систем, технологий и методик, в том числе, и с использованием зарубежных источников;

2) подготовить статью (статьи) на международную научно-техническую конференцию с использованием средств иностранного языка;

3) подать заявку на изобретение с проведением патентного поиска, в том числе, и с использованием иностранных фондов;

4) первичные (ознакомительные) контакты с иностранными участниками конференции;

5) представить доклад-выступление на международной научно-технической конференции (МНТК) с участием иностранных специалистов;

6) ответить на вопросы иностранных участников после своего доклада-выступления на МНТК;

7) задать вопросы иностранному участнику после его доклада-выступления на международной научно-технической конференции;

8) принять участие в дискуссии (обсуждении) доклада-сообщения с участием иностранных специалистов.

Схематично, предлагаемая методика может быть представлена рисунком 2.



**Рис. 2.** Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки

Основная педагогическая технология продуктивно-творческого этапа – **деловая игра: «Международная научно-техническая конференция»**, проводимая в конце каждого семестра совместно с «иностранными» специалистами (преподавателями кафедры иностранных языков и определенным (заранее назначенным) количеством курсантов), т.е. курсанты имели возможность проявить и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию в ходе практики «Научно-исследовательская работа».

В ходе деловой игры приняты правила утверждали использование иностранного языка как исключительного средства познавательной деятельности и взаимодействия в ходе практики «Научно-

исследовательская работа». Коммуникативные задачи были определены для написания сценария деловой игры, а также определен комплекс знаний, умений и опыта, реализуемых в ситуациях общения в ходе её проведения.

Реализация методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции курсантов в области военно-профессиональной подготовки показала, что иностранный язык является не только объектом изучения, но и средством получения личностнозначимой профессионально ценной информации, а практическое использование этой информации в профессиональной деятельности является, важным фактором, поддерживающим мотивацию курсанта к изучению

иностранного языка в течение всего периода его обучения в вузе, что способствовало формированию иноязычной коммуникативной компетенции у курсантов военных технических вузов, а также её интеграции с профессиональными и специальными дисциплинами и превратило иностранный язык из учебного предмета в средство приобретения знаний для дальнейшего личностного и профессионального роста, соответствующего современным требованиям профессиональной подготовки специалиста.

## Литература

1. Алмазова Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты [Текст] / Н.И. Алмазова. // СПб.: «Наука» – 2003. – 139 с.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам [Текст] / И.Л. Бим, А.В. Хуторской // Компетентности в образовании: опыт проектирования: сб. науч.тр. / под. ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК». – 2007. – С 157–163.
3. Еськина О.А. К вопросу о методике совершенствования военно-профессиональной подготовки курсанта военного технического вуза на основе формирования межкультурной коммуникативной компетенции. [Текст] / О.А. Еськина, Е.А. Солодова // Научный рецензируемый журнал «Педагогический журнал». – 2018. – Том 8. № 3А – С. 189–202.
4. Еськина О.А. Многокомпонентная структура методических подходов к формированию межкультурной коммуникативной компетенции курсантов с учетом профиля их подготовки [Текст] / О.А. Еськина, Е.А. Солодова // Научный журнал «Педагогическое образование». – 2022, Том 3. № 8. – С. 65–70.
5. Карлова Е.Н. Цифровые технологии в военном образовании: преодоление цифрового неравенства [Текст] / Е.Н. Карлова // Информационное общество. – 2020. – № 5. – С. 61–69.
6. Малышев В.А. Унификация автоматизированных систем военного назначения за счет специального программного обеспечения, реализованного на микросервисной архитектуре [Текст] / В.А. Малышев, А.В. Толстых, С.А. Алейников // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. 2022. № 10. С. 15–16.
7. Родионова Т.В. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам [Текст] / Т.В. Родионова // Коммуникативное пространство в междисциплинарных исследованиях. Саратов: Изд-во ИЦ «Наука». – 2020. – Вып. 9. – С. 41–46.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
9. ФГОС ВО [Электронный ресурс] / Координационный Совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Режим доступа: <http://fgosvo.ru> (дата обращения 05.04.2023 г.).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 24.05.06 Системы управления летательными аппаратами // Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 04 августа 2020 г. № 874.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
12. Шармин Д.В. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя [Текст] / Д.В. Шармин, В.Г. Шармин // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 64–71.
13. Шипаева Т.А. Современные направления формирования личности будущего специалиста [Текст] / Т.А. Шипаева // Эпоха науки. Социально-экономические и общественные науки. – 2022. – № 8. – С. 114–116.

## VOCATIONAL EDUCATION IN MILITARY TECHNICAL ACADEMIES OF RUSSIA WITH THE USAGE OF FOREIGN LANGUAGE DURING THE ENTIRE PERIOD OF CADETS' TRAINING

Yeskina O.A., Lomakina T. Yu.

Military Academy of the Missile Forces strategic purpose. Peter the Great in Serpukhov; Institute for Education Development Strategy Russian Academy of Education

The article proposes a new structure of foreign language communicative competence of cadets, where, professionally oriented components are introduced in addition to the requirements of federal educational standards of high education, which were introduced by the Russian Ministry of Education and Science, taking into account the technical specialties of cadets. These components form their readiness for effective communication with representatives of foreign cultures and the fulfillment of qualification requirements for military personnel. In addition, an innovative methodology for the formation of foreign-language communicative competence of cadets in the field of military vocational training, which is implemented during the entire period of study at a military technical university, is revealed. The methodology includes three stages (adaptive, reproductive, productive and creative) and allows using the means of a foreign language in the professional training of cadets both in the course of studying the discipline "Foreign Language" in the junior years, and in the course of studying the cycle of general professional and professional disciplines in the senior years. The main used means of a foreign language in the field of military professional training were chosen – the joint solution of military professional tasks with "foreign" specialists during interactive games; the usage of language and role-playing games, quizzes, briefings, seminars, round tables on the specialties of cadets, with the involvement of "foreign" specialists; using differences in points of view with "foreign" specialists when discussing military and peacekeeping operations, exercises, conferences, scientific issues. These techniques allow cadets to operate language means in order to solve various military professional tasks in situations of intercultural cooperation.

**Keywords:** professional training, foreign language communicative competence, structure, qualification requirements, formation methodology, cadets of a military technical academy.

## References

1. Almazova N.I. Cross-cultural component of foreign language communication: cognitive and didactic aspects [Text] / N.I. Almazova. // St. Petersburg: "Nauka" – 2003. – 139 p.
2. Bim I.L. Competence-based approach to education and teaching foreign languages [Text] / I.L. Bim, A.V. Khutorskoy // Competences in education: design experience: Sat. scientific papers / under. ed. A.V. Khutorsky. M.: Research and development enterprise "INEK". – 2007. – P. 157–163.
3. Yeskina O.A. To the question of the methodology for improving the military professional training of a cadet of a military technical university on the basis of the formation of intercultural communicative competence. [Text] / O.A. Yeskina, E.A. Solodova // Scientific peer-reviewed journal "Pedagogical Journal". – 2018. – Volume 8. No. 3A – S. 189–202.
4. Yeskina O.A. Multicomponent structure of methodological approaches to the formation of intercultural communicative competence of cadets, taking into account the profile of their training [Text] / O.A. Yeskina, E.A. Solodova // Scientific journal "Pedagogical education". – 2022, Volume 3. No. 8. – P. 65–70.
5. Karlova E.N. Digital technologies in military education: overcoming the digital divide [Text] / E.N. Karlova // Information society. – 2020. – No. 5. – P. 61–69.
6. Malyshev V.A. Unification of automated military systems through special software implemented on a microservice architecture [Text] / V.A. Malyshev, A.V. Tolstykh, S.A. Aleinikov // Modeling, optimization and information technologies. 2022. No. 10. P. 15–16.
7. Rodionova T.V. Knowledge, skills and abilities in teaching foreign languages [Text] / T.V. Rodionova // Communicative space in interdisciplinary research. Saratov: Publishing house of the Science Center. – 2020. – Issue. 9. – S. 41–46.
8. Tatur Yu.G. Competence in the structure of the quality model of specialist training [Text] / Yu.G. Tatur // Higher education today. – 2004. – No. 3. – S. 20–26.
9. Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource] / Coordinating Council of educational and methodological associations and scientific and methodological councils of higher education // Portal of the Federal State Educational Standards of Higher Education. Access mode: <http://fgosvo.ru> (accessed 04/05/2023).
10. Federal State Educational Standard of Higher Education in the specialty 24.05.06 Aircraft Control Systems // Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 04, 2020 No. 874.
11. Khutorskoy A.V. Key competencies. Design technology [Text] / A.V. Khutorskoy // Public education. – 2003. – No. 5. – S. 55–61.
12. Sharmin D.V. Competence-based approach in higher education in Russia: twenty years later [Text] / D.V. Sharmin, V.G. Sharmin // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 3. – P. 64–71.
13. Shipaeva T.A. Modern trends in the formation of the personality of a future specialist [Text] / T.A. Shipaeva // Epoch of science. Socio-economic and social sciences. – 2022. – No. 8. – S. 114–116.



# Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в Китае и России

**Цинь Сяо,**

аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет»  
E-mail: 513222544@qq.com

**Заббарова Маргарита Магнавиевна.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования, ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет»  
E-mail: zabbarova74@mail.ru

Между Россией и Китаем развивается обмен культурно-творческим опытом. Профессиональное музыкальное образование в Китае началось поздно и его традиции с 1830-х годов были заимствованы у запада. В системе музыкального образования Нового Китая основными образовательными ориентирами является триада «традиции-наследие-инновации», при этом фокус каждого учебного заведения различен, и не существует фиксированной модели музыкального профессионального образования. Структура образования в вузах Китая схожа с Российскими, однако есть проблемы реализации: наличие большого количества студентов, недостаточность индивидуального подхода, самоуправленческих форм в обучении, педагогических кадров, решение узко исполнительских задач и другие. Прогрессивная Российская педагогика, основанная на древних традициях, мировом опыте и современных технологиях, выдвигающая высокие требования к качеству образования открывает для Китая возможности обмена культурным опытом и научно-педагогическими достижениями. Тенденции глобализации, информатизации и открытости России создают условия для развития традиций, инноваций, преемственности, взаимобогащения содержания образования с помощью интеграции музыкальных методов, повышения всестороннего развития студентов как будущих профессионалов музыкального искусства и укрепления дружбы и сотрудничества между странами.

**Ключевые слова.** Китайское музыкальное образование, Российское музыкальное образование, обмен культурно-творческим опытом, педагогические музыкальные традиции, музыкально-педагогические инновации, интеграция концепций российского музыкального образования в Китае.

Россия оказывает важное влияние на развитие образования и культуры в Китае и обмен культурно-творческим опытом между двумя странами продолжает развиваться. Россия имеет долгую историю музыкального образования, и его стандарты всегда были одними из лучших в мире. Профессия музыканта в России имеет относительно хорошо развитую систему с точки зрения системы образования, учебных программ и философии преподавания [1; 2]. Поэтому сравнение китайского и российского профессионального музыкального образования поможет обобщить передовой образовательный опыт и тем самым способствовать развитию музыкального образования в Китае.

История развития музыкального образования в Китае. Профессиональное музыкальное образование в Китае началось поздно и его традиции в основном были заимствованы у запада. В разгар движения «Новая культура» в Китае появилась западная музыкальная культура. Интеллектуалы в лице Сяо Юмэй предложили Китаю перенять западные концепции музыкального образования и начали путь к новой музыкальной культуре [4]. В этот период в Китае была создана специализированная музыкальная академия, чтобы китайцы восприняли западное искусство путем обучения западной вокальной музыке и повысили музыкально-эстетическое восприятие. Введение западной музыки не было заменой китайской музыки, а стало слиянием западных музыкальных идей с китайскими, что в целом способствует развитию современного музыкального образования. Так в 1930-х годах музыканты как Сянь Синхай и Ни Эр соединили национальные мелодии с западными вокальными техниками и написали большое количество прекрасных произведений с характерными чертами нового времени. С момента основания Нового Китая музыкальное образование в стране продолжало быстро развиваться. Музыкальные школы и профессиональные педагогические колледжи сформировали общенациональную систему музыкального образования. В системе музыкального образования Китая основными образовательными ориентирами является триада «традиции-наследие-инновации», при этом фокус каждого учебного заведения различен, и не существует фиксированной модели музыкального профессионального образования.

Философия преподавания в Китае в целом такая же, как и в России, однако есть некоторые проблемы с практической реализацией. Во-первых, наличие большого количества студентов-музыкантов в учебных группах численностью

до 30 человек не позволяет организовывать занятия в мелкогрупповых формах с возможностью осуществления индивидуального подхода, а проведение индивидуальных занятий с учетом нехватки педагогических кадров и соответственно рабочих часов в образовательных планах также вызывает сложности организации. Во-вторых, с точки зрения народной культуры и древней философии Китая, китайские традиции глубочайшего уважения к старшим, к родителям и личности учителя является частью образа жизни людей и влияет на построение процесса обучения: препятствует внедрению самоуправленческих технологий инициативного самостоятельного характера с командными и соревновательными проектными формами работ, выдвижению успешных учеников в качестве руководящих лиц учебно-творческих проектов, мероприятий и экспериментальных занятий – в отличие от того, как это принято в России и других странах мира. В связи с этим может быть несколько затруднено продвижение по карьерной лестнице молодых начинающих специалистов-педагогов. Не смотря на это, в китайских университетах обучение в рамках учебной программы продолжает осуществляться в больших групповых классах под руководством только весьма опытных, с многолетним стажем учителей [5].

Учебная программа для музыкальных специальностей в китайских университетах состоит из обязательных курсов, факультативов и практических курсов. Обязательные курсы включают предметы: английский, китайский язык, основные принципы марксизма, информатика и физическую культуру, и составляют от одного до двух аудиторных часов в неделю. Профессиональные базовые курсы – это Практическая работа с хором и Сольфеджио, Гармония, Теория музыки, Постановка голоса, Инструментальный ансамбль, Класс фортепиано; Методика оценки качества обучения музыке. Эти курсы составляют около 40% от общего количества часов. Элективные курсы делятся на профессиональные и непрофессиональные курсы, содержание и часы которых устанавливаются каждым учреждением по собственному усмотрению руководства, но с учетом образовательных Стандартов. Профессиональные элективные курсы включают дисциплины: История китайской музыки, История зарубежной музыки, Китайская народная музыка, Зарубежная народная музыка, Введение в искусство и т.д. Непрофессиональные элективные курсы подразумевают такие как Юриспруденция, Политика, Медицина и т.д.

Музыкально-педагогическое образование делает акцент на проверке сформированности у студентов теоретических основ знаний и различных технологий и навыков. Поэтому образование направлено на решение узко исполнительских задач, свойственных академической школе подготовки, которое не в полной мере использует новейшие творческие технологии современного музыкального инструментария, в частности в виде музыкально-компьютерных техноло-

гий и электронно-клавишных синтезаторов. Хотя именно Китай является одной из передовых стран с точки зрения производства электронного музыкального оборудования. Это на наш взгляд в определенной степени ограничивает творческое музыкально-художественное развитие личности студентов и заставляет их терять интерес к сочинению музыки.

История развития музыкального образования в России. История отечественного музыкального образования уходит корнями в Древнюю Русь. С принятием христианства, наряду с фольклорным направлением, начинает развиваться православное богослужебное пение. Религиозная музыка была ранней формой музыкального образования в России, представителями которой были церковные школы, академии, княжеские дворы, монастыри, братские школы, певческие школы при церковных хорах. Учителями были опытные певчие, под руководством которых начинающие певцы осваивали основы певческого мастерства. На рубеже XVIII–XIX вв. начинает поддерживаться музыкальное образование в среде простых людей, возник вопрос обучения нотной грамоте. В начале XIX века духовные концерты Д.С. Бортнянского и М.С. Березовского, воплощая идеи соборности, национального воспитания плеяду русских композиторов, певцов, регентов [7]. В 1830-е годы появились первые вокальные пособия русских музыкантов (М.И. Глинки, А.Е. Варламова и др.), в которых большое внимание стало уделяться внимание содержанию музыки. Зародилась и фортепианная педагогика – любительское музицирование культивировалось в дворянских семьях и светских салонах, учебных «клавикордных классах» в Московском и Петербургском университетах, Смольном институте [8]. Российская педагогика, основанная на вековых традициях русской народной педагогики, получила широкое развитие в трудах ученых, обогатила теорию и практику воспитания прогрессивными идеями, среди которых – природосообразность, уважение к личности учащегося, единство нравственного, эстетического и физического начал. Опираясь на богатейший опыт мировой педагогической практики, в том числе и в области музыкального воспитания, они определили пути развития российского образования, в котором важная роль была отведена художественно-эстетическому направлению, изучению и сохранению фольклора.

Еще быстрее профессиональное музыкальное образование в России стало развиваться с конца XIX века, когда начали создаваться профессиональные музыкальные учреждения, такие как Императорское Русское музыкальное общество в 1856 году в Петербурге, а в 1860 году в Москве, инициаторами которого стали выдающиеся деятели: А.Г. и Н.Г. Рубинштейны, М.Ю. Вильегорский, В.Ф. Одоевский, Д.В. Стасов; Московская бесплатная музыкальная школа в 1862 году под руководством М.А. Балакирева и русского хорового дирижера Г.Я. Ломакина, чьи концерты имели

огромную просветительскую значимость. Важное значение имело открытие консерваторий в Петербурге (1862 г.) и в Москве (1866 г.) основоположниками братьями А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами, которые определили главные задачи – всестороннее развитие личности музыканта, воспитание его эстетических вкусов на основе высокохудожественных образцов музыки, поиск коллективных форм музыкального исполнительства. Итогом работы высших музыкальных учебных заведений явилась подготовка педагогов не только для столиц, но и для других регионов России. Наряду с первыми консерваториями создавались другие музыкальные учебные заведения – институты благородных девиц, учительские семинарии и университеты, школы и училища в других крупных городах [7].

На фоне экономического роста общественность стала пропагандировать идеи всеобщего музыкального образования и необходимость введения музыкальных занятий в число обязательных предметов общеобразовательной школы с целью расширения кругозора и развития тонкого чувства. П.Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» указывал на необходимость эстетического развития детей, прежде всего через исполнение, а для этого первостепенным считал обучение игре на музыкальных инструментах, хоровому пению [9]. Огромный вклад в дело развития культурно-просветительской деятельности и образования внесла Народная консерватория, открытая в Москве в 1906 году и активизация деятельности музыкантов-методистов (С.И. Миропольский, А.Н. Карасев, А.И. Пузыревский, Д.Н. Зарин, А.Л. Маслов и др.). Последователями развития отечественных концепций музыкального воспитания стали авторы 20–21-х веков – Д.Б. Кабалевский, Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, В.В. Медушевский и другие. Многие из них, затрагивая вопросы обучения детей, указывали, что в обучении музыке в первую очередь важно воспитать человека, а потом уже – музыканта. А.А. Шеншин подчеркивал, что под музыкальным развитием учащихся следует понимать не техническую умелость, а навык воспринимать искусство и полно его усваивать [11]. Педагог В.Н. Шацкая, открывшая образовательную организацию по музыкально-эстетическому воспитанию детей «Колония Бодрая жизнь», образование музыкальных представлений связывала с осознанием особенностей музыкального языка как речи, ее выразительных средств [12]. С.В. Смоленский – хоровой дирижер, методист народного образования пропагандировал идеи о всестороннем развитии музыканта, приобретение глубоких профессиональных навыков, воспитании устойчивого интереса к избранной профессии [10]. Так благодаря усилиям передовых русских музыкантов-педагогов были определены пути развития российского музыкального образования, в котором значительное место отводилось классическому направлению, изучению и сохра-

нению народного творчества и музыкального фольклора.

Развитие российского музыкального образования достигло зрелости открытием государственных и частных учебных заведений музыкального профиля, высоким уровнем домашнего музыкального воспитания, свободным выбором учебных программ, созданием социальных условий для различных слоев населения [7].

Благодаря богатому музыкальному наследию выдающихся русских и советских музыкантов, их достижениям в обработке и интерпретации национального колорита русской народной музыки классическими средствами авторского композиционного письма и ассимилированных традиций западных композиторских школ и разных эпохальных музыкальных направлений (барокко, классицизма, романтизма, неоклассицизма, авангарда и др.) и росту учебных заведений к русской музыке и образованию пришло высокое признание во всем мире. Поиски и эксперименты в сфере музыкального образования привели к реорганизации ее структур. Первую ступень образовали детские музыкальные школы (с 1933 года – семилетние), вторую – училища, и третью, высшую – консерватории. Были также школы 10-летки, совмещающие 1 и 2 ступени. Положительным моментом советского периода стала возможность обучения одаренных детей. Так к середине XX века в Советском союзе сформировалась система музыкального образования, не потерявшая и сейчас актуальности. Поступить в музыкальную школу может каждый ребенок при успешном прохождении вступительных испытаний. Профессиональное образование предполагает последовательное обучение в музыкальном училище, затем вузе [8].

Сегодня в России музыкальное образование основано на принципе обучения с учетом образовательных потребностей и музыкальных предпочтений ученика, с акцентом на развитие его интересов и творчества. Важной целью также является развитие национальной народной (фольклорной, этнической) и современной популярной культуры. Все это ставит ряд задач для педагогов-музыкантов – привлечь учащихся активно заниматься музыкальным искусством, научить их выражать свои эмоции через образы в звуках и тем самым сформировать навыки восприятия, интерпретации и сочинения музыки. Такие подходы в обучении усиливают способности учеников для более талантливого создания музыки, и более эмоциональной и красочной передачи характеров звучания.

Высокие требования к качеству образования и соответствующие творческие результаты у обучаемых с применением новейших педагогических и музыкально-компьютерных технологий будут способствовать росту профессионализма начинающих музыкантов, большим достижениям в музыкально-художественной культуре и в свою очередь поднятию духовно-нравственной культуры народа.



Анализ литературы показал, что существует две основные формы предоставления профессионального музыкального образования в России. Первая – это такая, при которой преподаватель отбирает содержание курса и преподает его как свою авторскую методичку. Есть и такая, где студенты сами выбирают содержание курса. Также как говорилось выше, используются технологии групповой командно-проектной работы с элементами студенческого самоуправления, где будущие учителя учатся на практике обучать других студентов, а преподаватель при этом осуществляет педагогическую поддержку в виде рекомендаций и контроля [13]. Для того чтобы у студентов было много времени для творческого самовыражения музыкальных способностей и талантов, а также для усиления доли практики и самостоятельности в совершенствовании музыкального опыта, в образовательные программы включаются индивидуальные формы обучения и часы для самоподготовки (СПС). Когда студенты проходят разные виды педагогических практик, их содержание взаимосвязано, но при этом используются разнообразные методы преподавания, инновационные подходы, а учитель консультирует обучающихся по различным образовательным вопросам.

Важно отметить, что первая форма обучения близка вариативным педагогическим технологиям, поскольку в последние годы наблюдалась активизация исследований в направлении разработки авторских методик. Их огромное количество и невозможность точно проверить их результативность и соответствие общим требованиям образования повлекло за собой тенденции придерживаться и следовать стандартам – ФГОСам. С начала 21 века органами образования были разработаны учебные планы с описанием содержания подготовки, целевых компетенций и уровней подготовки. За последнее время появилось новое понятие «ядра образовательной подготовки в вузе».

Учебный план музыкального образования в российских вузах состоит из трех основных компонентов образовательного цикла обучения: блока базовых, общекультурных и профессиональных практико-ориентированных дисциплин вариативного цикла. В связи с тем, что в российском музыкально-педагогическом образовании большое внимание уделяется сфере культуры и искусства, в государственном учебном плане предлагаются курсы по музыкальной психологии, философии музыки, эстетике искусства, арт-проектированию др. Сравнительный анализ показывает что обязательные курсы для студентов музыкальных специальностей в российских университетах более или менее совпадают с китайскими. При этом содержание подготовки включает такие важные для профессиональной деятельности музыканта факультативные дисциплины как сценическое актерское мастерство, музыкально-компьютерные технологии в образовании и искусстве, звуко-режиссуру, основы импровизации, хореографии и другие.

В России в музыкальном образовании большое внимание уделяется развитию базовых знаний, а также основных музыкально-практических навыков. Например, в преподавании вокальной музыки многие учебные заведения очень серьезно подходят к выбору песенного репертуара, применяя для преподавания все жанрово-исторические направления музыки – классические академические произведения, народные и музыку популярных массовых жанров (поп-музыку рок-музыку, джаз и др.). Для совершенствования практических навыков обучающихся многие российские учебные заведения проводят фестивали и конкурсы классической музыки, которые способствуют совершенствованию музыкальных знаний и навыков. Кроме того русский народ в целом очень увлечен музыкой, его музыка красочноречива, гармонична и эмоциональна – способна затронуть до глубины души, так как русская музыкальная культура обогащена народными красочными традициями песенности и импровизационной подголосочности мелодики, яркой жанровостью и архаикой древности. Впитавшая в себя западно-европейские композиционные приемы венского классицизма и многих других исторических направлений при формировании национального стиля письма, русская отечественная композиторская школа благодаря развитию высшего музыкального и музыкально-педагогического образования в стране способствовала продвижению музыкально-педагогической науки. Высокий уровень исследовательской культуры музыкальной педагогики позволяет совершенствоваться в методике преподавания музыки и популяризировать русское музыкальное образование и самообразование [13].

Тенденции глобализации, информатизации и открытости России к обмену образовательным опытом с другими странами создает условия для развития традиций, инноваций и их преемственности для Китая. Об этом свидетельствует внедрение в учебные планы отечественных университетов китайского языка, и китайской музыки на основе современных электронно-клавишных синтезаторов, оснащенных музыкально-стилевыми паттернами в банках памяти музыкально-цифровых инструментов и изучение электронной аранжировки музыки [14, 15]. При этом изучение китайской философии всегда входило в содержание изучения культурологических дисциплин в подготовке учителей музыки. А в последнее время активно осуществляется прием иностранных студентов.

Особенности взаимовлияния образования России и Китая. С глобализацией экономики Китая и популяризацией концептуально-культурной идеи «Пояса и пути» творческий обмен музыкально-педагогическим опытом между Россией и Китаем растет, в том числе между российскими и китайскими студентами. «Пояс и путь» является стратегической инициативой по реализации «китайской мечты» и представляет собой эффективную платформу для взаимодействия и обмена между вузами студентами китайских и российских универси-



тетов. Это способствует обогащению традиционной китайской культуры и искусства и может привести к использованию российской культуры и искусства в качестве средства для улучшения взаимопонимания между российскими и китайскими обучающимися и педагогами в процессе создания ими интересных межкультурных творческих проектов. Также обуславливает развитие взаимной культурной идентичности, укрепляя дружбу и сотрудничество между народами России и Китая [3].

Обмен музыкально-педагогическим научным опытом и культурой в процессе взаимного обучения и российскому, и китайскому музыкальному искусству на наш взгляд способствует обогащению содержания обучения, как в Китае, так и в России. Ведь в процессе творчества русские музыканты могут обращаться также и к традициям китайской музыки, к примеру, в создании красочных аранжировок с применением стилей и ладов китайской музыки [14].

Китайское образование также может заимствовать методы передовых методик образования – метода музыкальной драматургии Д.Б. Кабалевского, концепции музыкального интонирования Б.В. Асафьева, творческого музицирования Л.А. Баренбойма, творческого мышления В.В. Медушевского, электронно-творческого музицирования И.М. Красильникова, передового направления WorldSkills и многих других.

Обмен культурно-педагогическим опытом между Россией и Китаем в контексте «Пояса и пути» способствуют повышению навыков межкультурной адаптации студентов университетов и расширению международных географических горизонтов педагогического взаимодействия обеих стран. Это способствует повышению всестороннего развития китайских и российских студентов как будущих профессионалов музыкального искусства.

В контексте «Пояса и пути» считаем эффективным для педагогических вузов организовывать подобные программы обмена с обучением в российских вузах китайских студентов и наоборот, дополняя их концертными мероприятиями китайской и российской музыки, международными образовательными форумами.

На основе проведенного анализа стратегия интеграции Российских педагогических технологий в Китае может быть успешно реализована в нескольких аспектах: 1) реформа учебных программ на всех ступенях музыкального образования; 2) разработка программ для специализированных профессиональных музыкальных школ с целью популяризации музыки в Китае; 3) увеличение открытых культурных площадок и концертных репертуарных программ в Китае для реализации способностей и талантов школьников; 4) развитие системы контроля качества музыкального образования в Китае [6].

Традиционная концепция музыкального образования в Китае уже не в состоянии удовлетворить современные потребности развития музыкальной культуры и образования. Российское му-

зыкальное образование имеет очень высокий уровень признания во всем мире и потому является хорошим образцом для преемственности Китаем его педагогического опыта.

## Литература

1. Ван Янь. Обзор российско-китайского музыкального и культурного обмена [Текст] / Ван Янь // Народная музыка– 2010– № 3– С. 68–70.
2. Го Мэн. Размышления о традиционных особенностях русской классической музыкальной культуры и художественного образования: обзор «Международного симпозиума по музыкальному и культурному обмену между Россией и Китаем 2009 года в Харбине, Китай» [Текст] / Го Мэн // Искусство 100–2010– № 7.
3. Лю Мэн. Анализ интеграции китайской и русской музыки [Текст] / Лю Мэн // Журнал нормального колледжа Шанцю– 2010– № 1.
4. Лю Юнву, Юй Чжэнмин. Размышление о существующих проблемах китайской системы музыкального образования на примере российского музыкального образования [Текст] / Лю Юнву, Юй Чжэнмин // Художественное образование– 2014– № 2– С. 60–61.
5. Ми Сюэ. Сравнительная система представлений о системе учебных программ музыкального образования в российских и китайских университетах [Текст] / Ми Сюэ // Музыкальное время и пространство– 2014– № 18– С. 181.
6. Цинь Яньтао. Исследование влияния российского музыкального образования на китайское музыкальное образование [Текст] / Цинь Яньтао // Музыкальное время и пространство– 2014– № 16– С. 169–170.
7. Вязьмин Ю.Н. История развития музыкального образования в России XIX – начала XX вв. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018 № 6 (218) С. 7–11.
8. Музыкальный класс: Музыкальная школа-онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://music-education.ru/istoriya-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii/>
9. Каптерев, П.Ф. История русской педагогики в 2 ч. Часть 2. Общественная педагогика: практ. пособие для вузов / П.Ф. Каптерев. – М.: Издательство Юрайт, 2016.
10. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 200 с.
11. Шестаков, В.П. История истории искусства: От Плиния до наших дней / В.П. Шестаков. – М.: Ленанд, 2015. – 336с.
12. Шеншин, А.А. Принципы и методы общего музыкального образования // Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе, сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1987. – С. 18–23.
13. Заббарова М.М. Информационные технологии как фактор самообразования будущего учителя музыки: автореферат диссертации на со-

искание ученой степени кандидата педагогических наук: 13 00 08 / Заббарова Маргарита Магнавиевна; [Место защиты: Институт художественного образования РАО – Учреждение РАО]. – Москва, 2014. – 27 с

14. Заббарова М.М. Этнические элементы в электронной аранжировке на синтезаторе. В сборнике: Музыкальный инструмент народной педагогики. 110 лет Российскому баяну. Сборник научных статей Всероссийского интерактивного конкурса конференции (с международным участием). 2016. С. 34–38.
15. Заббарова М.М., Политаева Т.И. Аранжировка – универсальный вид творческой деятельности современного учителя музыки ИКОНИ. 2021. № 4. С. 119–134.

## COMPARISON OF PEDAGOGICAL MODELS OF MUSIC EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA

Qin Xiao, Zabbarova M.M.

Bashkir State Pedagogical University

An exchange of cultural and creative experience is developing between Russia and China. Professional music education in China began late and its traditions were borrowed from the West from the 1830s. In the music education system of New China, the main educational guidelines are the triad of “tradition-heritage-innovation”, while the focus of each educational institution is different, and there is no fixed model of professional music education. The structure of education in Chinese universities is similar to Russian ones, but there are implementation problems: the presence of a large number of students, the lack of an individual approach, self-management forms in training, teaching staff, solving narrowly performing tasks, and others. Progressive Russian pedagogy, based on ancient traditions, world experience and modern technologies, which puts forward high demands on the quality of education, opens up opportunities for China to exchange cultural experience and scientific and pedagogical achievements. The trends of globalization, informatization and openness of Russia create conditions for the development of traditions, innovations, continuity, mutual enrichment of the content of education through the integration of musical methods, increasing the comprehensive development of students as future professionals of musical art and strengthening friendship and cooperation between countries.

**Keywords:** Chinese musical education, Russian musical education, exchange of cultural and creative experience, pedagogical musical traditions, musical and pedagogical innovations, integration of the concepts of Russian musical education in China.

## References

1. Wang Yan. Review of the Russian-Chinese musical and cultural exchange [Text] / Wang Yan // Folk music – 2010 – No. 3 – P. 68–70.
2. Guo Meng. Reflections on the traditional features of Russian classical music culture and art education: a review of the “International Symposium on Musical and Cultural Exchange between Russia and China 2009 in Harbin, China” [Text] / Guo Meng // Art 100–2010 – No. 7.
3. Liu Meng. Analysis of the integration of Chinese and Russian music [Text] / Liu Meng // Shangqiu Normal College Journal – 2010 – No. 1.
4. Liu Yongwu, Yu Zhengming. Reflection on the existing problems of the Chinese system of music education on the example of Russian music education [Text] / Liu Yongwu, Yu Zhengming // Art Education – 2014 – No. 2 – P. 60–61.
5. Mi Xue. Comparative system of ideas about the curriculum system of music education in Russian and Chinese universities [Text] / Mi Xue // Musical time and space – 2014 – No. 18 – P. 181.
6. Qin Yantao. Study of the influence of Russian music education on Chinese music education [Text] / Qin Yantao // Musical time and space – 2014 – No. 16 – P. 169–170.
7. Vyazmin Yu.N. The history of the development of music education in Russia in the 19th – early 20th centuries. // Bulletin of the Orenburg State University. 2018 No. 6 (218) S.7–11.
8. Music class: online music school [Electronic resource]. – Access mode: <https://music-education.ru/istoriya-muzykalnogo-obrazovaniya-v-rossii/>
9. Kapterev, P.F. History of Russian pedagogy in 2 hours. Part 2. Public pedagogy: pract. allowance for universities / P.F. Kapterev. – M.: Yurayt Publishing House, 2016.
10. Shatskaya, V.N. Musical and aesthetic education of children and youth / V.N. Shatskaya. – M.: Pedagogy, 1975. – 200 p.
11. Shestakov, V.P. History of art history: From Pliny to the present day / V.P. Shestakov. – M.: Lenand, 2015. – 336 p.
12. Shenshin, A.A. Principles and methods of general musical education // Reader on the methodology of musical education at school, comp. O.A. Apraksina. – M.: Enlightenment, 1987. – S. 18–23.
13. Zabbarova M.M. Information technology as a factor in self-education of a future music teacher: abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13 00 08 / Zabbarova Margarita Magnavievna; [Place of defense: Institute of Art Education of the Russian Academy of Education – Institution of the Russian Academy of Education].
14. Zabbarova M.M. Ethnic elements in electronic arrangement on a synthesizer. In the collection: Musical instrument of folk pedagogy. 110 years of the Russian button accordion. Collection of scientific articles of the All-Russian interactive competition of the conference (with international participation). 2016. S. 34–38.
15. Zabbarova M.M., Politaeva T.I. Arrangement is a universal type of creative activity of a modern music teacher ИКОНИ. 2021. No. 4. S. 119–134.

# Формообразование в проектировании художественной керамики в процессе обучения бакалавров декоративно-прикладного искусства

**Карикаш Валентина Ивановна,**

старший преподаватель кафедры дизайна, ДПИ,  
и этнокультуры, Педагогический институт, ФГБОУ ВО  
«Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: valentina\_kari@list.ru;

В статье рассматриваются методические приемы обучения способам формообразования в проектировании художественной керамики в процессе подготовки бакалавров ДПИ. Теория формообразования в изобразительном искусстве активно разрабатывается отечественными педагогами и художниками. Отмечается, что на сегодняшний день существует большое количество разнообразных способов и технических приемов создания формы из глины, которое обусловлено технологическими свойствами материала. С целью повышения эффективности их усвоения в учебном процессе автор обращает внимание на необходимость использования определенной системы, в основе которой лежат хронологический принцип и принцип «от простого к сложному». В процессе освоения предлагаемой системы формируется определенная последовательность и взаимосвязь способов создания формы и объема, основанная на технологическом и историческом подходе к их изучению. Анализ этапов развития процесса формообразования позволяет выделить несколько основополагающих способов моделирования изделий из глины, которые изучаются как базовые. На основе освоения базовых следует изучение возможности их сочетания и комбинирования, что позволит разнообразить композиционные характеристики керамических изделий, подчеркнуть достоинства и художественную выразительность каждого способа в процессе проектирования.

**Ключевые слова:** проектирование, художественная керамика, формообразование, технические приемы, способы.

Проектирование как дисциплина в системе подготовки бакалавров декоративно-прикладного искусства и народных промыслов нацелена на формирование у обучающихся базовых общепрофессиональных и профессиональных компетенций, определяющих общий уровень подготовки выпускника высшего учебного заведения. Проектирование выступает как интеграционная платформа, на базе которой определяется содержание и последовательность изучения дисциплин профессионального цикла. В процессе подготовки художника ДПИ различных специализаций следует отметить своеобразие методики проектирования, с которым сталкиваются студенты. Оно связано с различными видами материалов, используемых в процессе создания изделия декоративно-прикладного искусства и соответствующим им технологиям. Один из разделов дисциплины – проектирование изделий художественной керамики. Он включает в себя все проектные этапы, характерные для изделий ДПИ, которые основываются на знаниях и умениях в области технологии керамики, материаловедения и формообразования художественных изделий из глины.

Научные исследования в области проектирования объектов ДПИ и методик его преподавания, в частности проектирования в художественной керамике, сегодня осуществляются с различных точек зрения. Метод проектов широко применяется как в средней школе, так и в обучении студентов высших учебных заведений. Исследования в области технологии изготовления с элементами проектирования и моделирования в средней школе представлены в работах С.Н. Кихтенко, Н.Н. Михалева, И.Г. Лукьянчук [4]. В работах Е.А. Сысоевой проектирование в высшей школе рассматривается как инновационная, творческая деятельность [10]. Л.А. Шипицина раскрывает художественно-проектную деятельность в керамике с методологической точки зрения на основе анализа выполненных проектов в материале и технологических факторов, влияющих на конечный результат. В работе Ю.А. Московской [9] исследуется последовательность выполнения проектной задачи на заданную тему и этапы анализа. В статьях Е.А. Сотниковой, Е. Долговой., З.К. Койчуева, В.В. Седых, Т.А. Ахматова широко исследуется региональный и национальный компонент в проектировании изделий художественной керамики. Метод проектов определен как наиболее эффективный в психолого-педагогических исследованиях З.К. Койчуевой [6]. Новые формы в обучении студентов проектированию изделий ДПИ с использованием мультимедиа

тимедийных технологий представлены в работах Д.В. Андреева, А.М. Доронина, А.И. Захарова. Авторы рассматривают возможности современных графических редакторов в процессе проектирования художественной керамики национально-регионального характера. Таким образом, основываясь на анализ научных исследований, можно отметить, что проектирование, в том числе художественной керамики, его методологический аспект, в настоящее время активно разрабатываются педагогами и художниками.

Один из разделов проектирования в ДПИ – это процесс формообразования и моделирование изделий. Теория формообразования сегодня представлена в работах целого ряда отечественных ученых. В учебниках и учебных пособиях В.Г. Власова [3], В.В. Мирошникова [8], В.В. Кикина рассматриваются понятие общего формообразования в изобразительном искусстве, в художественном проектировании в частности, концепция композиционного формообразования, его роль, принципы и методы, влияющие на создание современного дизайн-проекта. В работах Т.А. Мазуриной исследуется бионическое формообразование в графическом дизайне. Подробно исследуется формообразование в ДПИ, принципы взаимодействия формы и декора в работах, учебниках и учебных пособиях В.Б. Кошаева [5], И.В. Алексеевой, Е.В. Омеляненко [2]. Теоретические основы формообразования художественных изделий из керамики представлены в работе Г.Е. Лукич. [7]

Следует отметить, что рассматриваемый нами вид декоративно-прикладного искусства с точки зрения технологии имеет характерные особенности. Это прежде всего большое разнообразие способов формообразования, которое обусловлено технологическими свойствами глины как материала. Это такие свойства как пластичность, цвет, состав глинистой массы и др., которые во многом определяют художественные достоинства изделия.

История развития художественной керамики уходит в глубокую древность. Археологические исследования говорят о том, что уже на заре человечества люди освоили самые разнообразные способы формования и лепки. На первый взгляд кажется, что за тысячелетия уже придуманы все способы, с помощью которых можно вылепить изделие из глины и создать что-то новое очень сложно. Но работы современных художников говорят о том, что процесс формообразования – это творческий процесс, который ограничивается только фантазией и умением художника. На сегодняшний день существует достаточное количество самых разнообразных приемов лепки и создания формы, в том числе авторских. Художник-керамист в своем творчестве, беря за основу древнейшие приемы, зачастую создает свои техники и технологии, которые определяют его авторский почерк и художественный стиль, раскрывают его мировоззрение.

Такое разнообразие технических приемов и способов работы с формой, на наш взгляд, тре-

бует создания определенной системы с целью более эффективного их усвоения учащимися. В процессе преподавания была сформирована технологическая взаимосвязь и последовательность их изучения. В основе предлагаемой системы лежит хронологический принцип – от древних до современных. Последовательность изучения способов формообразования определяется принципом «от простого к сложному».

В соответствии с рассматриваемой системой на первом этапе студенты осваивают приемы, характерные для архаичной керамики. Первый – это лепка из куска, т.е. пластическое формование, в том числе тонкостенных и полых внутри изделий, способом свободной лепки. Не смотря на его древнее происхождение, этот метод до сих пор остается ведущим в моделировании изделий из глины. Он позволяет придать материалу любую форму, от самой примитивной до произведения высокого искусства. Задания по свободной лепке изделий следует начинать с простого объема в виде чашки или сосуда, по мере выполнения переходить к скульптуре небольшого размера. Отмечается, что этот способ предполагает определенную степень сформированности у студентов навыков лепки и работы с материалом.

Следующий способ – способ налепа [1]. Налепив друг на друга можно различные по форме и массе куски глины. Это могут быть куски произвольной формы, слегка расплюснутые, раскатанные жгуты или ленты. Считается, что один из самых древних – технический прием «жгутиковый». Раскатанный ладонью жгут, имеющий различную длину и толщину, укладывается на вылепленное основание будущего изделия, затем склеиваются обороты жгута по спирали между собой, таким образом набирается желаемая форма и объем. Этот способ позволяет набирать стенку изделия достаточно быстро, аккуратно, изделие получается декоративным и выразительным за счет горизонтальных полос и включенных в общий рисунок декоративных элементов. Способ не требует дальнейшей чистовой отделки изделия и не сложен в исполнении. Благодаря своей яркой декоративности и выразительности он до сих пор весьма популярен среди художников-керамистов.

Другой технический прием – это формообразование с помощью ленты. Лента формируется из глиняных жгутов, которые также собираются на глиняном основании. Принципиальное отличие от жгутикового приема в том, что лента обязательно соединяется в кольцо, и стенка выравнивается либо вручную специальными приспособлениями, либо на гончарном круге. Ленточный прием так же позволяет создавать разные по форме и пластике керамические изделия. Эту технику часто используют тогда, когда необходимо вылепить ручную посуду или изделие больших и очень больших размеров, например, для хранения сыпучих продуктов и т.д.

Работа с пластом и прием края – следующий способ. Он предполагает изучение приемов



формования плоскости в виде пласта глины, затем трансформация его с помощью различных приспособлений либо вручную. Трансформация пласта с целью создания задуманной формы требует определенных умений и навыков работы с материалом, поэтому освоение способа начинается с простых упражнений на сгибание, разгибание, скручивание, заминание и т.д. Исходная плоскость может быть неправильной формы, различной по размерам, может использоваться несколько плоскостей и т.д. Изделия, сформированные этим способом, весьма своеобразны, здесь делается акцент на пластические свойства материала. Пласт может приобретать сложные и неожиданные формы, изделие имеет многоярусную структуру в виде нахлестов, вмятин, складок, заломов и т.д. Все эти эффектные композиционные приемы создают пластику формы, характерную только для глины.

Освоив свободное формование из пласта глины, учащиеся переходят к приему кроя. Существуют несколько способов изготовления керамического изделия этим способом. Художником разрабатывается специальная выкройка в соответствии с эскизом, по которой происходит раскрой пласта глины. Затем изделие собирается, способом скручивания, либо склеивается по срезам. Крой продумывается художником исходя из замысла. Работа с пластом глины имеет ряд достоинств – при том, что технология сборки выкроенных деталей достаточно проста, изделия получаются сложной комбинированной формы, с прямыми или острыми углами, возможно с четкими очертаниями и геометрическими формами. Этот способ относительно менее трудозатратный, поэтому он позволяет быстро и эффективно создавать любые объемы.

Формообразование на гончарном круге так же изучается в процессе проектирования художественной керамики. Этот способ требует определенного технического навыка от мастера. Гончарные изделия отличаются от других изделий выполненных ручным способом строгими формами тел вращения. Традиционное утилитарное назначение таких изделий, это, как правило, самая разнообразная посуда. Художественные достоинства гончарных изделий сложно переоценить. Это высококачественная, тонкостенная керамика. От крестьянских крынок и горшков для приготовления пищи до высокохудожественных произведений – таков диапазон изделий. Работа на гончарном круге в учебных мастерских требует достаточного количества времени для формирования технического навыка. Поэтому, как правило, задания для учащихся на освоение этого способа формообразования планируется на самостоятельную работу.

Комбинированный способ можно рассматривать как заключительный этап в обучении формообразованию в проектировании художественной керамики. Как правило, студентами выполняются творческие проекты либо проекты «в стиле мастера». Этот способ позволяет соединить в одной

композиции те способы, которые наиболее полно смогут передать замысел учащегося. Он дает возможность комбинировать и сопоставлять самые разные технические приемы, что позволяет, с одной стороны, закрепить полученные навыки создания формы и объема, с другой стимулирует развитие креативных способностей учащихся при работе с материалом.

Таким образом, в процессе освоения предлагаемой системы формируется определенная последовательность и взаимосвязь способов формообразования, основанная на технологическом и историческом подходе к их изучению. Анализ этапов развития процесса создания формы и объема на основе знаний общей истории искусства, и искусства ДПИ в частности, позволяет выделить несколько основополагающих способов моделирования изделий из глины, которые изучаются как базовые. На основе освоения базовых следует изучение возможности их сочетания и комбинирования, что позволит разнообразить композиционные характеристики керамических изделий, подчеркнуть достоинства и художественную выразительность каждого способа в процессе проектирования изделия.

## Литература

1. Акунова Л.Ф., Крапивин В.А. Технология производства и декорирование художественных керамических изделий: Учеб.для худ.-промышл. Уч-щ и училищ прикладного иск./ Л.Ф. Акунова. В.А. Крапивин; – М.: Высшая школа, 1984. – 207 с., ил.
2. Алексеева И.В., Омеляненко Е.В. Основы теории декоративно-прикладного искусства: учебник/ И.В. Алексеева, Е.В. Омеляненко; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2010. – 184с.
3. Власов В.Г. Теория формообразования в изобразительном искусстве: учебник/ В.Г. Власов; издательство Санкт-Петербургского университета, –2017.
4. Кихтенко С.Н., Михалева Н.Н., Лукьянчук И.Г. Элементы художественного проектирования и конструирования на уроках технологии при изготовлении изделий из керамики // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании. Материалы IV-й всеросс. Науч.-практ. конференции. Таганрог, 2019.
5. Кошаев В.Б Декоративно-прикладное искусство. Понятия. Этапы развития. Учебное пособие для вузов / В.Б. Кошаев; – М.: Гуманит.изд центр ВЛАДОС,– 2014. – 272с. ил.
6. Койчужев аЗ.К. Активизация познавательной деятельности студентов художественно-графического факультета на занятиях по проектированию// Известия южного федерального университета. Педагогические науки. Карачаевск, Карачаево-черкесский государственный

университет им. У.Д. Алиева, 2011. – С. 179–186

7. Лукич Г.Е. Конструирование художественных изделий из керамики (теоретические основы формообразования): учебник для худож. и худож.-пром. вузов / Г.Е. Лукич; – М: Высш. Школа, 1979. – 183с., 16л. ил.
8. Мирошников В.В. Основы формообразования в дизайне: учебное пособие /В.В. Мирошников. – Краснодар: Новация, 2016.-142 с. ил.
9. Московская Ю.А. Художественное проектирование изделий из керамики// Современные информационные технологии образования, науки и промышленности, Гжельский государственный университет, сборник трудов XXI Международ. конференции, М., 2022. – С. 46–49.
10. Сысоева Е.А. Проектирование в системе обучения художественной керамике// Омский научный вестник. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2012. – С. 218–222.

#### SHAPING IN THE DESIGN OF ARTISTIC CERAMICS IN THE PROCESS OF TEACHING BACHELORS OF ARTS AND CRAFTS

**Karikash V.I.**

Pacific State University

The article discusses the methodological methods of teaching the methods of shaping in the design of artistic ceramics in the process of preparing bachelors of the DPI. The theory of shaping in the visual arts is being actively developed by domestic teachers and artists. To date, there are a large number of various methods and techniques for creating a mold from clay, which is due to the technological properties of the material. In order to improve the efficiency of their assimilation in the educational process, the author draws attention to the need to use a certain system. It is based on the chronological principle and the principle "from simple to complex". In the process of mastering the proposed system, a certain sequence and interconnection of methods for creating form and volume is formed, based on a technological and historical approach to their study. An analysis of the development stages of the shaping process allows

us to identify several fundamental methods for modeling clay products, which are studied as basic ones. Based on the development of the basic ones, the possibility of their combination and combination should be studied, which will allow diversifying the compositional characteristics of ceramic products, emphasizing the merits and artistic expressiveness of each method in the design process.

**Keywords:** design, artistic ceramics, shaping, techniques, methods.

#### References

1. Akunova L.F., Krapivin V.A. Technology of production and decoration of artistic ceramic products: Textbook for art and industry. Uch-shch and schools of applied art. / L.F. Akunova. V.A. Krapivin; – М.: Higher School, 1984. – 207 p., ill.
2. Alekseeva I.V., Omelyanenko E.V. Fundamentals of the theory of arts and crafts: textbook / I.V. Alekseeva, E.V. Omelyanenko; South Federal University. – Rostov-on-Don: Southern Federal University, 2010. – 184p.
3. Vlasov V.G. Theory of shaping in fine arts: textbook / V.G. Vlasov; St. Petersburg University Press, –2017.
4. Kikhtenko S.N., Mikhaleva N.N., Lukyanchuk I.G. Elements of artistic design and construction at technology lessons in the manufacture of ceramic products // Information and innovation technologies in science and education. Materials of the IV-th All-Russian. Scientific-practical. conferences. Taganrog, 2019.
5. Koshaev V.B. Decorative and applied art. Concepts. Stages of development. Textbook for universities / V.B. Koshaev; – М.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, –2014. – 272p. ill.
6. Koychueva Z.K. Activation of the cognitive activity of students of the art and graphics faculty in the design classes // Izvestiya of the Southern Federal University. Pedagogical Sciences. Karachaevsk, Karachay-Cherkess State University. U.D. Aliyeva, 2011. – S. 179–186
7. Lukich G.E. Designing of artistic products from ceramics (theoretical foundations of shaping): a textbook for artists. and art-prom. universities / G.E. Lukic; – М: Higher. School, 1979. – 183s., 16 sheets. ill.
8. Miroshnikov V.V. Fundamentals of shaping in design: textbook /V.V. Miroshnikov. –Krasnodar: Novation, 2016.-142 p. ill.
9. Moskovskaya Yu.A. Artistic design of ceramic products // Modern information technologies of education, science and industry, Gzhel State University, collection of works of the XXI Intern. conferences, М., 2022. – P. 46–49.
10. Sysoeva E.A. Designing in the system of teaching art ceramics // Omsk Scientific Bulletin. Omsk: Omsk State Pedagogical University, 2012. – P. 218–222

# Как улучшать образовательные результаты и предотвращать выгорание через комбинацию инструментов: лексический подход, Agile-педагогика и искусственный интеллект

**Кичкирева Анастасия Викторовна,**

магистр лингвистики и межкультурной коммуникации

E-mail: ourdearoldqueen@gmail.com

Обучение иностранным языкам является важным компонентом современной образовательной системы. В статье рассмотрены три инструмента, которые могут повысить результативность обучения иностранным языкам: лексический подход, Agile-педагогика и искусственный интеллект.

Лексический подход основывается на изучении языка через употребление целостных выражений (чанков) и их последующую аналитическую разборку. Он позволяет создать более наглядные и конкретные уроки, с фокусом на реальных примерах использования языка. Agile-педагогика ставит на первое место потребности студента, а не планы и программы обучения. Это позволяет выбирать микро-задачи, опираясь на индивидуальные особенности учеников, и более эффективно построить индивидуальный образовательный маршрут для каждого студента. Искусственный интеллект в обучении языку позволяет создать персонализированные планы обучения для каждого студента и более эффективно оценивать их знания.

Комбинация этих инструментов может повысить результативность обучения иностранным языкам. Она позволяет создать более гибкий и адаптивный подход к обучению, учитывающий индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента, более эффективно использовать время на занятиях и ускорить процесс обучения, а также повысить мотивацию студентов к обучению иностранному языку.

Использование комбинации лексического подхода, Agile-педагогика и искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам является эффективным способом повышения результативности обучения и предотвращения выгорания студентов и преподавателей.

**Ключевые слова:** лексический подход, Agile-педагогика, искусственный интеллект, обучение, иностранные языки, персонализация обучения.

## Лексический подход

Лексический подход – это методика обучения иностранному языку, основанная на использовании готовых лексических единиц (чанков) вместо отдельных слов и грамматических правил. Он предполагает, что язык состоит из сборных единиц, называемых «чанками», которые представляют собой комбинацию слов, связанных с определенным значением или контекстом употребления.

Основные принципы лексического подхода [2]:

1. Чанки – это основа языка. Вместо изучения слов и грамматических правил отдельно, учащиеся изучают и запоминают чанки, что помогает им говорить более естественно и бегло.

2. Контекстуальное обучение. Лексический подход предполагает изучение языка в контексте, то есть учащиеся изучают, как и когда использовать определенные чанки.

3. Практическое применение. Лексический подход ориентирован на использование языка на практике, поэтому в учебном процессе большое внимание уделяется коммуникативным навыкам и развитию устной речи.

4. Индивидуальный подход. Лексический подход предполагает индивидуальный подход к каждому ученику, учитывая его уровень знаний и потребности.

5. Использование технологий. В лексическом подходе широко используются технологии, такие как искусственный интеллект, онлайн-ресурсы и интерактивные приложения.

Примеры использования чанков в обучении иностранным языкам можно разделить на несколько категорий в зависимости от типа чанков и целей их использования [6].

Коллокации – это один из наиболее распространенных типов чанков в языке. Это комбинации слов, которые часто встречаются вместе и имеют определенное значение. Примеры коллокаций: “make a decision”, “take a shower”, “catch a cold”. В обучении иностранному языку коллокации могут использоваться для улучшения лексического запаса и для понимания естественной речи.

Фразовые глаголы – это глаголы, которые употребляются вместе с предлогами или наречиями, чтобы выразить определенное действие. Примеры фразовых глаголов: “look up”, “get along with”, “put off”. В обучении иностранному языку фразовые глаголы могут использоваться для улучшения навыков устной речи и понимания естественной речи.

Фразовые существительные – это существительные, которые употребляются вместе с другими словами, чтобы образовать определенное значение. Примеры фразовых существительных: “a piece of cake”, “a waste of time”, “a breath of fresh air”. В обучении иностранному языку фразовые существительные могут использоваться для улучшения лексического запаса и для понимания естественной речи.

Фиксированные выражения – это выражения, которые имеют фиксированную форму и значение. Примеры фиксированных выражений: “How do you do?”, “It’s raining cats and dogs”, “Bless you”. В обучении иностранному языку фиксированные выражения могут использоваться для улучшения навыков устной речи и для понимания естественной речи.

Использование чанков в обучении иностранному языку помогает улучшить лексический запас, развить навыки устной и письменной речи, а также понимание естественной речи.

Преимущества лексического подхода в обучении иностранным языкам [3]:

- Лексические подходы включают реальные материалы и диалоги, что позволяет студентам лучше понимать и использовать язык в реальных ситуациях.
- лексический подход позволяет студентам быстрее научиться использовать язык на практике и формулировать свои мысли в речи.
- использование чанков убыстряет беглость восприятия письменного и звучащего текста, так как у ученика развивается способность не просто узнавать отдельные слова в тексте, а предугадывать идущую следом комбинацию слов.
- Формирование мышления на языке: лексический подход позволяет формировать мышление на языке, убирая стадию перевода с русского на иностранный.

Недостатки лексического подхода в обучении иностранным языкам:

- Использование чанков может ограничить способность студента использовать язык на более глубоком уровне, поскольку он может не знать правила образования этих чанков.
- использование чанков может быть неадекватным для некоторых языков, так как многие языки имеют существенно отличающиеся грамматические структуры и лексику.
- использование лексического подхода может потребовать значительных усилий для адаптации в соответствии с индивидуальными потребностями студентов.
- использование чанков может быть монотонным и неинтересным для студентов, поэтому учителям нужно быть творческими и разнообразить методики обучения.

## Agile-педагогика

Agile-педагогика – это методология обучения, основанная на принципах Agile, наборе практик, ис-

пользуемых в IT для управления проектами. Она предлагает более гибкий и адаптивный подход к обучению, который позволяет быстро реагировать на изменения в учебном процессе и достигать более эффективных результатов.

Принципы Agile-педагогике и их связь с обучением иностранным языкам [5]:

1. Спринт вместо марафона. Вместо длительных марафонов работы над одной темой Agile-педагогика предлагает использовать метод спринта – отрезок времени, в течение которого студенты решают определенную задачу или группу задач. Например, вместо изучения всей теории грамматики за месяц, студенты могут концентрироваться на отработке одного значения грамматического времени в течение недели, после чего перейти к следующему.

2. Адаптивность важнее плана. Agile-педагогика ставит на первое место потребности студента, а не планы и программы обучения. Учителя выбирают микро-задачи, опираясь на индивидуальные особенности учеников: скорость восприятия, память, внимание, способность к анализу и т.д. Это позволяет более эффективно построить индивидуальный образовательный маршрут для каждого студента.

3. Не усложнять и минимизировать ненужную работу. Agile-педагогика предлагает отбирать самый частотный и функциональный пример употребления грамматической темы и организовывать разные виды работы с ним, минимизируя ненужную теорию и абстрактные объяснения.

Преимущества Agile-педагогике в обучении иностранным языкам [1]:

- Agile-педагогика позволяет более гибко реагировать на изменения в учебном процессе и быстро адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов.
- Эффективность. Использование метода спринта и индивидуальных образовательных маршрутов позволяет более эффективно использовать время и улучшить образовательные результаты.
- Мотивация студентов. Agile-педагогика позволяет студентам больше контролировать свой процесс обучения, выбирать темы, которые им интересны, и получать быстрые результаты, что способствует повышению их мотивации и интереса к изучению языка.

Недостатки Agile-педагогике в обучении иностранным языкам:

- Ограничения программы. Agile-педагогика может привести к ограничению программы обучения и необходимости выбора наиболее важных тем в ущерб другим, менее важным.
- Трудности в оценке результатов. Agile-педагогика может затруднить процесс оценки результатов, так как она предлагает индивидуальный подход к обучению, что затрудняет сравнение результатов студентов и требует более тщательного анализа.



- Необходимость определенных навыков. Agile-педагогика требует определенных навыков учителей и студентов, таких как умение быстро переключаться между различными задачами и способность к самостоятельной работе.

## Искусственный интеллект

Искусственный интеллект (ИИ) – это область компьютерных наук, которая занимается созданием систем, способных выполнять задачи, которые требуют интеллектуальных способностей, например, распознавание речи, анализ данных, принятие решений и т.д. Использование искусственного интеллекта в образовании открывает новые возможности для улучшения обучения иностранным языкам [7].

Принципы использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам:

1. Персонализация обучения. Системы искусственного интеллекта могут анализировать данные обучающихся и создавать персонализированные планы обучения, учитывая индивидуальные потребности и уровень знаний студентов. Это позволяет эффективнее использовать время на занятиях и ускорить процесс обучения.

2. Автоматизация проверки знаний. Системы искусственного интеллекта могут использоваться для автоматизации проверки знаний студентов, например, через создание тестовых заданий и анализ ответов на них. Это может значительно упростить процесс оценки знаний и сэкономить время учителя.

3. Интерактивное обучение. Системы искусственного интеллекта могут создавать интерактивные задания и игры для обучения языку, что делает процесс обучения более увлекательным и интересным для студентов.

Преимущества использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам [4]:

- Эффективность и результативность. Использование систем искусственного интеллекта позволяет ускорить процесс обучения и повысить результативность обучения благодаря персонализированному подходу к каждому студенту.
- Экономия времени. Автоматизация проверки знаний и создание интерактивных заданий сокращает время, которое учителя тратят на организацию уроков и проверку домашних заданий.
- Увлекательность и мотивация. Использование интерактивных заданий и игр позволяет увеличить мотивацию студентов к обучению иностранному языку.

Недостатки использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам:

- Необходимость внедрения новых технологий. Использование систем искусственного интеллекта требует наличия соответствующей технической инфраструктуры и обучения учителей в использовании новых технологий.

- Недостаточная гибкость и адаптивность. Некоторые системы искусственного интеллекта могут ограничивать возможности персонализации обучения и не всегда могут адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов.

- Ограниченность взаимодействия. Системы искусственного интеллекта могут не справляться с задачами, требующими сложного взаимодействия, например, обучение коммуникативным навыкам иностранного языка, таких как общение на нем со своими одноклассниками и учителями.

Использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам может улучшить эффективность и результативность обучения, а также сэкономить время учителей и увеличить мотивацию студентов. Однако, необходимо учитывать недостатки данного подхода и уметь сбалансировать использование технологий и традиционных методов обучения для достижения оптимальных результатов.

## Комбинация инструментов

Обучение иностранным языкам с использованием комбинации лексического подхода, Agile-педагогики и искусственного интеллекта является эффективным способом повышения результативности обучения и предотвращения выгорания студентов и преподавателей.

Комбинированное использование лексического подхода позволяет создать более наглядные и конкретные уроки, с фокусом на реальных примерах использования языка. Это помогает студентам лучше понимать принципы и правила языка, а также более быстро осваивать новые навыки. Использование Agile-педагогики позволяет более гибко реагировать на изменения в учебном процессе и быстро адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов. Также это способствует более эффективному использованию времени на занятиях и повышению мотивации учеников. Использование искусственного интеллекта в обучении языку позволяет создать персонализированные планы обучения для каждого студента и более эффективно оценивать их знания. Также это помогает сократить время, которое учителя тратят на проверку заданий и домашних работ.

Комбинированное использование этих инструментов в обучении иностранным языкам имеет ряд преимуществ. Во-первых, это позволяет создать более гибкий и адаптивный подход к обучению, учитывающий индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента. Во-вторых, комбинированное использование инструментов позволяет более эффективно использовать время на занятиях и ускорить процесс обучения. В-третьих, это помогает повысить мотивацию студентов к обучению иностранному языку.

Для повышения эффективности обучения иностранным языкам и предотвращения выгорания учеников и преподавателей рекомендуется ком-

бинировать эти инструменты в следующих сочетаниях. Для создания более наглядных и конкретных уроков можно использовать лексический подход в комбинации с Agile-педагогикой. Для создания более персонализированных планов обучения и быстрой оценки знаний студентов рекомендуется использовать комбинацию искусственного интеллекта и Agile-педагогик. Для создания интерактивных заданий и игр для обучения языку можно использовать комбинацию лексического подхода и искусственного интеллекта.

Также для эффективной комбинации этих инструментов необходимо использовать современные технологии и программные решения, такие как онлайн-платформы для обучения, мобильные приложения и компьютерные программы. Важно также обеспечить профессиональную поддержку и обучение преподавателей, чтобы они могли эффективно использовать все инструменты комбинированного подхода в обучении.

Таким образом, комбинация лексического подхода, Agile-педагогик и искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам позволяет создать более эффективный и адаптивный подход к обучению, учитывающий индивидуальные потребности и уровень знаний студентов. Это помогает повысить результативность обучения и предотвратить выгорание учеников и преподавателей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Лексический подход сосредоточен на изучении языка через лексические единицы, что делает обучение более наглядным и конкретным. Agile-педагогика предлагает более гибкий и адаптивный подход к обучению, что позволяет учителям быстрее реагировать на изменения в учебном процессе и лучше учитывать индивидуальные потребности каждого студента. Искусственный интеллект позволяет создавать персонализированные планы обучения для каждого студента, а также более эффективно оценивать их знания.

Комбинированное использование лексического подхода, Agile-педагогик и искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам позволяет создать более гибкий и адаптивный подход к обучению, учитывающий индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента. Это также помогает более эффективно использовать время на занятиях и ускорить процесс обучения, повысить мотивацию студентов и предотвратить выгорание учеников и преподавателей.

В целом, комбинация лексического подхода, Agile-педагогик и искусственного интеллекта является эффективным способом повышения результативности обучения иностранным языкам, а также создания более гибкого и персонализированного подхода к обучению.

## Литература

1. Афзалова А.Н. Использование гибких методологий AGIL в современном образовании.

Анализ зарубежной литературы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-gibkih-metodologiy-agil-v-sovremennom-obrazovanii-analiz-zarubezhnoy-literatury> (дата обращения: 23.04.2023).

- Громова И.А., Кичкирева А.В., Князева М.В. Лексический подход при подготовке к ЕГЭ (на материалах УМК «ВМЕСТЕ») // Просвещение. Иностранные языки. 2021. 9 сент. (эл. ресурс: <https://iyazyki.prosv.ru/2021/09/>).
- Кожухова И.В. Лексический подход в обучении: аналитический обзор // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-podhod-v-obuchenii-analiticheskiy-obzor> (дата обращения: 23.04.2023).
- Куренкова Т.Н., Стрекалёва Т.В. Перспективы использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Труды конференции Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева. 2021. С. 42–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47178921> (дата обращения: 23.04.2023).
- Манокин М.А., Ожегова А.Р., Шенкман Е.А. Методология agile в образовательной среде // Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 4 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-agile-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 23.04.2023).
- Панина Е.В., Фурсова Д.А. Лексический аспект обучения второму иностранному языку (из опыта применения лексического подхода) // Universum: филология и искусствоведение. 2022. № 11 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-aspekt-obucheniya-vtoromu-inostrannomu-yazyku-iz-opyta-primeneniya-leksicheskogo-podhoda> (дата обращения: 23.04.2023).
- Ширинкина Е.В. Механизм применения искусственного интеллекта в обучении // НиКСС. 2022. № 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii> (дата обращения: 23.04.2023).

## IMPROVING EDUCATIONAL OUTCOMES AND PREVENTING BURNOUT THROUGH A COMBINATION OF TOOLS: LEXICAL APPROACH, AGILE PEDAGOGY, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

**Kichkireva A.V.**

Learning foreign languages is an important component of modern education. This article explores three tools that can improve the effectiveness of foreign language learning: the lexical approach, agile pedagogy, and artificial intelligence.

The lexical approach is based on learning language through the use of whole phrases (chunks) and their subsequent analytical breakdown. It allows for more visual and specific lessons, with a focus on real-life examples of language use. Agile pedagogy prioritizes student needs over learning plans and programs. It allows for the selection of micro-tasks based on individual student characteristics and a more effective approach to building a personalized learning route for each student. Artificial intelligence in language learning al-

lows for the creation of personalized learning plans for each student and more effective evaluation of their knowledge.

The combination of these tools can improve the effectiveness of foreign language learning. It allows for a more flexible and adaptive approach to education, taking into account the individual needs and level of knowledge of each student, making better use of class time and accelerating the learning process, and increasing student motivation for learning a foreign language.

Using a combination of the lexical approach, agile pedagogy, and artificial intelligence in foreign language learning is an effective way to improve learning outcomes and prevent burnout among students and teachers.

**Keywords:** lexical approach, agile pedagogy, artificial intelligence, learning, foreign languages, personalized learning.

## References

1. Afzalova, A.N. The Use of Agile Methodologies in Modern Education: Analysis of Foreign Literature // *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2019. No. 65–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-gibkih-metodologiy-agil-v-sovremennom-obrazovanii-analiz-zarubezhnoy-literatury> (accessed: 23.04.2023).
2. Gromova, I.A., Kichkireva, A.V., Knyazeva, M.V. Lexical Approach in Preparation for the Unified State Exam (Based on the Textbook “Together”) // *Enlightenment. Foreign Languages*. 2021. 9 Sept. (online resource: <https://iyazyki.prosv.ru/2021/09/>)
3. Kozhukhova, I.V. The Lexical Approach in Teaching: An Analytical Review // *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*. 2020. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-podhod-v-obuchenii-analiticheskii-obzor> (accessed: 23.04.2023).
4. Kurenkova, T.N., Strekalyova, T.V. Prospects for Using Artificial Intelligence in Teaching Foreign Languages // *Proceedings of the Reshetnev Siberian State University of Science and Technology Conference*. 2021. pp. 42–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47178921> (accessed: 23.04.2023).
5. Manokin, M.A., Ozhegova, A.R., Shenkman, E.A. Agile Methodology in Educational Environment // *University Management: Practice and Analysis*. 2018. No. 4 (116). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-agile-v-obrazovatelnoy-srede> (accessed: 23.04.2023).
6. Panina, E.V., Fursova, D.A. The Lexical Aspect of Teaching a Second Foreign Language (Based on the Experience of Applying the Lexical Approach) // *Universum: Philology and Art Studies*. 2022. No. 11 (101). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskiy-aspekt-obucheniya-vtoromu-inostrannomu-yazyku-iz-opyta-primeneniya-leksicheskogo-podhoda> (accessed: 23.04.2023).
7. Shirinkina, E.V. The Mechanism of Applying Artificial Intelligence in Education // *NiKSS*. 2022. No. 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii> (accessed: 23.04.2023).

## Козилова Лидия Васильевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики МУ им. С.Ю. Витте, Москва; профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой института социально-гуманитарного образования «Московский педагогический государственный университет»  
E-mail: lidiya-mggu@mail.ru

## Гуськова Светлана Константиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Московского университета им. С.Ю. Витте», доцент Московского городского педагогического университета  
E-mail: sguskova@mail.ru

Цель статьи – психолого-педагогический анализ развития представлений об информационной культуре. Информационная культура трактуется по-разному, имеет ряд особенностей и характеристик. На основе сравнительного анализа литературных источников и различных точек зрения на сущность понятия «информационная культура», авторами статьи сформулирован ряд выводов, который позволяет по-новому взглянуть на формирование и развитие информационной культуры личности, в том числе информационной культуры студента вуза. Поскольку в новом современном информационном обществе степень владения необходимыми компетенциями для взаимодействия с информационными потоками велика. Эффективное выполнение функций будет зависеть от функциональной грамотности. Формирование информационной культуры обеспечит овладение способами и технологиями работы, что поможет человеку войти в новую культуру, при этом реализовав свой потенциал и возможности. Пристальное внимание уделяется формированию информационной культуры студентов вузов, т.к. они войдут в информационную элиту общества. То есть, в нынешних реалиях выпускник вуза должен быть не только компетентным специалистом и всесторонне развитой личностью, но и обладать информационной культурой на высоком уровне.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационные технологии, информационное общество, информация.

## Введение

В век информационных технологий овладение информационной культурой является одной из приоритетных задач современного человека. В связи с этим важным является изучение понятия «информационная культура», определение и совершенствование организации информационной культуры, модернизация процесса овладения ей.

В современных динамично развивающихся условиях жизни от человека требуется знание законов распространения, усвоения, работы с информацией, ее интерпретации и т.д. Личности сложно ориентироваться в огромном потоке поступающей информации, в знании информационной среды, умения ориентироваться и адаптироваться в информационных потоках, в связи с этим актуальность темы информационной культуры выступает на первый план.

Понятие информационной культуры многогранно, масштабно, разветвленно. Вокруг каждого человека информационные потоки настолько велики, что ему свойственно захлебнуться в них.

Несмотря на то, что понятие информационной культуры впервые появилось в 70-х годах прошлого столетия, интерес к усвоению, интерпретации, анализу информации постоянно возрастает. Потому что в связи с огромным объемом и потоком информации, которая настигает человека ежедневно, интерес к понятию «информационная культура» значительно расширяется по разным направлениям жизнедеятельности и влияет не только на общую культуру общества, но и на профессионально-личностную. Существует большое количество определений понятия информационной культуры.

В широком понимании «информационная культура» определена рядом исследователей как грамотное владение технологиями, включающими инструменты, средства, методы, механизмы взаимодействия с информацией и её переработки. Данная компетентность является ресурсом для овладения информационной культурой. А если сузить, то информационная культура связана с качественным обменом информацией в процессе человеческого общения и показывает достигнутый уровень информационной сферы в социуме.

Интериоризация информационной культуры обеспечивается приобретением практического опыта и овладение рядом умений по переработке и использованию информации для дальнейшего ее использования и передачи с помощью определенных технологий. Человек проходит путь понимания самого себя, определения своей ниши, роли и места в мире, в связи с этим большая роль от-



водится информационной культуре, которая предстает траекторией развития необходимых универсальных личностных качеств [12].

В результате проведенного анализа определений понятия «информационная культура» мы пришли к выводу, что понятие «информационная культура» трактуется по-разному.

## Методы и принципы исследования

Изучив трактовку понятия «информационная культура», представляющее собой умение целенаправленно работать с информацией нами сформулированы следующие положения:

– Информационная культура представляет собой синтез информации и культуры, которые можно представить в виде пересекающихся окружностей, в точке пересечения которых возникает пространство, обозначаемое как информационная культура.

– Информационная культура является частью общей культуры личности, она соединяется с ее социальной природой. В результате эволюции информационная культура сформировалась благодаря развитию различных способностей к творческой деятельности, освоению новых знаний и способов деятельности человека.

– Информационная культура предполагает усвоение наук, дающих возможность развивать и адаптировать имеющуюся информацию к соответствующему виду деятельности.

– Компонентами информационной культуры становятся нормы, правила, установки и требования, ориентированные на законодательство, положения принятой морали, технические предписания, которые распространяются на всех участников деятельности с использованием кибернетических орудий производства.

– Информационная культура – это создание нового представления о мире с помощью интеграции информации, принципов, форм, механизмов и способов межличностного взаимодействия и диалога без личного присутствия человека.

Ряд исследователей (Анисимов С.Ф., Бочинин В.А., Ефимов Ю.И., Симоненко Б.Д., Урсул А.Д. и др.) рассматривают феномен информационной культуры как процесс формирования профессионала, который должен овладеть рядом норм, ценностей, правил и руководствоваться ими в информационном обществе.

Некоторые авторы при определении информационной культуры опираются на внутренний мир личности. Среди них В.В. Бурматов, Н.Б. Зиновьева, И.Г. Хангельдиева, П.Н., Гончукова, Т.Н. Сошникова. Они рассматривают информационную культуру с точки зрения согласия внутреннего мира человека с внешним, опираясь на каждую личность в отдельности [3].

Ряд таких авторов как, Т.К. Голушко, А.П. Ершов, В.А. Минкина, Е.П. Смирнов и др., не рассматривают информационную культуру без применения технических средств, а именно, умения

человека работать за компьютером с текстом, информацией из различных источников. Среди зарубежных ученых также можно выделить некоторых специалистов, которые изучали проблемы информационной культуры. Среди них С. Коп, А. Уайт, Д. Будни, Р. Липтон, которые под информационной культурой понимают совокупность ненаследственной информации и методов ее сохранения и организации [6, 11].

Информационную культуру как компонент базовой культуры личности рассматривает С.Д. Каракозов. Учёный считает, что овладение ею является системной характеристикой человека, дающей возможность ему уверенно и результативно работать с разной информацией и любым ее объемом, взаимодействовать с ней, передавать, транслировать, кодировать и изменять. По его мнению, информационная культура включает в себя такие компоненты, как информационная рефлексия; информационная ценностно-смысловая сфера личности, ориентированная на гуманизм (мировоззрение, цели, потребности, мотивы, стремления); понимание природы информационных процессов; анализ личностью своей деятельности по интериоризации информационной культуры и обнаружение внутренней трансформации, которая в ней происходит; креативный подход при информационной деятельности [9].

Согласно Бронниковой Л.М., информационная культура заключается в умении целенаправленно работать с любой информацией с помощью различных технических средств, совершая такие процессы с ней как обработка, передача ее по каналам, потребление и использование с целью создания новой информации посредством современных средств и методов [2, с. 141].

Определенный уровень готовности и умения информационно общаться, так определила информационную культуру Н.В. Огурцова [13].

## Основные результаты

Рассматривая информационную культуру как часть общей культуры человека, то отмечаем, что она связана с социальной природой человека. Поскольку информационная культура становится результатом (продуктом) творческих способностей человека в том случае, если умело и грамотно извлекается из различных проверенных научных источников, электронных коммуникаций, периодической печати и т.д.

Информационная культура встраивается в контекст общей культурной среды общества, органически входит в жизнь каждого человека, общества, государства, мира, поскольку влияние информации велико и приводит к изменению многих социально-экономических, образовательных, духовных представлений, освоение которых приводит к новым детерминантам. Качество жизни зависит от информационной культуры.

Выделяют следующие виды информационной культуры:

Функциональная культура представляет собой совокупность информационных механизмов, технологий, ресурсов, под влиянием которых осуществляется воздействие одних людей на других с целью управления деятельностью людей. Так, например, с помощью информации менеджеры компании влияют на сотрудников, клиентов. В организациях, в которых информация является средством менеджмента реализуется такая культура.

Культура взаимодействия позволяет выстраивать информационное поле на основе доверительных отношений, взаимоуважения. В процессе такой культуры осуществляется обмен информационными данными для оптимизации и улучшения качества самого процесса и результата. Так, например, обмен информацией между сотрудниками происходит оперативно с целью совершенствования процесса и результата, несмотря на возможные ошибки, трудности, проблемы.

Культура исследования заключается в использовании информации для предвидения, проектирования и в большей степени характерна для тех сфер жизнедеятельности, в которых актуальны вопросы приспособления к новым условиям существования и прогнозирование возможных изменений. Иными словами, сотрудники организации должны развивать в себе компетенции в грамотном использовании информационных ресурсов, стремлении к осознанию возникновения новых тенденций, предвосхищению возможных угроз, определению наилучших способов их отражения, приспособлению к будущим трендам с учетом современного рынка, конкуренции и т.д.

Культура открытости включает современные направления деятельности, творческие идеи, позволяющие преобразовать действительность. Культура открытости занимается сбором необходимой информации, разработкой новых проектов, продуктов, развитием социальных партнерских отношений, представлением результатов деятельности на рынке образовательных услуг, труда и т.д. В рамках такой культуры осуществляется связь с новыми партнерами, повышается уровень взаимодействия, возникают новые возможности развития компании, перехода на другой уровень эффективного взаимодействия, стратегии.

К компонентам информационной культуры можно отнести моральные, психологические, эстетические, архитектурные, технические, экономические, юридические и санитарно-гигиенические требования.

Что касается морального компонента, то он определяется моральными требованиями и правилами. Психологические требования информационной культуры напрямую зависят не только от индивидуально-личностных особенностей сотрудников, которые необходимо брать в расчет пользователям, которые общаются посредством социальных сетей, но также учитывать особенности взаимодействия между ними. Эстетический компонент информационной культуры выражается в оформлении и удобстве расположения рабочего

стола с компьютером, то есть распространяются на материальный «мир вещей». Построение более удобных, конструктивных, функциональных помещений, где находятся оснащенные компьютерной техникой рабочие места сотрудников выражены в архитектурном компоненте. Технический проявляется в нормах к технической стороне, экономический – в показателях рентабельности и эффективности труда, его производительности и затраченных ресурсах, что совершенствует и упрощает выполнение управленческих функций. Естественно, юридический компонент основывается на правовом аспекте, а вот санитарно-гигиенические требования обращают нас к эргономике, которая включает: правильное освещение и вентиляцию в помещении, комфортную температуру и влажность воздуха, среды в служебных помещениях, оптимальная мебель для работы, что создаёт благоприятную обстановку, влияющую на самочувствие сотрудников (физическое, психическое, эмоциональное), улучшает результаты труда и производительность, а также, конечно, формирует информационную культуру.

Итак, подытоживая вышесказанное, отметим, что все компоненты информационной культуры влияют на качество управления организацией, улучшают условия труда людей, обеспечивает слаженную работу, дисциплинируют, а также обеспечивают осознанное отношение к работе.

По мнению И.А. Петровой, исследовавшей психологические условия развития информационной культуры будущего специалиста в процессе обучения в вузе, информационная культура представляет собой «...специфический способ развития себя как субъекта информационной деятельности...». Также автор отмечает, что как компонент профессиональной культуры информационная влияет на благополучное разрешение учебных и профессиональных задач [14].

В условиях современного технологично-информационного общества образование играет огромную роль в формировании информационной культуры будущего специалиста. Среда, пространство образовательной организации должны формировать нового специалиста информационного сообщества, который наряду с профессионально-личностными качествами, профессиональными компетенциями должен уметь владеть практическими навыками и умениями, позволяющими отыскивать, анализировать, дифференцировать, систематизировать, интерпретировать, представлять информацию, при этом выделяя главную, акцентируя внимание на важной значимой информации. Важным умением является выработка критериев оценки информации по соответствующим уровням. Н.И. Гендина в концепции формирования культуры личности отмечает, что успешная организация информационного образования возможна исключительно при реализации принципов культуроцентричности, технологичности, интегративности, системности, непрерывности, на основе деятельного подхода [5]. Ссылаясь на точку зре-

ния Л.В. Скворцова, который отмечает, что главенствующая роль в формировании информационной культуры личности принадлежит культурологическому подходу и поясняет: дело в том, что информация и культура тесно связаны и неразделимы, они являются составляющей общей культуры человека. Культурологический подход видит информационную культуру способом жизнедеятельности человека в информационном обществе, а также как составляющую процесса формирования культуры человечества [15].

Принцип технологичности позволяет представить формирование информационной культуры человека как педагогическую технологию, включающую соответствующие инструменты, методы, средства обучения для обеспечения определенных задач образования и профессиональной подготовки. Целостность стратегии при формировании информационной культуры личности обеспечивает принцип интегративности, который также ориентирует на взаимодействие тех учебных дисциплин, которые должны вносить свой вклад в формирование профессионального кругозора и компетенций специалиста. Возможности реализовать целостное представление об информационной культуре дают принципы системности и непрерывности. А вот принцип деятельностного подхода опирается на необходимость решать определенные информационные задачи в целях формирования информационной культуры личности, информационная культура связана с активной деятельностью человека по поиску и использованию информации.

## Обсуждение

Какие же факторы (внешние и внутренние) могут способствовать формированию информационной культуры? Среди них можно отметить следующие: парадигма образования; требования работодателей, социально-экономический заказ общества, ценностно-смысловые установки студента, его особенности и способности. Здесь реализуется принцип синергизма. Также важно иметь в виду, что в стремлении к осмыслению значимости развития, самосовершенствования, реализации своего потенциала проявляется принцип саморазвития.

Анализ материалов, посвященных формированию информационной культуры будущих специалистов в процессе обучения в вузе, позволил сделать следующие выводы. Во-первых, исследователи по-разному видят сущность развития информационной культуры: одни сочетают повышение информационной культуры с развитием у студентов культуры чтения, с освоением правил конструктивной работы с источником информации (Е.В. Заика, Л.А. Анисимова); другие – с постижением основ компьютерной грамотности (Л.Н. Зеленова, Л.У. Глухова, В.В. Тарасенко Е.А. Ракитина); третьи – с изучением информатики и научно-технической информации (А.П. Суханов, М.Н. А.М. Цыганенко-Капранова, В.Ф. Су-

хина); четвертые – с накоплением библиотечно-библиографических знаний (Н.А. Сляднева, С.Г. Антонова, В.А. Минкина, Б.А. Семеновкер, В.А. Фокеев, Н.А. Коряковцева).

Во-вторых, активизация педагогических условий формирования информационной культуры рассматривается в работах таких исследователей как (С.Г. Антонова, А.В. Боева, В.Т. Гальченко, Т.К. Голушко, М.И. Дири, О.Б. Зайцева, Л.В. Козиловой, Л.В. Нестерова, М.В. Селина, Л.С. Черкашина). Педагогические условия рассматриваются в контексте информационной культуры (Л.В. Нестерова, В.Т. Гальченко, М.В. Селина, Ходякова Н.В.), информационной компетентности (Л.С. Черкашина, О.Б. Зайцева), компьютерной грамотности (А.В. Боева), компьютерной культуры (Т.К. Голушко). Формирование информационной культуры на основе средств массовой информации (Бурматов В.В. и др.) [1, 4, 7, 8, 16]. Эти направления не вызывают сомнений, хотя эффективность педагогических условий формирования информационной культуры зачастую связаны с внутренними психологическими условиями развития информационной культуры. Работы же, направленные на разработку психологических условий формирования информационной культуры студентов, практически отсутствуют, не говоря уже о том, что формирование информационной культуры молодежи зачастую происходит хаотично, и пробелы в информационных компетенциях могут выявляться уже в университете. Однако студенты являются субъектами образовательного пространства вуза, и, конечно, их активность может стать ресурсом их развития.

## Результаты

Таким образом, анализ проблемы развития и формирования информационной культуры будущего специалиста позволяет сделать вывод, что в новом информационном обществе будет цениться степень владения необходимыми компетенциями для взаимодействия с информационными потоками. Эффективное выполнение своих функций будет зависеть от функциональной грамотности. Формирование информационной культуры обеспечит овладение способами и технологиями работы, что поможет человеку войти в новую культуру, при этом реализовав свой потенциал и возможности. Пристальное внимание важно уделить формированию информационной культуры студентов вузов, т.к. они войдут в информационную элиту общества. То есть, в нынешних реалиях выпускник вуза должен быть не только компетентным специалистом и всесторонне развитой личностью, но и обладать информационной культурой на высоком уровне.

## Литература

1. Антонова С.Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования / С.Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–87.



2. Бронникова Л.М. Система формирования информационной культуры студента//современные наукоемкие технологии № 6, 2019. с. 141–145. с. 141.
3. Бурматов В.В. Формирование информационной культуры студентов в деятельности вузовских средств массовой коммуникации на основе культурологического подхода. Дисс на соиск уч степени канд пед наук, 2006. –174 с.
4. Гальченко В.Т. Педагогические условия формирования информационной культуры студентов технического вуза. Дисс на соиск уч степени канд пед наук, 2003. – 209 с.
5. Гендина Н.И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Библиосфера, 2005. – № 1. – С. 55–62.
6. Голушко Т.К. Технология формирования компьютерной культуры студентов гуманитарных специальностей // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. № 2 (8). 2005. С. 35–45
7. Дири М.И. Описание модели организационно-методического сопровождения процесса формирования информационной культуры педагогов // Вестник ТГПУ. 2018. 5 (194). С. 218–225
8. Ильясова Р.А. О формировании информационной культуры будущего специалиста в информационном обществе // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 6. – С. 88–89. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=7675> (дата обращения: 12.11.2022).
9. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. С. 41–55.
10. Корнилова М.В. Исследования феномена «информационная культура личности» [Текст] / М.В. Корнилова, Е.А. Малкина // Ползуновский вестник № 3. – Барнаул: Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, 2006. – С. 130–132.
11. Минкина В.А. Информационная культура специалиста и проблемы ее формирования // Современное библиотечно-информационное образование: учеб. тетради. – Вып. 3. – СПб.: СПбГУКИ, 1999. – С. 121–136.
12. Нестерова Л.В. О необходимости формирования информационной культуры специалиста в информационном обществе // Экономические и социально-гуманитарные исследования № 3–4 (3–4) 2014. С. 117–124.
13. Огурцова Н.В. Информационная культура специалиста: изучение и оценка [Текст] / Н.В. Огурцова. – М., 1990. – 17 с.
14. Петрова И.А. Психологические условия развития информационной культуры будущего специалиста в процессе обучения в вузе дисс кан псих наук, 2009.
15. Скворцов Л.В. Информационная культура и цельное знание: избранные труды. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – С. 99–107. – С. 9.
16. Соловкина И.В., Темербекова А.А. Информационная культура студента вуза как средство успешной профессиональной деятельности в будущем // Мир науки, культуры, образования. № 3 (88) 2021. С. 110–111.
17. Ходякова Н.В. Информационная культура специалиста: учеб.-метод. пособие [Текст] / Н.В. Ходякова. – Волгоград: Волгогр. юрид. ин-т МВД России, 2007. – 278 с.
18. Чвякин В.А., Козилова Л.В. Влияние образовательной среды педагогического университета на профессионализм педагога // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 96–114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6

## INFORMATION CULTURE: CONCEPT, ESSENCE AND METHODOLOGY OF ANALYSIS

Kozilova L.V., Guskova S.K.

S.Y. Witte Moscow State University, Moscow Pedagogical State University

The purpose of the article is a psychological and pedagogical analysis of the development of ideas about information culture. Information culture is interpreted in different ways, has a number of features and characteristics. Based on a comparative analysis of literary sources and various points of view on the essence of the concept of "information culture", the authors of the article formulated a number of conclusions that allows a new look at the formation and development of the information culture of the individual, including the information culture of a university student. Because in the new modern information society, the degree of possession of the necessary competencies for interaction with information flows is great. Effective performance of functions will depend on functional literacy. The formation of an information culture will ensure the mastery of methods and technologies of work, which will help a person to enter a new culture, while realizing their potential and capabilities. Close attention is paid to the formation of the information culture of university students, because they will enter the information elite of society. That is, in the current realities, a university graduate should not only be a competent specialist and a comprehensively developed personality, but also have a high-level information culture.

**Keywords:** information culture, information technologies, information society, information.

## References

1. Antonova S.G. Information culture of personality. Questions of formation / S.G. Antonova // Higher education in Russia. – 1994. – No. 1. – pp. 82–87.
2. Bronnikova L.M. The system of formation of the student's information culture//modern high-tech technologies No. 6, 2019. pp.141–145. pp.141.
3. Burmatov V.V. Formation of students' information culture in the activities of university mass communication media based on a culturological approach. Diss for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, 2006. –174 p.
4. Galchenko V.T. Pedagogical conditions for the formation of information culture of technical university students. Diss for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences, 2003. – 209 p.
5. Gendina N.I. The concept of formation of information culture of personality: experience of development and implementation // Bibliosphere, 2005. – No. 1. – pp.55–62.
6. Golushko T.K. Technology of formation of computer culture of students of humanities // Psychological and pedagogical journal Gaudeamus. No. 2 (8). 2005. pp. 35–45
7. Dirir M.I. Description of the model of organizational and methodological support of the process of formation of information culture of teachers // Bulletin of TSPU. 2018. 5 (194). pp.218–225
8. Ilyasova R.A. On the formation of the information culture of the future specialist in the information society // International Journal of Experimental Education. – 2015. – No. 6. – PP. 88–89. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=7675> (date of application: 12.11.2022).



9. Karakozov S.D. Information culture in the context of the general theory of personality culture // Pedagogical informatics. 2000. No. 2. pp. 41–55.
10. Kornilova M.V. Studies of the phenomenon of “information culture of personality” [Text] / M.V. Kornilova, E.A. Malkina // Polzunovsky Bulletin No. 3. – Barnaul: Altai State Technical University named after I.I. Polzunov, 2006. – pp. 130–132.
11. Minkina V.A. Information culture of a specialist and its problems formations // Modern library and information education: studies. notebooks. – Issue 3. – St. Petersburg: SPbGUKI, 1999. – pp.121–136.
12. Nesterova L.V. On the need to form an information culture of a specialist in the information society // Economic and socio-humanitarian studies No. 3–4 (3–4) 2014. pp.117–124.
13. Ogurtsova N.V. Information culture of a specialist: study and evaluation [Text] / N.V. Ogurtsova. – M., 1990. – 17 p.
14. Petrova I.A. Psychological conditions for the development of information culture of a future specialist in the process of studying at a university diss kan psych sciences, 2009.
15. Skvortsov L.V. Information culture and integral knowledge: selected works. – M.: INION RAS, 2002. – p.99–107. – P. 9.
16. Solovkina I.V., Temerbekova A.A. Information culture of a university student as a means of successful professional activity in the future // The world of science, culture, education. No. 3 (88) 2021. pp.110–111.
17. Khodyakova N.V. Information culture of a specialist: textbook. – method. manual [Text] / N.V. Khodyakova. – Volgograd: Volgogr. yurid. in-t of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2007. – 278 s
18. Chvyakin V.A., Kozilova L.V. The influence of the educational environment of the pedagogical university on the profession-ogenesis of a teacher // Prospects of science and education. 2022. No. 4 (58). pp. 96–114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6

# Разработка алгоритма автоматизированной оценки качества дистанционного обучения

## **Орлова Ольга Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ОДПО Академии ГПС МЧС России  
E-mail: Olga\_on.omsk@mail.ru

## **Еремин Александр Владимирович,**

подполковник службы гражданской защиты, адъюнкт Академии ГПС МЧС России, первый заместитель начальника ГОУВПО «Академия гражданской защиты» МЧС ДНР  
E-mail: yeriomin@bk.ru

## **Яковко Татьяна Владимировна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры философии Академии ГПС МЧС России  
E-mail: tatyana.yakovko@yandex.ru

В представленной статье освещается альтернативный вариант решения задач, направленных на проведение оценки качества того, как обучающиеся лица усвоили учебный материал на фоне применения методики и алгоритма автоматизированной оценки знаний студентов, которые обучаются дистанционно. Потребность в обновлении знаний после окончания образовательного учреждения в большей мере обеспечивается дополнительным образованием, которое поддерживает высокий профессионализм сотрудников и помогает избежать ситуаций, создающих угрозу невыполнения профессиональных задач. Вместе с тем следует отметить, что повышение, а также поддержка качественного профессионального уровня специализированных кадров является целевой задачей любой социально-экономической системы.

Научные результаты авторы используют в организации дистанционного обучения при контроле знаний обучающихся Академии ГПС МЧС России, в том числе в Министерстве по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий Донецкой Народной Республики.

**Ключевые слова:** управление персоналом, процесс реализации дополнительного профессионального образования, методика структуризации и анализа связного текста, создание мотивационной среды, персональная оценка, организация дистанционного обучения.

## **Введение**

Представляется вполне естественным, что эффективное управление персоналом едва ли представляется возможным в отсутствие технологий и инструментов, которые являются для этого объективной необходимостью. С помощью таких технологий проводится широкая совокупность процедур, в частности, управление карьерой, отбор и ротация, управление мотивацией персонала компании. Важнейшими инструментами, которые применяются в работе с персоналом, по праву являются инструменты персональной оценки. Кроме этого, учитывая необходимость внедрения цифровых технологий в разные сферы жизни, в том числе и образование, появляется потребность в том, чтобы на практике реализовать различные дополнительные профессиональные программы, включая те программы, которые включают в себя дистанционные образовательные технологии. Это позволит устранить трудности организационного и учебно-содержательного характера, возникающие у слушателей в процессе получения образования. Однако проблема разработки модели подготовки и компетентности слушателей при реализации дополнительных профессиональных программ полностью не решена. Необходимо проводить комплекс мер по целенаправленной системной подготовке и оценке компетентности специалистов, которые осуществляют свою деятельность в сфере техносферной и пожарной безопасности, особенно с применением ряда дистанционных технологий [4 с. 95].

Смирнова Н.А. в научном докладе «Системы управления обучением в дистанционном образовании» на конференции 2014 г. акцентировала свое внимание на том, что на современном этапе развития особую актуальность приобретает использование систем управления дистанционным обучением [5 С. 130].

Представляется, что трудности, которые возникают в рамках анализа поведения студента, обучающегося дистанционно, не позволяют в полной мере оценить все его действия. То есть, нет никакой гарантии, что студент на самостоятельной основе отвечал на тесты и решал задания, что оценивается отрицательно.

Цель нашего исследования состоит в разработке моделей и алгоритмов принятия решений по управлению компетенциями слушателей в рамках практической реализации различных дополнительных профессиональных программ, которые осваиваются в дистанционном режиме и применяются в целях дополнительного обучения специали-

стов в сфере техносферной и в сфере пожарной безопасности МЧС России.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать методы и методики системы поддержки управления процессом по оцениванию личного состава структурных подразделений ФПС ГПС МЧС России;
- провести анализ действующей системы реализации дополнительных профессиональных программ, а также уровень компетенций у сотрудников, прошедших повышение квалификации;
- разработать критерии оценки результативности обучения обучающихся в системе дистанционного обучения для развития качества дополнительного образования;
- разработать модель и алгоритм управления подготовкой обучающихся на основе компетентностного подхода с применением средств дистанционных образовательных технологий.

Объектом исследования выступает процесс реализации дополнительного профессионального образования специалистов в сфере обеспечения пожарной и техносферной безопасности. Предмет исследования – модели формирования и управления компетенциями слушателей при реализации дополнительного образования посредством дистанционных технологий.

## Основная часть

Для написания представленного исследования нами были применены такие методы, как тестирование, метод экспертных оценок, математическое моделирование, анкетирование, ранжирование, шкалирование, а также методы математической статистики, кластерного анализа, приоритетов и иерархии, активно применялся метод статистической оценки параметров (теории систем управления, стратегического менеджмента, концепции по оценке компетенций).

Основные положения, выносимые на защиту:

- компетентностно-ориентированный подход в рамках практической реализации системы дополнительного образования по профессии;
- модель управления компетенциями обучающихся в данной системе;
- алгоритм в сфере практической реализации программ обучения в режиме «онлайн» (дистанционно).

Далее в соответствии с целью и задачами обозначенными выше, в том числе и учетом анализа литературного обзора самой работы результатов трудов ученых таких как Снегур А.С.; Мизенцев В.П.; Беспалько В.П. и др. была апробирована схема, направленная на автоматизированную проверку знаний обучающегося лица при дистанционном обучении, в том числе, на основе систем, которые были применимы для контроля знаний обучающихся и ранее [1 с. 163–166; 2 с. 84; 3 с. 71].

В связи с вышеизложенным необходимо структурировать имеющуюся схему, которая направле-

на на формирование системы автоматизированной проверки знаний обучающегося при дистанционном обучении, в том числе, на основе ранее существующих алгоритмов [1, с. 163].

Очевидно, что данную схему структурируем элементами, обозначенными ниже которые используем в организации дистанционного обучения на базе тех систем, которые уже были разработаны ранее.

1. Обучаемое лицо, блок, который применяется для структуризации материала, графы УО;
2. блок для анализа сформированной ранее модели и сравнение данной модели с эталонной моделью соответственно;
3. база эталонных моделей УЭ; ЭУО;  $\Delta_E$
4. блок по определению уровня и качества знаний обучающегося;
5. нормативы;  $(x_i, R)$ .

4.5 Результат, который имеет формальное выражение;

6. блок, который выдает результаты тестирования и конечный результат при использовании дистанционного формата обучения.

Очевидно, что далее нами был реализован алгоритм, необходимый для автоматизированного определения объема и качества знаний обучающихся лиц, в том числе, которые обучались на основе систем, которые разработаны и применялись ранее в дистанционном формате. В частности, речь идет о тех системах, которые были применимы в подразделениях МЧС России в ДНР [1 с. 163–166].

В связи с этим методика и алгоритм автоматизированной системы контроля знаний при дистанционном формате обучения включает в себя следующие блоки [1, с. 166]:

1. Начало

2. Блок алгоритма

Ученик будет вводить свой ответ, который не имеет формализованный вид;

Методика будет иметь содержание следующего рода: ученик вводит данный ответ, например, который имеет свободный текст, такой же, какой он мог дать, обучаясь в очной форме. Допустим графический материал. Также есть окно дополнительной редакции, в данном окне допустимо описать ту или иную формулу.

### 3,4 Блок алгоритма

В данном блоке система отвечает на вопросы введен ли текст, введен ли какой-либо графический объект? Очевидно, что в данном случае анализу будет подвергаться ответ, полученный от ученика, однако для анализа он будет дифференцироваться на фрагменты, впоследствии обрабатываемые системой. Для каждого фрагмента в программе предусмотрен специальный модуль.

4. Блок алгоритма

Структуризация ответа, который направлен в виде определенной формулы: формула подвергается анализу с помощью ЭМ, которая изначально хранится в ЭМ.

5. Блок алгоритма

Структуризация ответа, выданного в виде рисунка  $E_p = H/H_{\max}$

Анализ проводится в соответствии с базой ЭМ. В данном случае стоит применять методику, разработанную в рамках формирования ППП «Диагностика» [1 с. 223–226].

#### 6 Блок алгоритма

Структуризация ответа, выданного в виде текста  $E_m = H/H_{\max}$

Анализ проводится аналогичным образом, как анализируется графический материал.

#### 7 Блок алгоритма

Сравнение модели, выданной в ходе ответа с ЭМ Получение  $q = \frac{\Delta E}{R^2}$

На фоне того, что данный алгоритм будет работать с ЛСМ знаниями, что имеет вид графа, под ВКП в данном контексте понимают наличие, равно как отсутствие вершин и дуг графа соответственно. Таким образом, система нормативных показателей  $\{x_{эм}, R\}$  будет определяться величиной

$\Delta E = |E_{об} - E_{эп}|$ . На этом фоне, задача в сфере определения указанного уровня обеспеченности решается путем экспериментального определения величины  $\Delta E$ , соответствующей  $q_{вр}$  и  $q_{гор}$ .

#### 9 Блок алгоритма

Определение оценки  $N = \frac{S}{q}$

В связи с тем, что в шаге, который был рассмотрен ранее, система в полной мере определяла сферу оценивания ученика, процесс вычисления конечного балла сводиться к тому, чтобы вычислить формулу следующего вида:

$$N = \frac{S}{q}$$

#### 10 Блок алгоритма

Формирование конечного отчета и получение конечного результатов: отчет имеет следующий вид: оценивание, выдача протокола, формирование архива.

#### 11 КОНЕЦ

## Заключение

Актуальность статьи заключается, в том, что рассматриваемые вопросы находят свое отражение в реализации новых подходов и идей в современной концепции образования. Мы считаем, что тема в этой области привлекает внимание своей практической областью применения данных подходов в ходе оценки знаний обучающихся в организации дистанционного обучения.

Научные результаты, полученные в статье, могут быть использованы при составлении методических пособий, отражают практическую значимость и применение статьи при контроле знаний обучающихся в организации дистанционного обучения МЧС РФ, в том числе, ДНР.

Известно, что на современном этапе развития, многие философы и педагоги достаточно ак-

тивно изучают дистанционное обучение, отмечая не только его недостатки, но и удобство и гибкость. С этим нельзя не согласиться, так как дистанционное обучение, действительно, позволяет многим людям продолжать свое обучение, причем речь идет о тех людях, которые стремятся обучаться, но не могут обучаться очно или заочно по причине своей занятости. Как следствие, дистанционное обучение позволяет в полной мере нивелировать организационные и учебно-содержательные трудности, которые возникают у обучающихся при освоении ими ряда дополнительных образовательных программ.

Как показывает практика внедрения данной формы обучения в мире и в нашей стране, она достаточно популярна и востребована, причем весьма позитивно она воспринимается не только студентами, но и педагогами. Во многом это связано с тем, что динамичный характер жизни и общественных отношений, расширение контактов в международном поле и сравнительно новые средства для коммуникации, порождает необходимость в том, чтобы обучение было более мобильным и студент не был привязан только к месту своей учебы. В свете либерализации и гуманизации общества уже появились такие граждане, которые испытывают нужду или стремление в обучении, но, как уже отмечалось ранее, не имеют возможности посещать занятия. Более того, такая форма предоставляет определенную свободу при выборе системы и программы обучения, отдельных модулей, что также оценивается весьма положительно.

Практика реализации дистанционного обучения показывает, что особую роль в том, чтобы дистанционное обучение стало популярным, играет преподаватель. Во многом это связано с тем, что именно от него зависит отношение слушателя к этой форме обучения, качество материалов для изучения, качество процесса обучения и эффективность использования всех современных образовательных технологий в целом.

Очевидно, что дистанционное обучение требует повышения у педагога квалификации, в частности, в области информационных технологий. Выход видится в формировании системы корпоративного обучения, так как в данном случае можно добиться максимального охвата преподавателей.

## Литература

1. Снегур А.С. Алгоритм и методика автоматизированной оценки знаний обучаемых. (Камчат ГТУ) Вестник Камчатского государственного технического университета – 2003 (С. 162–165).
2. Мизенцев В.П Кочергин А.В. Проблема аналитической оценки качества и эффективности учебного процесса в школе. – Куйбышев, 1989–147 с. (С. 84).
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989(С.192) (71–72)



4. Орлова О.Н. Педагогический эксперимент эмпирического подтверждения положительной динамики при использовании научных подходов в обучении для каждого направления специальности – Том 12, № 6А Часть 1–15 с., 2022 г. (С. 75–85) (С. 558)
5. Смирнова Н.А. Научный доклад «Системы управления обучением в дистанционном образовании» на конференции «Informative and communicative space and a person» в 2014 г. (С. 129–132) (С. 130)

#### **DEVELOPMENT OF AN ALGORITHM FOR AUTOMATED ASSESSMENT OF THE QUALITY OF DISTANCE LEARNING**

**Orlova O.N., Eremin A.V., Yakovko T.V.**

Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article considers one of the alternative options for solving problems of assessing the quality of assimilation of educational material by students using the proposed algorithm and methodology for automated assessment of students' knowledge in the organization of distance learning based on previously developed systems. The issue of continuous improvement of the student's competencies in the implementation of additional professional programs is one of the most relevant in the special training of a specialist in the field of fire and technosphere safety. The problem of professional competence of a specialist is solved by his ability and willingness to solve promising problems. A sign of the effectiveness of competency management is an increase in the level of professional competence and a continuous increase in the baggage of knowledge, skills and abilities, as well as their rational use in work.

The need to update knowledge after graduating from an educational institution is largely provided by additional education, which maintains the high professionalism of employees and helps to avoid situations that pose a threat of non-fulfillment of professional tasks. At the same time, it should be noted that the improvement, as well as the support of the high-quality professional level of specialized personnel, is the target task of any socio-economic system.

The authors use the scientific results in the organization of distance learning when controlling the knowledge of students of the Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, including the Ministry for Civil Defense, Emergencies and Disaster Relief of the Donetsk People's Republic.

**Keywords:** Personnel management, the process of implementing additional professional education, methods of structuring and analyzing a coherent text, creating a motivational environment, personal assessment, organization of distance learning.

#### **References**

1. Snegur A.S. Algorithm and methodology for automated assessment of students' knowledge. (Kamchat State Technical University) Bulletin of the Kamchatka State Technical University – 2003 (P. 162–165).
2. Mizentsev V.P. Kochergin A.V. The problem of analytical assessment of the quality and effectiveness of training. process at school. – Kuibyshev, • 1989–147 p. (S. 84).
3. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. – M.: Pedagogy, 1989 (p. 192) (71–72)
4. Orlova O.N. Pedagogical experiment of empirical confirmation of positive dynamics when using scientific approaches in teaching for each specialty direction – Volume 12, No. 6A Part 1–15 p., 2022 (p.75–85) (p.558)
5. Smirnova N.A. Scientific report “Learning management systems in distance education” at the conference “Informative and communicative space and a person” in 2014 (p.129–132) (p.130)

# Графическая культура будущего инженера как объект педагогического исследования

## **Ситникова Светлана Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Строительные конструкции, здания и сооружения» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: lera\_9968@mail.ru

## **Ельцова Валентина Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: eva-40@yandex.ru

## **Шестернина Виктория Валерьевна,**

доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: shesternina\_v@mail.ru

Статья посвящена анализу понятия «графическая культура» в профессиональном образовании будущего инженера. Авторы исследуют обоснование феномена культуры, как системы ценностей личности. Выдвигают предположение о том, что одним из результатов системы инженерного образования социум желает видеть не просто инженера с набором профессиональных функций, но разносторонне развитую личность, обладающую культурными началами, демонстрирующую и несущую культуру в социальную среду. В статье авторы выделяют особое место графической культуре инженера, как составляющей его профессиональной культуры, и, на основании этого предположения, представляют анализ исследований по проблемам графической культуры инженера на основе исследований различных подходов, и делают выводы о необходимости дельнейших педагогических исследований феномена графической культуры.

**Ключевые слова:** культура, графическая культура, профессиональная культура, культууроформирующий потенциал, инженерное образование, проектно-конструкторская деятельность, культура личности.

В современной системе инженерного образования превалирующим выступает формирование совокупности закрепленных в федеральных государственных образовательных стандартах компетенций.

Ни для кого не является откровением, что учреждение высшего образования, это не только место подготовки кадров высшей квалификации, но и сосредоточение интеллектуального, культуроформирующего и культуронесущего потенциала общества. В соответствии с этим, социум ожидает, в качестве одного из результатов системы инженерного образования, не просто инженера с набором профессиональных функций, но разносторонне развитую личность, обладающую культурными началами, демонстрирующую и несущую культуру.

Исторические воззрения на феномен культуры опирались на мифологические, религиозные, этические, художественные начала и представляли собой целостностную, самостоятельную систему ценностей [1], присущую, из всего живого, только человеку, и проявляющуюся в различных видах деятельности [6]. Одной из важнейших сфер культуры выступает профессиональная культура, как личностное, системное образование [19], комплексная, интегративная [7] составляющая личности, проектирующая общую культуру в профессиональную сферу, отражающая специфику профессиональной деятельности специалиста [10], характеризующаяся целостностью системы профессиональных взглядов и убеждений, четкостью ценностных профессиональных ориентаций, владением необходимыми знаниями, умениями и навыками.

На настоящем этапе общественного развития профессиональная культура неразрывно связана с получением, преобразованием и представлением информации. Поскольку, одним из видов информации выступает графическая информация, то составляющей профессиональной культуры, проявляющейся в работе с графической информацией, является графическая культура, вне способов ее предоставления – традиционного, в ручной графике, или средствами компьютерной графики.

Однако, если посмотреть количество диссертационных исследований по проблемам формирования графической культуры обучающихся, то за последние 20 лет таких исследований, по данным сайта ВАК, увидим всего 3. А, за последние 3 года, на сайте Киберленинка, статей по указанной тематике всего 5.

Возникает закономерный вопрос, неужели графическая культура современного инженера не яв-

ляется востребованной? Или само понимание графической культуры не является осознаваемым и понимаемым в педагогической науке?

Ответ на поставленные вопросы насколько очевиден, настолько и удивителен. Федеральные государственные образовательные стандарты инженерного образования одним из видов профессиональной деятельности закрепляют проектную или проектно-конструкторскую деятельность, реализацию которой невозможно осуществлять инженерами без сформированной графической культуры. Поэтому назрела насущная необходимость обратить внимание на культурный феномен – графическую культуру будущего инженера.

Современная потребность сформированности графической культуры инженера опирается на [16]:

- идеи воспитания гармоничной личности с привитием ей социально одобряемых и поощряемых качеств;
- представление визуальных образов в художественном, эстетическом, экологическом, морально-этическом виде с учетом технических и технологических достижений;
- смещение акцента графического образования с узкотехнологического и специфического для какой либо профессиональной отрасли на развитие пространственного мышления и воображения и креативной графической деятельности будущего инженера;
- фундаментальность инженерно-графического образования;
- системное планирование графической подготовки, поступательное развитие фундаментальных знаний и профессионально значимых графических умений по мере формирования профессиональной культуры будущих инженеров.

Исследование феномена графической культуры позволяет определять её, как совокупность достижений человечества в области создания и освоения графических способов отображения, хранения, передачи информации посредством графического языка, а, так же, как творческую деятельность по развитию этого языка [12].

Вместе с тем, представленное общее понимание графической культуры будущего инженера дополняется и актуализируется учеными в зависимости от профессиональной сферы приложения графической деятельности и носит уточняющие акценты:

- как интегральное социальное качество личности инженера, являющееся обобщенным показателем профессиональной компетентности и целью профессионального саморазвития [17];
- как средство диалога культур [9];
- как система графических умений, позволяющих находить, апробировать, генерировать и передавать результаты творческой деятельности [8];
- как средство профессиональной коммуникации личности;

– как средство, воздействующее на развитие мыслительных, познавательных способностей, пространственных представлений, пространственного воображения, графических умений и навыков [20];

– как качество личности, проявляющееся в осознании ценности владения знаниями в области инженерной графики, в использовании этих знаний в анализе и прогнозировании результатов производственного процесса [21].

Вместе с тем, в педагогической науке и в публицистических высказываниях встречается упрощенное понимание графической культуры, опирающееся на предположение о её ненужности, в силу того, что современную ручную графику заменила машинная графика. Так, в ряде исследований, графическую культуру подменяют общей графической грамотностью [14] или способностью применять графические компьютерные технологии в учебном процессе [13], или уровнем совершенства, достигнутым личностью в освоении графических методов и способов передачи информации, которая оценивается по качеству выполнения и чтения чертежей [18].

В представленных исследованиях оставляется только технологическая составляющая графического образования и отсутствует развивающие, социально значимые и культууроформирующие компоненты качества личности.

По нашему мнению, наиболее адекватным выступает мнение ученых, определяющих графическую культуру, как выражение зрелости и развитости продуктивно реализуемой в профессиональной деятельности системы качеств личности [15]. Причем, в совокупность качеств личности включаются, как профессиональные, так, и, социальные качества.

Исследование представленных точек зрения на графическую культуру, как личностное образование, направляет на обсуждение различных ее аспектов.

С точки зрения профессиональной направленности, исследование графической культуры опирается на базовые составляющие:

- профессиональные знания, системное представление объекта деятельности, анализ его формы и содержательных характеристик, методики проектирования и моделирования форм и др.;
- профессионально значимые приёмы и навыки – такие как, пространственное воображение, индивидуальность и творческая оригинальность, прогнозирование результатов деятельности, интуиция и вдохновение др.;
- профессиональные ценности.

С точки зрения психологической направленности, исследование графической культуры опирается на:

- пространственное представление и пространственное воображение личности [2], которое, наряду с наглядно-действенным и словесно-логическим, способствует развитию техниче-

ского мышления, т.к. является одним из его компонентов [3];

- репродуктивное и продуктивное воображение, проявляющееся в создании объемных образов реального мира и построении новых (конструирование, совершенствование, преобразование и т.д.) [5], и проявляющееся в творческих началах личности. Т.е., сама графическая деятельность способствует развитию творческого мышления, т.е. достижению одного из самых высоких уровней процесса интеллектуализации.

С точки зрения политехнической направленности, исследование графической культуры опирается на:

- формализацию изображений, замену наглядных изображений условными обозначениями с целью придания им более универсального значения;
- оптимизацию и трансформацию представлений результатов инженерной проектной деятельности, выражающуюся в предложении новых типов проектов. Например, в строительной отрасли результатом проектно-конструкторской деятельности классически выступал проект здания или сооружения в плоских чертежах. Развитие графических технологий, основанных на пространственном представлении графических образов позволило представлять результат проектно-конструкторской деятельности в BIM (или информационной) модели, представляющей трехмерное изображение объекта, и позволяющее с изменением некоторых параметров моделировать различные его состояния, тем самым, трансформируя само содержание проектно-конструкторской деятельности инженера;
- усиление роли чертежа как международного языка техники.

С точки зрения педагогической направленности, исследование графической культуры опирается на методологические подходы, позволяющие рассматривать исследуемое понятие во всей его многомерности:

- аксиологический подход позволяет ориентировать образовательный процесс инженерного образования на привитие профессиональных и общечеловеческих ценностей и ценностных ориентаций;
- культурологический подход ориентирует образовательный процесс на сохранение, генерацию и трансляцию культурных ценностей, в частности представлений о графическом языке как синтетическом, имеющем различные системы (изобразительную, знаковую) отображения информации о трехмерных объектах, его зарождении, развитии и месте среди других языков, созданных мировой культурой;
- деятельностный подход выступает основой развития личности профессионала, так как, только в деятельности возможно формирование специфических, присущих культурному че-

ловеку, черт. Кроме того, деятельностный подход позволяет рассматривать графическую деятельность, как культуротворческий процесс, направленный на создание нового, уникального и предполагающий диалог культур его субъектов;

- личностный подход выступает основой творческого компонента графической культуры [4] и раскрытия творческого потенциала личности инженера [11].

Обобщая представленные размышления о графической культуре инженера, сформулируем некоторые выводы.

Графическая культура выступает ведущим компонентом профессиональной культуры инженера.

Графическая культура опирается на накопленные человечеством в процессе его исторического развития, культуры.

Графическая культура, с одной стороны, опирается на индивидуальный опыт практической преобразующей, творческой деятельности, а, с другой стороны, сама становится побуждающей силой, преобразующей окружающую действительность.

## Литература

1. Бачинин, В.А. Культурология. Энциклопедический словарь / В.А. Бачинин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – С. 129.
2. Ботвинников А.Д., Ломов Б.В. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. М., 1979. –256 с.
3. Вопросы совершенствования графической подготовки инженера-педагога // Сб. науч. тр. Свердловск. 1988. –120 с.
4. Выготский Л.С. Лекции по психологии. –СПб: Союз, 1997. – 144 с.
5. Дембинский С.И., Кузьменко В.И. Методика преподавания черчения в средней школе. М., 1968. –319 с.
6. Зворыкин А. А., История техники / А.А. Зворыкин. – М., 1962.
7. Калинин, Д.В. Педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов юридического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.В. Калинин; М-во образования Рос. Федерации, Челябинск, 2002. – С. 37.
8. Кальницкая Н.И. Графическая подготовка в системе «Лицей НГГУ – вуз» // Актуальные вопросы современной инженерной графики: материалы Всерос. науч.-метод. конф. / под ред. А.П. Корякиной. Рыбинск: РГАТА, 2003. С. 67–69.
9. Катханова Ю.Ф. Развитие творческих способностей школьников и студентов художественно-графического факультета в графической деятельности. – Дис. док. пед. наук. – М., 1994. – 502 с.
10. Коржуева, Е.В. Формирование профессиональной культуры будущего специалиста



по работе с молодежью в процессе обучения в вузе автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.В. Коржуева; М-во образования Рос. Федерации, Калуга, 2009.

11. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. – Вып. 2. -М.: Инноватор, 1995. – С. 67–102.
12. Лямина А.А. Графический язык – международный язык общения: материалы XI регион. науч.-техн. конф. «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Ставрополь: СевКавГТУ, 2007. Т. 2. 168 с.
13. Молочков В.П. Концептуальная модель формирования графической культуры в вузе // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 4.
14. Павлова А.А. Методические основы графической подготовки учителя труда и общетехнических дисциплин: Дис. ... канд. д-ра пед. наук.-М., 1992.
15. Петров Ю.Н., Червова А.А., Лагунова М.В. Теоретические основы формирования графической культуры инженера-педагога. – Н. Новгород, 2001.
16. Пронюшкина Т.Г. Практическая реализация модели формирования графической культуры // Вестник МГУКИ. 2008. № 3.
17. Ситникова С.Ю. Развитие графической культуры студентов в системе обучения технического вуза. – Дисс.. .канд.пед.наук. – М., 2004. – 196 с.
18. Степакова В.В. Методическое пособие по черчению. Графические работы: Кн. для учителя./ В.В. Степакова. – М.: Просвещение, 2001. – 93 с.
19. Третьякова, Т.А. Формирование профессиональной культуры будущих инженеров ландшафтного дизайна: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.А. Третьякова; М-во образования Рос. Федерации, Саратов 2008. – С. 9.
20. Чугунова И.В. Организационно-педагогические условия формирования графической культуры старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул: БГПУ, 2008. 23 с.
21. Шабанова О. П., Шабанова М.Н. Модель преодоления низкого уровня графической культуры студентов и школьников // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 1. 29 с.

## GRAPHIC CULTURE OF THE FUTURE ENGINEER AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Sitnikova S. Yu., Eltsova V. Yu., Shesternina V.V.  
Far Eastern State Transport University

The article is devoted to the analysis of the concept of “graphic culture” in the professional education of a future engineer. The authors explore the rationale for the phenomenon of culture as a system of personal values. It is suggested that one of the results of the engineering education system, society wants to see not just an engineer with a set of professional functions, but a diversified personality with cultural principles, demonstrating and carrying culture into the social environment. In the article, the authors highlight a special place for

the graphic culture of an engineer as a component of his professional culture, and, based on this assumption, present an analysis of research on the problems of the graphic culture of an engineer based on studies of various approaches, and draw conclusions about the need for further pedagogical research on the phenomenon of graphic culture.

**Keywords:** culture, graphic culture, professional culture, culture-forming potential, engineering education, design activity, personality culture.

## References

1. Bachinin, V.A. Culturology. Encyclopedic Dictionary / V.A. Bachinin. – St. Petersburg: Publishing House of Mikhailov V.A., 2005. – S. 129.
2. Botvinnikov A.D., Lomov B.V. Scientific basis for the formation of graphic knowledge, skills and abilities of schoolchildren. M., 1979. –256 p.
3. Issues of improving the graphic training of an engineer-teacher // Sat. scientific tr. Sverdlovsk. 1988. –120 p.
4. Vygotsky L.S. Lectures on psychology. – St. Petersburg: Soyuz, 1997. – 144 p.
5. Dembinsky S.I., Kuzmenko V.I. Methods of teaching drawing in secondary school. M., 1968. –319. With.
6. Zworykin A. A., History of technology / A.A. Zworykin. – M., 1962.
7. Kalinkin, D.V. Pedagogical conditions for the formation of professional culture among students of a law school in the process of studying humanitarian disciplines: dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / D.V. Ka-linkin; Ministry of Education Ros. Federation, Chelyabinsk, 2002. – S. 37.
8. Kalnitskaya N.I. Graphic training in the system “Lyceum NG-GU – university” // Actual issues of modern engineering graphics: materials of Vseros. scientific method. conf. / ed. A.P. Koryakina. Rybinsk: RGATA, 2003, pp. 67–69.
9. Katkhanova Yu.F. Development of creative abilities of schoolchildren and students of the graphic arts faculty in graphic activities. – Dis. doc. ped. Sciences. – M., 1994. – 502 p.
10. Korzhueva, E.V. Formation of the professional culture of the future specialist in working with youth in the process of learning at the university. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / E.V. Korzhueva; Ministry of Education Ros. Federation, Kaluga, 2009.
11. Krylova N.B. Sociocultural context of education // New values of education: the content of humanistic education. – Issue. 2. -M.: Innovator, 1995. – S. 67–102.
12. Lyamina A.A. Graphic language – an international language of communication: materials of the XI region. sci.-tech. conf. “University science – the North Caucasus region.” Stavropol: SevKavGTU, 2007. Vol. 2. 168 p.
13. Molochkov V.P. Conceptual model of the formation of graphic culture in the university // Higher education today. – 2003. – No. 4.
14. Pavlova A.A. Methodological foundations of graphic training of a teacher of labor and general technical disciplines: Dis. ... cand. Dr. ped. Nauk.-M., 1992.
15. Petrov Yu.N., Chervova A.A., Lagunova M.V. Theoretical foundations for the formation of a graphic culture of an engineer-teacher. – N. Novgorod, 2001.
16. Pronyushkina T.G. Practical implementation of the model for the formation of graphic culture. Vestnik MGUKI. 2008. No. 3.
17. Sitnikova S. Yu. Development of graphic culture of students in the system of teaching a technical university. – Diss.. .candidate of pedagogical sciences. – M., 2004. – 196 p.
18. Stepakova V.V. Methodological guide for drawing. Graphic works: Book for the teacher. / V.V. Stepakova. – M.: Enlightenment, 2001. – 93 p.
19. Tretyakova, T.A. Formation of the professional culture of future landscape design engineers: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.08 / T.A. Tretyakova; Ministry of Education Ros. Federation, Saratov 2008. – P. 9.
20. Chugunova I.V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of graphic culture of high school students: author. dis. ... cand. ped. Sciences. Barnaul: BSPU, 2008. 23 p.
21. Shabanova O. P., Shabanova M.N. A model for overcoming the low level of graphic culture of students and schoolchildren // Uchenye zapiski: electronic scientific journal of Kursk State University. 2014. No. 1. 29 p.

# Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей музыки в условиях цифровизации системы образования: применение концепции «Hard-soft skills»

## Тагариева Ирма Рашитовна,

доктор педагогических наук, доцент, заместитель научного руководителя Научно-исследовательского института стратегии развития образования, ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет»  
E-mail: irma\_levina@mail.ru

## Заббарова Маргарита Магнавиевна.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального и хореографического образования, ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет»  
E-mail: zabbarova74@mail.ru

## Беркет Филюс Фанилевич,

магистрант кафедры музыкального и хореографического образования, ФГБОУ «Башкирский государственный педагогический университет»  
E-mail: filyusberket@yandex.ru

Формирование профессиональных арт-компетенций у будущих учителей музыки на основе навыков «hard-soft skills» и музыкально-компьютерных технологий является актуальной проблемой требующей своего решения на основе определения оптимальных подходов к процессу музыкального образования. Современные условия образования предоставляют человеку возможности получать знания в различных форматах. Наличие профессиональных арт-компетенций на основе навыков «hard-soft skills» и музыкально-компьютерных технологий становится стартовой площадкой, предоставляя многочисленные возможности преобразования личностных качеств будущих учителей музыки на всех последующих жизненных этапах. Развитие личности в процессе музыкального образования при накоплении навыков soft skills как гибких компетенций, расширяющих сферу возможных вариантов активной деятельности, относительно новое, но перспективное направление музыкальной педагогики. Ведущую роль в этом процессе будут иметь музыкально-компьютерные технологии, которые в условиях цифровизации современного образования, открывают большие возможности в плане развития любознательности и интереса к познанию себя и окружающего мира через прочтение контекста музыкального искусства.

**Ключевые слова.** арт-компетенции, hard-soft skills, будущий учитель музыки, музыкально-компьютерные технологии, музыкальная педагогика.

Расширение круга профессиональных компетенций современного учителя музыки является актуальной проблемой требующей решения посредством выбора эффективных подходов к процессу музыкального воспитания студентов педагогического вуза. Современные условия образования предоставляют человеку возможности осваивать знания в различных форматах – очном и заочном, но все они включают цифровые, интерактивные и дистанционные технологии изучения музыкального искусства на основе электронных информационно-компьютерных средств. Приобретение комплекса современных арт-компетенций будущего учителя музыки станет стартовой площадкой для профессиональной самореализации, предоставляя разнообразные возможности совершенствования личностных качеств на всех последующих этапах жизни. Арт-компетенции включают в себя разнообразные медиа-компетенции, требующие дальнейшего рассмотрения и постепенного приобщения к ним.

По мнению многих исследователей, развитие личности в процессе музыкального образования при накоплении навыков soft skills как гибких компетенций, расширяющих сферу возможных вариантов активной деятельности, относительно новое, но перспективное направление музыкальной педагогики. Ведущую роль в этом процессе играют музыкально-компьютерные технологии, которые в условиях цифровизации современного образования открывают большие возможности в плане развития интереса к познанию себя и окружающего мира через интерпретации контекстов музыкального искусства и медиажанров.

В условиях цифровизации сегодняшнего общества требуются обновлённые подходы и технологии, которые улучшат качество общего музыкального и педагогического образования. Известно, что музыкальное образование – активная творческая деятельность, подразумевающая создание соответствующих эмоционально благоприятных условий для развития индивидуальности человека. Рассмотрим педагогические условия, которые включает в себя профессиональная подготовка учителя музыки.

Профессиональная подготовка учителя музыки в вузе подразумевает освоение широкого круга разнонаправленных профессиональных компетенций. Среди них группы универсальных (УК), общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), а также педагогических (ПК) и специальных компетенций (СК), соответствующие профилю образования.

«Профессиональная компетентность» определяется исследователями как знания, умения и навыки определенного предмета и готовность применять все данные «ресурсы» в практической профессиональной деятельности, при этом основы данного процесса закладываются при обучении в вузе в ходе изучения специальных дисциплин.

Ориентируясь на учебные планы вузовской музыкально-педагогической подготовки и наличие сформулированных стандартами образования компетенций в области музыкального образования, можно выделить три блока компетенций, которые связаны: с личностными характеристиками обучаемого, с предметно-деятельностной (вариативной) сферой подготовки и информационно-инструментальной (базовой).

Первый личностный блок включает 5 видов компетенций, относящихся к основным – социально-коммуникативный (УК), культурологический (ОК), психолого-педагогический (ОПК), проектно-методический (СК) и исследовательско-методологический компетентности (ПК).

Второй предметно-деятельностный блок углубляет специальные и педагогические компетенции в виде знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности: индивидуальную и коллективную музыкально-исполнительские и культурно-просветительскую компетенции.

Третий блок представляет 4 определяющие успешность компетенции: универсальную информационно-коммуникативную, ключевые самообразовательную и музыкально-компьютерную компетенции, являющиеся базой для формирования других узкоспециализированных и метапредметных, смежных с профессией компетенций. С недавнего времени большое значение стала приобретать медиакомпетентность, как результат медиаобразования.

*Роль музыкально-компьютерных технологий* в профессиональной деятельности будущего учителя музыки широка и очевидна. Об этом свидетельствует многонаправленность их применения. Специфика их использования связана с включением в образовательный процесс для освоения в качестве дополняющего академическую подготовку электронно-музыкального инструментария (аппаратного харда и программного софта), как средства обучения и создания музыки (проектов, моделей), а также как эффективного вспомогательного инструментария в организации учебного процесса.

Применение информационных компьютерных технологий также является неотъемлемой частью в каждом блоке профессиональных компетентностей. Например: УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)

и т.д. Здесь очевидна значимость формирования *информационно-коммуникативной и музыкально-компьютерной компетентностей*.

Содержание понятия «информационная компетентность» сегодня определяется весьма широко и неоднозначно. Информационная компетентность проявляется в умении технологически мыслить и предусматривает наличие аналитических, проективных, прогностических и рефлексивных умений в усвоении и применении информации в педагогической деятельности.

П.В. Беспалов определяет информационную компетентность как «...интегральную характеристику личности, предполагающую мотивацию к усвоению соответствующих знаний, способность к решению задач в учебной и профессиональной деятельности с помощью компьютерной техники и владение приемами компьютерного мышления» [1, с. 109, 2, с. 45].

В исследованиях О.В. Акуловой информационная компетенция понимается как базовая компетенция, являющаяся основой интеграции социальной, личностной, познавательной, предметно-деятельностной компетенций, которая обеспечивает профессиональную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации [1, с. 107, 3, с. 23].

Таким образом, можно видеть, что данная компетентность является ключевой в профессиональной подготовке для достижения результатов по многим другим компетенциям.

Согласно анализу научных трудов А.Г. Каузовой, А.В. Малинковой, В.В. Медушевского, В.И. Муцмастера, С.И. Савшинского, В.А. Петрушина, А.Н. Сохора, К.В. Тарасовой, Т.В. Трубицыной, Г.М. Цыпина *музыкально-исполнительская компетентность* основана на применении новых методов обучения, направленных на развитие личности [4]. Всегда актуальными и постоянно обновляемыми являются компьютерные технологии [5; 6; 7].

Структура и содержание музыкальной компетентности педагога определяется спецификой его профессиональной деятельности. Ведущими в музыкальной компетентности выступают: метро-ритмическая, интонационная ладово-гармоническая, интеллектуальная жанрово-стилистическая компетенции [8, с. 265].

Поскольку под исполнительской компетентностью музыканта следует понимать обладание знаниями в той или иной сфере исполнительского искусства, то ее структуру можно построить с помощью разделения суммы знаний о процессах музыкально-исполнительского творчества на более узкие сферы. К примеру, это могут быть вопросы интерпретации музыкального произведения на электронно-музыкальных инструментах и с помощью музыкально-компьютерной аранжировки. Художественно-научные исследования: выразительные средства музыки, психофизиологические особенности исполнительства, или, говоря словами И.М. Ямпольского, «эстетические, психологические и технические проблемы, связанные с во-



площением, передачей и восприятием музыки» [1, с. 110, 9].

Сегодня в контексте современной медиакультуры МКТ являются инструментом, продуцирующими музыку, медиатексты и медиажанры. С помощью аранжировочной, звукорежиссерской и клипмейкерской деятельности музыкальное искусство развивается как медиаискусство и медиаобразование. Потому теперь музыкально-исполнительская компетентность – это интегративное образование личности, имеющее системную организацию, сложную многоуровневую структуру и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов, степень сформированности которых позволяет музыкантам-исполнителям эффективно проявлять себя в музыкально-творческой медийной деятельности. Музыкально-исполнительская *медиа-компетентность* оценивается по таким критериям как степень развития музыкально-творческих способностей, эмоционально-волевых качеств, мотивационно-ценностных ориентаций, степень сформированности системы знаний, умений, психологических и социокультурных компетенций, рефлексивно-исполнительской позиции.

Как видим, творческий потенциал музыкально-компьютерных технологий обучаемых многогранен, а профессиональная медиаккомпетентность у музыкантов-исполнителей включает в себя уровни сформированности музыкально-творческих способностей, профессиональных компетенций, и даже новых разнообразных квалификаций.

Профессиональная подготовка студентов-музыкантов складывается из опыта урочной и внеурочной социокультурной коллективной деятельности, воспитывающей особые личностные качества, что и составляет основу профессиональной арт-компетентности.

Квалификация будущего учителя музыки, получаемая в вузе, подразумевает ряд направлений – бакалавриат, специалитет, магистратура и профиль подготовки – музыкальное образование, в планах которых ФГОСами заложены показатели и критерии профессиональной готовности. Имидж современного образовательного учреждения любого уровня основан на том, что кроме обучающих функций, оно берёт на себя ответственность за научно-исследовательскую, проектно-творческую и, что важно, социокультурную деятельность, определяющую суть существования человека в обществе. Неслучайно сегодня большие надежды возлагаются на развитие *личностных софт-навыков (soft skills)*.

Также сегодня делается ставка на развитие арт-навыков (art skills) в сфере цифрового искусства и креативных индустрий – так называемого backstage (перевод «закулисья»), которые реализуют самые крупные креативные проекты под руководством ведущих экспертов на соревнованиях и чемпионатах по мультимедийному мастерству – созданию видеопольфильма, клипа, озвучиванию спектакля и компьютерной игры. Такие площадки становятся плацдармом для развития гибких личностных софт-навыков, и музыкально-компьютерных медиа-компетенций, способных обеспечить успешность формирования индивидуальных качеств будущих учителей музыки на основе повышения мотивации к познавательной музыкально-художественной творческой деятельности.

Термин soft skills в переводе с англ. означает «гибкий», «мягкий». Различные аспекты развития софт-навыков раскрыты в исследованиях: Беляевой С.С., Бацунова С.Н., Деречи И.И., Кунгуровой И.М., Слизковой Е.В. и других [10, 11].

В настоящее время выделяются четыре гибких навыка будущего креативность, коммуникативность, кооперативность, критичность. Термин soft skills стал массово употребляться в развитых странах после 2000-х годов. Считается, что гибкие навыки становятся всё более востребованными в условиях технического прогресса и динамично меняющейся предпринимательской среды начала XXI века. Их определяют как критически важный фактор трудоустройства в условиях современного рынка труда. В противоположность гибким навыкам рассматриваются узкоспециализированные профессиональные навыки – hard skills, как более тяжелые в освоении и не столь широко применяемые [11]. Но на сегодняшний день, нет единого научно обоснованного мнения о данном феномене. Поэтому мы придерживаемся позиции, что:

– soft skills – это *коммуникативные и управленческие* способности, определяющие эффективность работы (учёбы) и взаимодействия с другими людьми;

– soft skills – проявление эмоциональных компетенций как степени *эмоционального интеллекта*, без которых никогда не добиться успеха, а значит, они относятся к жизненно важным навыкам [11].

В них подчёркивается социальная составляющая, выраженная в качестве умений взаимодействия: навыков убеждать, уважать, лидировать, управлять, сострадать и др.

Следует вывод, что под феноменом soft skills подразумевается комплекс непредметных (неспециализированных) показателей навыков, относящихся к *общекультурным профессиональным воспитательным компетенциям*, определяющих своеобразную навигационную систему для достижения высокого уровня hard skills, а также решения педагогических и социокультурных музыкально-творческих задач.

Данный аспект развития жизненно важных гибких компетенций рассматривали в педагогике музыкального искусства: Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачёв, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, подчёркивая, что обучающийся должен получать не только музыкальное, но и общее развитие. Накопление эмоционального опыта и формирования эмоционального интеллекта происходит в процессе осмысления музыки



как «субъективного эмоционального состояния, вызванного оценочным отношением человека к музыке как эстетическому явлению» [12, с. 323].

Навыки *soft skills* представляются в качестве компонента Стандартов на всех образовательных уровнях своевременным и важным средством воспитания подрастающего поколения по причине погружения современных детей и молодёжи в среду виртуальной реальности, нивелирующей навыки живого общения, уводящей их от «живого общения», что становится препятствием в выстраивании ими собственной перспективной линии развития и выбора ее более успешной траектории.

Рассмотрим, какие именно компетенции *soft skills* развиваются в образовательном процессе средствами музыкального искусства и МКТ, определяя *значимые характеристики личности обучающегося*. Это:

- высокий уровень *концентрации внимания* – через развитие умений слушать и слышать музыку;
- *эмоционального интеллекта* – через присвоения опыта общения с яркими эмоциональными художественно ценными музыкальными образами;
- *творческого мышления* – через приобретение опыта творческой музыкальной деятельности;
- *критического мышления* – через активную мыслительную деятельность в процессе слушания и исполнения музыки с последующей её оценкой;
- *речевой деятельности* – через погружение в мир яркой эмоциональной образности и желание выразить такие впечатления в разговорной речи;
- *коммуникативности* – через коллективное взаимодействие на занятиях музыкой;
- *социальной активности* – через организацию концертной исполнительской деятельности;
- *управления временем и самоорганизации* – через умение балансировки между основными школьными занятиями и занятиями музыкой;
- *мотивации* – через стремление к творческой деятельности как условия самореализации и саморазвития.

Развитие *soft skills* становится значимым компонентом в каждом блоке компетентностей и формировании системы предметных профессионально-музыкальных хард- и метапредметных арт-компетенций личности, определяющих её конкурентно-способность при единых Стандартах на всех уровнях и направлениях образования, При этом ФГОС с компетентностными показателями становится индикатором и ключевым регулятором образования, влияя на развитие гибких навыков, формирующих индивидуальность личности и влияющих на её успешность.

Поскольку «hard» переводится дословно «твёрдый, жесткий» (в сфере МКТ означает аппаратная часть, в отличие от *soft* – программного обеспечения), то здесь следует понимать специализированные музыкальные навыки с точки зрения умений

играть и импровизировать на инструменте, выстраивать музыкальную форму и фактуру в музыке, осуществлять гармонизацию и полифонизацию. Тогда как *art* навыки, по нашему мнению, как более широкий круг компетенций, будет уже включать мастерство музыканта, выходящее за пределы музыкального искусства и даже музыкально-компьютерных технологий, затрагивая такие смежные области искусства как кино, режиссура, театр, анимация, хореография, веб-дизайн и программирование [13].

Поэтому с учетом цифровизации сферы современного искусства и образовательного пространства, информационные компьютерные технологии, применяемые в деятельности современного учителя музыки как уникальный музыкально-компьютерный инструмент, становятся своего рода коэффициентом, увеличивающим творческий потенциал профессионализма музыканта и усиливающим качественную составляющую музыкального искусства и медиа-мастерства.

Как уже выше говорилось проблематика *soft skills* (мягких навыков) часто рассматривается в соотношении с *hard skills* (твёрдых навыков), ввиду их взаимообусловленности. Такое положение объясняется значимостью *hard skills* как общих предметных навыков, определяющих знаниевый базис.

В связи с этим к *hard skills* относятся компетенции базовой дисциплинарно-музыкальной направленности. Сюда входят виды специализированного музыкального обучения по таким дисциплинам как: теория и история музыки, гармония и полифония, анализ музыкальных форм, инструментальная, вокальная и хоровая подготовка, инструментоведение и инструментовка, педагогика и психология, методология научно-исследовательской деятельности и основы самообразования. При этом умения по учебным дисциплинам информатики и музыкально-компьютерных технологий актуальны в качестве инструментальной основы преподавания в каждом из перечисленных разделов дисциплинарной подготовки, а потому становятся ключевыми прикладными компетенциями в профессиональной подготовке учителя музыки.

Аспекты подготовки с помощью МКТ пронизывают все группы компетентностей – специальные музыкальные (СК), педагогические (ПК), общепрофессиональные (ОПК), среди которых универсальным воспитательным инструментом выступают софт навыки как общекультурные компетенции (ОК).

От гибкости *soft skills* как степени умения адаптации в социальном окружении, зависит уровень *hard skills* как маркера профессионализма. Гармония двух видов навыков определяет не сами компетенции в чистом виде, а самодостаточность личности в ее профессиональном мастерстве, как личность универсальную, владеющую комплексом арт-навыков (*artmedia skills*), которые включают *медиадизайн-навыки* (*mediadisaine-skills*) с опытом *musicdigital-create* и *мультимедиа-навыки* в смежных областях искусств (*multimedia-skills*).

Такая классификация арт навыков обусловлена номинациями современных конкурсов World skills, Art-master в области творческого мастерства, которые позволяют разделить направления профессиональной подготовки на 2 подгруппы – *мультимедиа-навыков* (клипмейкера, режиссера монтажа, веб-дизайнера, художника по свету, сценографа, художника-оформителя, художника по гриму, художника по костюмам, оператора механики сцены), *медиадизайн-навыков* (композитора-аранжировщика, звукорежиссера, дизайнера звука в аудио-визуальных медиа, диджея, гейм-дизайнера, художника-аниматора, дизайнера смешанной реальности). Можно заметить, что для продвижения себя как профессионального музыканта может быть актуальным изучение музыкантом такого направления как клипмейкерство и продюсирование в сфере музыкальной индустрии. Первый навык позволит самостоятельно смонтировать завершённый проект песни «под ключ» не только в форме аранжировки, но и видеоклипа.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что грани творчества для профессионального учителя музыки в современном мире расширяются и могут востребовать более широкий спектр умений – не только навыки аудио- и видеомонтажа ролика к уроку музыки, но и видеоряда к музыкальному исполнению, фильма о творчестве. При отсутствии такого навыка становится необходимым найти соответствующего специалиста-клипмейкера и тогда в этом случае для самопродвижения своего творчества в информационно-сетевом пространстве актуализируются такие софт-навыки как умение работать в команде, общаться, убеждать, организовывать.

Данное направление профессиональной подготовки, включающее знания медиажанров, умения прочтения медиатекстов и создания медиапродуктов творчества с недавних пор развивается как медиаобразование в подготовке будущих специалистов-музыкантов.

Следует сформулировать показатели сочетания софт и арт навыков, формирующие профессиональную готовность учителя музыки:

- внимательное восприятие красочной мультимедиа-музыки, воспитывающее потребность в творчестве;
- развитие эмоционального интеллекта, позволяющее тонко прочувствовать музыку;
- критическое и творческое мышление в анализе и создании музыки;
- управление и лидерство в расстановке концертного оборудования при организации творческого процесса;
- коммуникативность и убедительность творческих позиций в процессе социокультурного взаимодействия в коллективном арт-проекте;
- самоорганизация творческого студийно-цифрового пространства, учебы и культурно-творческой командной деятельности;
- мотивация и потребность в самореализации в медиа-творчестве;

- публичное исполнение как результат презентации авторского творчества.

Музыкально-компьютерные технологии с их *mediadisaine* и *multimedia skills* характеризуются логической обоснованностью, системностью, эффективностью, управляемостью и воспроизводимостью. При этом они базируются на использовании специального электронного музыкального программного обеспечения для процесса создания и аранжировки музыки, видеоролика и т.д. – в виде виртуальных студий и рабочих музыкальных станций (FL Studio Cubase StudioOne и другие) [15, 16, 17].

Кроме того, музыкально-компьютерные технологии включают в себя программы медиапрезентаций, видеоиллюстраций для слушания музыки, музыкальные конструкторы и тренажёры, нотные редакторы и другие. Как видим, современные электронные музыкальные программы предоставляют большой спектр возможностей педагогу-музыканту для выбора технологий в организации образовательного процесса, определяющего развитие у обучающихся, как *hard skills*, так и *soft skills*.

Отметим, что педагогический потенциал в контексте развития в комплексе навыков *art skills* (*soft*, *hard* и *media skills* с применением МКТ) представляет собой на наш взгляд перспективное направление в музыкальной педагогике и не только.

С целью апробации предлагаемых условий подготовки был разработан экспериментальный специальный курс «Компьютика». Данный обучающий курс рассчитан на организацию работы внутри творческого коллектива, которым становится группа обучающихся в процессе создания музыкального арт-проекта – продукта в виде фонограммы, аранжировки, исполнительства в публичной презентации в концертной или исследовательской деятельности, его рекламы и продюсирования. Данный экспериментальный курс влияет на формирование профессионально реализованной личности, получившей навыки активной социокультурной жизни в современной действительности, совершенствование имеющихся метапредметных и мультисоциальных компетенций – развитие способности к саморазвитию, самоактуализации и самоорганизации; навыков ориентации в социокультурном окружении и проецировании их в будущую профессиональную деятельность.

Программа курса разработана для одного года обучения при периодичности одного урока в неделю. Цель курса – создать условия для развития у обучающихся компетенций *soft skills*, предоставив современные музыкальные компьютерные технологии как инструментальный к достижению высокого уровня развития своих профессиональных творческих компетентностей.

Основные задачи программы реализуются в групповой форме работы и заключаются в освоении электронных инструментов и цифровых музыкальных ресурсов, их функциональных возможностей (знакомство со звуковым материалом, ос-

воение приемов управления фактурой музыкального звучания, различных режимов игры и т.д.; развитии потребности в творчестве средствами музыкального искусства и умений проецировать такую деятельность в свой творческий маршрут на основе приобретения гибких навыков, полученных в процессе групповой работы; в адаптации к современной информационно-цифровой среде на основе самореализации и самоорганизации при использовании музыкально-компьютерных технологий. Подобная разработанная программа музыкальной деятельности должна определить системность формирования профессиональной арт-компетентности на основе развития гибких компетенций, способных выступить жизненно-необходимыми обоснованиями становления индивида, его социальной и образовательной направленности.

Таким образом, за счёт приобретения нового творческого опыта обучающимися по созданию ими музыкального продукта/ ресурса в цифровом формате в процессе групповой работы формируется профессиональная арт-компетентность, определяющая творческий и эмоциональный интеллект. Центральное значение в такой проекции приобретают не только обучающие, но и воспитательные векторы музыкально-ценностного осознания значимости коллективного творческого процесса. При этом, профессиональная арт-компетентность предполагает не только знаниевую основу, а практикоориентированность полученных навыков, то есть их реализацию обучающимися в конкретной деятельности.

## Литература

1. Лукашева С.С. Сущность и структура профессиональной компетентности у музыкантов-исполнителей // Научные исследования: от теории к практике. Учредители: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» Номер: 3 (4) Год: 2015 С. 105–111.
2. Беспалов П. В. «Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения» // Педагогика. – 2003, № 4. – С. 45–50.
3. Акулова О.В. Компетентностный подход в информационном обществе: тенденции и проблемы / О.В. Акулова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена 2003, № 2, С. 17–26 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-informatsionnom-obschestve-tendentsii-i-problemy/viewer>
4. Васильева Н.В. Формирование музыкально-исполнительской компетентности будущего учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.В. Васильева. – Магнитогорск, 2007. – С. 3–10.
5. Скребнева Н.Р. Факторы повышения профессиональной компетентности педагога-музыканта в процессе вузовской подготовки. Тверской государственный университет Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2019. Выпуск 2(47). С. 190–196.
6. Пиджоян Л. А., Ефремова И.В., Кириченко Т.Д. Профессиональная подготовка в вузе будущего педагога к музыкально-просветительской деятельности Ярославский педагогический вестник – 2017 – № 5, с. 119–123.
7. Вотинцев А. В., Самакаева М.Ю. В 79 Музыкально-компьютерные технологии в профессиональной деятельности руководителя вокально-хорового ансамбля: Учебное пособие по дисциплинам: «Управление певческой деятельностью», «Методика обучения и воспитания в области музыкально-компьютерных технологий» для студентов направления «050100.62 – Педагогическое образование» профиль «Художественное образование» (Музыкально-компьютерные технологии) / А.В. Вотинцев; М.Ю. Самакаева; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т.» – Екатеринбург, 2012. – 88 с.
8. Сигал И.М. Формирование музыкальной компетентности студентов будущих хормейстеров [Текст] / И.М. Сигал // Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2010. – Т. 12. – №3. – С. 264.
9. Ямпольский И.М. Исполнение музыкальное [Текст] / И.М. Ямпольский / Музыкальная энциклопедия. – М., 1974. – Т. 2
10. Беляева С.С. Развитие soft skills как тренд современного образования [Текст]. Научный электронный журнал «Профессиональное образование Арктических регионов», 1(4), 3–6. 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arctic-journal.ru/index.php/prof/article/view/179> (дата обращения: 22.11.2022).
11. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 12–21 (С.198–207) – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.
12. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доб. [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М: Юрайт-М, 2001. – 607с.
13. Горбунова И. Б., Заливадный М.С., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. 195 с.
14. Левина И.Р. Психолого-педагогические факторы развития социального интеллекта педагога-музыканта// Образовательный вестник Сознание, 2020.-Т. 22. – № 4. – с. 23–27.
15. Заббарова М.М. Аранжировка как инструмент проверки готовности студентов на чемпионате World Skills Заббарова М.М. В сборнике: Традиции и инновации в национальных систе-



мах образования. Материалы Международной научно-практической конференции. 2021. С. 78–84.

16. Заббарова М.М., Политаева Т.И. Аранжировка – универсальный вид творческой деятельности современного учителя музыки // ИКОНИ, 2021. – № 4. – с. 119–134.
17. Digital educational space in the professional training of music teachers. Daynova G., Zabbarova M., Karimova L., Levina I., Politaeva T. В сборнике: Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. С. 5025.

#### FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES IN FUTURE MUSIC TEACHERS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM: APPLICATION OF THE CONCEPT OF “HARD-SOFT SKILLS”

Tagariyeva I.R., Zabbarova M.M., Berket F.F.  
Bashkir State Pedagogical University

The formation of professional art competencies in future music teachers based on the skills of “hard-soft skills” and music-computer technologies is an urgent problem that needs to be solved on the basis of determining the optimal approaches to the process of music education. Modern conditions of education provide a person with the opportunity to acquire knowledge in various formats. The presence of professional art competencies based on hard-soft skills and music and computer technologies becomes a launching pad, providing numerous opportunities for transforming the personal qualities of future music teachers at all subsequent life stages. Personality development in the process of music education with the accumulation of soft skills as flexible competencies that expand the scope of possible options for active work is a relatively new but promising area of music pedagogy. The leading role in this process will be played by music and computer technologies, which, in the conditions of digitalization of modern education, open up great opportunities in terms of developing curiosity and interest in knowing oneself and the world around through reading the context of musical art.

**Keywords.** art competencies, hard-soft skills, future music teacher, music and computer technologies, music pedagogy.

#### References

1. Lukashova S.S. Essence and structure of professional competence of performing musicians // Scientific research: from theory to practice. Founders: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus” Number: 3 (4) Year: 2015 P. 105–111.
2. Bespalov P. V. “Computer competence in the context of student-centered learning” // Pedagogy. – 2003, No. 4. – P. 45–50.
3. Akulova O.V. Competence-based approach in the information society: trends and problems / O.V. Akulova // Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen 2003, No. 2, S.17–26 [Electronic resource]. – Access mode:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-informatsionnom-obschestve-tendentsii-i-problemy/viewer>
4. Vasilyeva N.V. Formation of musical-performing competence of the future music teacher: Ph.D. dis. ... cand. ped. Sciences [Text] / N.V. Vasiliev. – Magnitogorsk, 2007. – S. 3–10.
  5. Skrebneva N.R. Factors of increasing the professional competence of a teacher-musician in the process of university training. Tver State University Bulletin of TVGU. Series “Pedagogy and psychology”. 2019. Issue 2(47). pp. 190–196.
  6. Pidzhoyan L. A., Efremova I.V., Kirichenko T.D. Professional training at the university of the future teacher for musical and educational activities Yaroslavl Pedagogical Bulletin – 2017 – No. 5, p. 119–123.
  7. Votintsev A. V., Samakaeva M. Yu. V 79 Musical and computer technologies in the professional activity of the leader of the vocal and choral ensemble: Textbook on disciplines: “Singing activity management”, “Methods of training and education in the field of music and computer technologies » for students of the direction “050100.62 – Pedagogical education” profile “Art education” (Music and computer technologies) / A.V. Votintsev; M. Yu. Samakaeva; FGBOU VPO “Ural. state ped. un-t.” – Yekaterinburg, 2012. – 88 p.
  8. Sigal I.M. Formation of musical competence of students of future choirmasters [Text] / I.M. Segal // Samara: Publishing House of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2010. – T. 12. – N3. – S. 264.
  9. Yampolsky I.M. Musical performance [Text] / I.M. Yampolsky / Musical Encyclopedia. – M., 1974. – V.2
  10. Belyaeva S.S. The development of soft skills as a trend in modern education [Text]. Scientific electronic journal “Professional Education of the Arctic Regions”, 1(4), 3–6. 2021. [Electronic resource]. – Access mode: <https://arctic-journal.ru/index.php/prof/article/view/179> (date of access: 11/22/2022).
  11. Batsunov S.N., Derecha I.I., Kungurova I.M., Slizkova E.V. Modern determinants of soft skills development // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2018. – No. 4 (April). – P. 12–21 (p. 198–207) – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm>.
  12. Likhachev, B.T. Pedagogy. Course of lectures: Textbook for students of pedagogical educational institutions and students of the IPK and FPC. – 4th ed., revised. and ext. [Text] / B.T. Likhachev. – M: Yurait-M, 2001. – 607s.
  13. Gorbunova I. B., Zalivadny M.S., Kibitkina E.V. Musical programming: Proc. allowance. SPb.: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2012. 195 p.
  14. Levina I.R. Psychological and pedagogical factors in the development of the social intelligence of a teacher-musician// Educational Bulletin Consciousness, 2020.-T. 22. – No. 4. – p. 23–27.
  15. Zabbarova M.M. Arrangement as a tool for checking the readiness of students at the World Skills Championship Zabbarova M.M. In the collection: Traditions and innovations in national education systems. Materials of the International scientific-practical conference. 2021. S. 78–84.
  16. Zabbarova M.M., Politaeva T.I. Arrangement is a universal type of creative activity of a modern music teacher // ИКОНИ, 2021. – No. 4. – p. 119–134.
  17. Digital educational space in the professional training of music teachers. Daynova G., Zabbarova M., Karimova L., Levina I., Politaeva T. In the collection: Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021, p. 5025.



# Реализация педагогического потенциала технологии элементарного музицирования К. Орфа в условиях ДОУ

**Фархутдинова Светлана Гусмановна,**

кандидат культурологии, доцент кафедры музыкального образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

E-mail: sve10.71@mail.ru;

**Юферев Юрий Анатольевич,**

магистрант, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»,

E-mail: gneisenau.torpedos@gmail.com

В дошкольной музыкальной педагогике особое внимание уделяется развитию творческого потенциала, особенно в детском возрасте, так как данный возраст наиболее восприимчив ко всему новому. Влияние музыки на детей является благодатным в развитии психики ребенка, его эмоционально-чувственной сферы в познании тонкости, чуткости, глубины душевных переживаний, а самое главное постоянная возможность самореализации. В детской психологии особое значение отводится становлению музыкального слуха в особенности ладового и ритмического чувства. Проблема воспитания музыкально-ритмического чувства отождествляется с природосообразной особенностью каждого дошкольника, с помощью чего ребенок может реализовывать свои природные возможности и способности в восприятии и переживании красоты мира, испытать эстетические чувства и эмоции.

В музыкальной педагогике развивающее обучение в эстетическом образовании детей не возможно без интерактивных форм и видов музыкальной деятельности таких как; коммуникативные, координационно-подвижные игры, пластика движений рук, ритмодекламации, элементарное музицирование. Применение инновационных технологий «элементарного музицирования» в интерактивно-творческих, импровизационных и игровых действиях является эффективным средством в достижении и пробуждении детского коллективного творчества.

**Ключевые слова:** музыкально-ритмическое чувство, элементарное музицирование, импровизация, музыкально-дидактические игры, интерактивные технологии.

В научных исследованиях особое значение уделяется категории ритма, как важнейшего средства музыкальной выразительности и первостепенного компонента музыкальности. Как правило, ядро музыкальности образуют три музыкальные способности ладовое чувство, музыкально-слуховые представления и чувство ритма. Способность активно (двигательно) переживать музыку не возможно без специальных музыкальных способностей, таких как: слуховых, зрительных, тактильных, моторных функций необходимых для интеллектуального и психофизиологического развития каждого ребенка. Сущностная характеристика музыкального ритма поднималась в трудах Б.М. Теплова [7], О.П. Радыновой, Л.Н. Комиссаровой [6]. Авторами утверждается мысль о том, что роль ритма в музыке велика, так как осуществляет одну из основополагающих элементов эмоционально-образной целостности всего музыкального произведения. Также, можно считать, что феномен ритма заключается в его специфическом проявлении (звуковых и двигательных) акцентах, тех акцентов, что вызывает ритм, а также является средством выразительности и других видов искусств, в частности в искусстве телесных движений.

В психологии возникает целое направление, изучающее рефлексорные акты двигательного комплекса (навыка) человека, раскрывающее психофизиологическую основу двигательных актов человека, в которых «навык» понимается как моторный акт рефлексорного поведения. Научным обоснованием в этом направлении послужили исследования Н.А. Бернштейна создавшего теорию уровневой организации движений, позволяет распределить сложный двигательный акт на раскрытие состояния логических (церебральных) уровней и составных компонентов, их роль в регуляции действий и движений [2]. М.С. Певзнер и Т.А. Власова исследовали моторику как комплекс двигательных навыков и ловких умений, в частности мелкой моторики.

С точки зрения актуализации природосообразной основы индивидуальных возможностей каждого дошкольника, раскрепощение индивидуально-творческих сил, развитие природной музыкальности необходимое условие в процессе активных форм совместного музицирования. Новейшая технология «элементарного музицирования» известная под названием «Шульверк. Музыка для детей» К. Орфа определяет концептуальность детального подхода к идеям творческого музицирования как коллективно-синкретической деятельности [5].

В старшем дошкольном возрасте детям доступно овладение сложными видами движений и спо-

собами их выполнения, а также они способны включаться осваивать профессиональные виды деятельности. Вовлечение дошкольников в процесс творческого общения с музыкой с элементами музицирования: ритмопластика, пение, движение игра на элементарных музыкальных инструментах является наиболее продуктивной формой сотрудничества и творческой игры. Так, в игровой форме осуществляется пробуждение чувств, эмоций и различных состояний ребенка это удивление, радость, интерес, любопытство, успех, восхищение [10]. Музицирование в системе К. Орфа это взаимосвязь музыки, движения, речи, актерства и игра на перкуссии, где в творческой атмосфере дети приобретают навык ориентира в пространстве. Важным условием считается то, что ребенку не навязывается музыкальный продукт, а посредством простейших инструментов и владением собственным природным чутьем высвобождается творческий потенциал ребенка в ритмической импровизации. Орфовская педагогика представляет особый тип музыкальной педагогики, создавший условия для детей – пробуждать и творить собственную музыку.

Подход к музыкальным занятиям К. Орф предполагает следующие задания:

- 1) Работа над выработкой правильных речевых навыков в пении и произнесении слов текста (речевые, поэтические). В речевых упражнениях развивается четкая артикуляция, чувство ритмизации слов, акцентуация, дикция, сравниваются оттенки и темп. В поэтическом музицировании прослеживается гармоничность слияния поэзии с музыкой.
- 2) Работа над звучащими жестами (музыкально-двигательные упражнения). Упражнения являются подготовительным этапом к импровизационным двигательным выражениям воспитывают фантазию и изобразительность в передаче настроения музыки с помощью элементарных движений: это могут быть хлопки, щелчки, притопы. Таким образом, активно развивается моторика реакций в восприятии музыки через движение.
- 3) Работа с «орф-инструментами». Работая с инструментами, дошкольники учатся взаимодействовать между собой, развивают чувство ансамбля, учатся различать инструменты по тембру и звуковому окрасу [5, С.198].

Подобный подход получил широкое распространение в мировом масштабе. Концептуальность выдвинутых положений предполагает всестороннее обучение и раскрытие индивидуальных возможностей дошкольников, а также определение конкретных условий организации музыкальных занятий. Это скоординированная работа всего творческого процесса включает интеграцию различных координационно-подвижных игр, всевозможных упражнений и тренировок моторики пальцев и пальчиковых игр влияющих на развитие речи. Исследования И.Ю. Коробейниковой, Н.И. Тарасенко полагают, что музыкальные занятия должны базироваться на речедейательностном

подходе, согласно теории развития речи А.А. Леонтьева [4].

**На социально-педагогическом уровне:** интерактивно-творческий подход по развитию музыкального-ритмического чувства и темпо – ритмической структуры речи, в основе которой включена моторная ритмическая гимнастика.

Взятые за основу на музыкальных занятиях такие разновидности речи, как стихотворения, короткие попевки, заклички, дразнилки с легкостью запоминаются детьми путем ритмизации. Стремительно быстро дошкольники усваивают ритмические последовательности звуковых рядов порядковой речи (первый, второй ...) возникает потребность к движениям и речевым упражнениям, при помощи которых закрепляются усвоенные навыки и умения эмоционально передать характер речевой информации ее модальность [10].

**На научно-теоретическом уровне:** психолого-педагогические направления по проблеме развития музыкально-ритмического чувства и темпо – ритмической структуры речи:

- теория уровневых рефлекторных актов действий и движений (комплекс навыков и умений) в организации управляемости двигательного аппарата [2];
- пластическое интонирование музыки «совершенно непосредственно сопровождается интуитивными двигательными реакциями, более или менее точно передающими временной ход музыкального движения» [7].
- функциональное единство ассоциативных связей между осязательными, зрительными и мышечными ощущениями в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой, связанное с когнитивной деятельностью двигательной, речевой и психофизической системы [3].

**На научно-методологическом уровне:** методы интегративных форм по развитию музыкально-ритмического чувства и темпо – ритмической структуры речи:

- орфовский метод «вербального эквивалента» усвоение ритмов через звучащее слово; вокально-речевые упражнения во взаимосвязи с музыкальными играми – игра под пение (хороводы и инсценировки) помогают сформировать двигательные и музыкально-ритмические навыки, ладовое чувство (звуковысотного, тембрового, динамического слуха) знакомит с народными традициями, углубляет природу чувств и эмоций дошкольников;
- метод импровизации (вокальные, танцевальные, пластические, инструментальные) – импровизированные жесты к звучащим песням и стихам; «звучащие жесты» (хлопки, притопы, шлепки, щелчки) в сопровождении звуковысотных и шумовых ударных инструментов в демонстрации ритмизация текстов в виде канон, рондо и т.д.; игра «эхо» с элементами игровых форм и приемов: «эхо-ответ», «эхо с продолжением».

Таблица

Задачи	Предполагаемый результат
Развивать музыкально-ритмическое чувство: чувство ритма, темпа.	Развитие у детей двигательного аппарата с элементами пластического интонирования: <ul style="list-style-type: none"> <li>– упражнения на импровизацию жестов (жестикуляция, мимика, пластика);</li> <li>– телесное музицирование (интонирование телом, телесные ощущения равномерной метрической пульсации);</li> <li>– телесные ощущения выразительных средств музыки (быстро-медленно, высоко-низко, громко-тихо, мажор-минор).</li> </ul>
Развивать темпо-ритмическую структуру речи: четкая артикуляция, дикция, звукообразование, метро-ритмическое чувство	Развитие моторно-речевых навыков с элементами элементарного музицирования: <ul style="list-style-type: none"> <li>– ритмодекламация – упражнения от простого к сложному на воспроизведение высотных, динамических и ритмических соотношений голоса (звукотрагедия голосом со словом и инструментом предметов окружающего мира);</li> <li>– речевые упражнения (артикуляционные, дикционные упражнения);</li> <li>– поэтическое музицирование (озвучивание стихов и сказок).</li> </ul>
Учить основам коллективного музицирования:	Развитие импровизационных движений совместно: <ul style="list-style-type: none"> <li>– сюжетно-ролевые игры;</li> <li>– импровизация на элементарных инструментах (шумовых, металлофонах, свистульках, дудочках).</li> </ul>
Развитие мелкой и артикуляционной моторики в коллективном музицировании.	Развитие мелкой и артикуляционной моторики при коллективном музицировании.

Развивающий комплекс занятий направлен на всестороннее стимулирование познавательной активности дошкольника, его практической деятельности в коллективном элементарном музицировании. В этом смысле особое внимание заслуживает внимания технология «элементарного музицирования» Т. Тютюнниковой [8]. Методологическим основанием технологии послужили соединение концептуальных принципов музыкально-творческой педагогики К. Орфа с отечественными методами музыкальной педагогики. В технологию включены идеи свободного танца и пластического интонирования с элементами эвритмии и ритмического сольфеджио Э. Жак-Далькроза. Целью технологии является целенаправленная работа разработанных автором музыкально-дидактических

игр для детей в эмоциональном освоении мира музыки, способствующие практическому усвоению музыкальных знаний в игровой практике.

Проектирование музыкальных занятий направлено на развитие музыкально-ритмического чувства и ритмодекламации посредством речевых и двигательных (телесных) упражнений с применением различных музыкально-дидактических игр (табл.).

В психолого-педагогической литературе отмечается, что музыкальный ритм, в отличие от мелодии, оказывает положительное влияние на физиологическое и эмоциональное состояние человека в процессе музыкального переживания, отмечал В.И. Петрушин [9]. Ученые доказали, что во время слушания музыки, у детей нормализуется психо-эмоциональное состояние, расслабляется тонус мышц, раскрывается внутренний потенциал личности.

Таким образом, применение технологии «элементарное музицирование» дает положительные результаты в эмоциональном и музыкальном развитии дошкольников, развивает чувство эстетического понимания и познания мира музыкальных звуков. Проектирование эффективных методов по развитию «элементарного музицирования» показал, что процесс коллективного творчества считается одним из интерактивных форм творческих действий, в которых взаимоотношения друг с другом учат дошкольников слышать, понимать, видеть, фантазировать, придумывать.

## Литература

1. Бабина Г.В. Педагогическая практика / Г.В. Бабина, Ю.Ф. Гаркуша. – Уч. пособие. – М., 2005.
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. – 494 с.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить // М.М. Кольцова. Изд-во У-Фактория, Екатеринбург: 2006. – 214 с.
4. Коробейникова И.Ю., Тарасенко Н.И. Кинезиологические и музыкально-ритмические упражнения как средство развития вербальной сенсомоторики для детей с ОВЗ // Инновационная наука. 2017. № 04–2. С. 90–93.
5. Келлер В. «Шульверк» Орфа и его международное значение // Музыкальное воспитание в современном мире. – М.:1973. – 198
6. Радынова О. П., Комиссарова Л.Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс, 2011. – 352с
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
8. Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи. Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Монография. – М.: УРСС, 2003.

9. Петрушин В.И. Музыкальная психология / И. Петрушин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 380 с.
10. Фархутдинова С.Г., Никулица Р.В. Музыкально-фольклорная деятельность как средство развития исполнительских способностей. Современное педагогическое образование № 7. Изд-во «КноРус» – М.: 2022. – С. 86–89.

#### **IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE TECHNOLOGY OF ELEMENTARY MUSIC MAKING BY K. ORFF IN THE CONDITIONS OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**Farkhutdinova S.G., Yuferev Yu.A.**  
Nizhnevartovsk State University

In preschool music pedagogy, special attention is paid to the development of creative potential, especially in childhood, since this age is most receptive to everything new. The influence of music on children is beneficial in the development of the child's psyche, his emotional and sensory sphere in the knowledge of subtlety, sensitivity, depth of emotional experiences, and most importantly, the constant possibility of self-realization. In child psychology, special importance is given to the development of musical ear, especially modal and rhythmic feeling. The problem of educating musical and rhythmic feelings is identified with the nature-like feature of each preschooler, with the help of which the child can realize his natural abilities and abilities in the perception and experience of the beauty of the world, experience aesthetic feelings and emotions.

In musical pedagogy, developing education in the aesthetic education of children is not possible without interactive forms and types of musical activities such as: communicative, coordination and outdoor games, plasticity of hand movements, rhythmic recitation, elementary music making. The use of innovative technologies of "elementary

music-making" in interactive creative, improvisational and game activities is an effective means of achieving and awakening children's collective creativity.

**Keywords:** musical-rhythmic feeling, elementary music-making, improvisation, musical-didactic games, interactive technologies.

#### **References**

1. Babina G.V. Pedagogical practice / G.V. Babina, Yu.F. Garkusha. – Uch. allowance. – M., 2005.
2. Bernstein N.A. Physiology of movements and activity / ed. O. G. GAZENKO. M.: Nauka, 1990. – 494 p.
3. Koltsova M.M. The child learns to speak // M.M. Koltsova. U-Factoria Publishing House, Yekaterinburg: 2006. – 214 p.
4. Korobeynikova I. Yu., Tarasenko N.I. Kinesiology and musical-rhythmic exercises as a means of developing verbal sensory-motor skills for children with disabilities // Innovative science. 2017. No. 04–2. S.90–93.
5. Keller V. "Schulverk" Orff and its international significance // Musical education in the modern world. – M.: 1973. – 198
6. Radynova O. P., Komissarova L.N. Theory and methods of musical education of preschool children: A textbook for students of higher educational institutions / O.P. Radynova, L.N. Komissarova. – Dubna: Phoenix, 2011.-352s
7. Teplov B.M. Psychology of musical abilities// Izbr. Proceedings: In 2 vols. T.1. – M. : Pedagogy, 1985. – 329 p.
8. Tyutyunnikova T.E. See music and dance poetry. Creative music making, improvisation and the laws of life. Monograph. – M.: URSS, 2003.
9. Petrushin V.I. Musical psychology / I. Petrushin. – 4th ed., revised. and additional – M. : Yurayt Publishing House, 2019. – 380 p.
10. Farkhutdinova S.G., Nikulitsa R.V. Musical and folklore activity as a means of developing performing abilities. Modern pedagogical education № 7. Publishing house «KnoРус» – M.: 2022. – С. 86–89



# Педагогическое значение взаимосвязи эмоционального и мировоззренческого проявления патриотизма и результатов общего образования при планировании воспитания личности курсантов МЧС России

## Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц. кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

## Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц. кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

Патриотическое воспитание молодежи – задача стратегическая, требующая целенаправленной деятельности государства и общества. Проанализируем патриотизм, как компонент личности, в образовательном процессе в его эмоциональном и мировоззренческом проявлении. Эмоциональный компонент патриотического воспитания выражается в интересе к истории Родины, в гордости за достижения и подвиги исторических деятелей и современников, устойчиво присутствует в личностной структуре курсанта. Требуется эффективное, педагогическое воздействие для развития эмоционального проявления патриотизма до уровня мировоззренческого, интеллектуального и практического.

**Ключевые слова:** формирование патриотизма у курсантов СПСА; эмоциональное проявление патриотизма; мировоззренческое проявление патриотизма; интеллектуальное проявление патриотизма; практическое проявление патриотизма.

Патриотическое воспитание молодежи – это проблема непреходящая. Идеологические и мировоззренческие противоречия сегодняшнего дня возникли не вдруг, и не только в молодежной среде. Общественное восприятие декларируемых идей, основанных на многообразных, примитивных и сложных, научных и псевдонаучных теориях, или просто бытовых размышлениях – процесс неуправляемый. Энергичная работа СМИ, и традиционные средства пропаганды лишь частично решают задачу регулирования общественного мнения; обоснованная критика заведомой лжи, аргументированное информирование обеспечивают относительную идеологическую стабильность. Но эффективность решения данной задачи должна быть объективно основана на интеллектуальном и мировоззренческом личностном уровне развития каждого гражданина России, то есть на результатах деятельности образовательно – воспитательной системы, включая семейное, общественное, дошкольное, общеобразовательное а также высшее образование. Следовательно – патриотическое воспитание молодежи, это задача стратегическая, требующая непрерывной, целенаправленной, научно и методически обоснованной деятельности государства, общества, церкви, литературы, искусства и всех остальных социальных институтов.

В статье «Педагогическое значение проявления патриотизма при планировании воспитания личности курсантов МЧС России» теоретически определена необходимость фиксирования и сравнительного анализа проявления патриотизма у курсантов МЧС России в образовательно-воспитательном процессе СПСА:

- патриотизм это ментальная, идеологическая часть мировоззрения, формирующаяся в процессе интеллектуального развития личности, обеспечивающая эффективное противодействие внешней и внутренней пропаганде, стремящейся разрушить национальные ценности, верность долгу, национальное самосознание;
- патриотизм в своем практическом проявлении, это прежде всего мотив саморазвития и самовоспитания, патриотизм определяет жизненную цель курсанта, и формирует сверхзадачу обучения;
- в образовательном и воспитательном процессе, высшего образования, необходимо выявлять эмоциональное, мировоззренческое, интеллектуальное и практическое проявления патриотизма при определении цели и методики целостного учебного процесса».[6, 202]

Для анализа патриотизма как компонента личности, который необходимо целенаправленно формировать в системе образования, выделим его «в эмоциональном, мировоззренческом, интеллектуальном и практическом проявлении».

Эмоциональное проявление патриотизма выражается в интересе к истории Родины, в гордости за достижения и подвиги исторических деятелей и современников. В текущей жизни заметны радость за успехи наших спортсменов, за научные достижения, и главное, искреннее переживание за участников операции в Донбассе и Луганске.

Эмоциональный компонент довольно ярко проявляется на занятиях гуманитарного цикла, прежде всего это «история» и «политология». В учебной группе первого курса было предложено записать наиболее яркие события прошедшего 2022 года, причем иерархия значимости определялась самим респондентом. У всех (21 курсант) на первом месте СВО в Украине. На втором месте у всех окончание школы, или поступление в Академию. На третье место 8 опрошенных определили зимнюю олимпиаду, 13 – чемпионат Мира по футболу. Иерархия конечно определена активностью СМИ, и особенностью проживания в общежитии (активный обмен мнениями). Курсантов попросили прокомментировать свой выбор, выслушали 4 человека. СВО воспринимается как высокая миссия России, приведены примеры героизма, проявляется гордость за превосходство русского оружия, преемственность славы победителей Гитлера. Все выступающие интонационно выделяли свое отношение к государственной символике флагу и гербу, что также звучало в репликах с места. (Такой же эксперимент был проведен еще в четырех группах. Вывод подтвержден).

Без сомнения эмоциональный компонент патриотического воспитания устойчиво присутствует в личностной структуре курсанта, следовательно, необходимо обеспечить непрерывное педагогическое воздействие с целью его сохранения и развития до уровня формирования устойчивой личностной этической системы анализа и оценки исторических событий.

Необходимо выявить проявление мировоззренческого компонента, точнее его соответствие внешнему – эмоциональному. Мировоззрение это структура сложная, включающая утвердившиеся в течении нескольких поколений общественные ценности, этнические характеристики, поведенческие стандарты и национальные особенности коммуникации. То есть мировоззрение это системообразующий компонент менталитета, а он, прежде всего «...обеспечивает высокий патриотический нравственный потенциал личности, который, в период исторических, переломных событий формирует общенациональный патриотический подъем» [6,203].

Определение мировоззренческого компонента методом прямого опроса, или анализа отдельных ситуаций невозможно. Необходимы: продолжительное визуальное наблюдение, системный

ретроспективный анализ, ряд тематических бесед, целенаправленно созданные педагогические ситуации и т.д., то есть нужно сложное, систематизированное, комплексное исследование. Тем не менее, выявить соотношение эмоционального проявления и не всегда явного мировоззренческого, возможно. Наиболее ярко мировоззренческое проявление патриотизма наблюдается в отношении к таким понятиям как «Родина», «Служение Отечеству», «Долг», «Присяга», и т.д., но также надо выделить и некоторые другие нравственные понятия значимые при личностном формировании: «Семья», «Родители», «Долг перед родителями», «Друзья детства» и другие, определяющие ментальную самоидентификацию человека в обществе и в мире в целом.

В процессе проведения практических занятий по дисциплине политология мы целенаправленно подводили курсантов к обсуждению такой темы как национальный вопрос в России, причем вывели эту беседу за рамки СВО в Украине, так как данная ситуация безусловно выводит на первый план эмоциональное проявление. Во – первых большинство активных участников беседы рассказали о своих многонациональных семьях, им довольно хорошо известно о предках разных национальностей, об истории их поселения на Родине курсанта. Пассивных участников беседы спрашивали целенаправленно. В результате выяснилось, что в «родове» каждого присутствуют татары, немцы, украинцы, белорусы, поляки, тувинцы, мордвины, армяне, якуты и т.д. (Причем, прозвучало удивление «До известных событий не думали, что украинцы другой народ».)

Обсудили и еще один вопрос «Считаете ли Вы своей обязанностью защищать не только Российскую Федерацию, но и людей живущих в так называемом ближнем зарубежье». Мнения разделились. Часть исследуемых твердо отрицала такую необходимость. Часть отстаивала обязанность России защищать права народов бывшего СССР. Но несколько человек откровенно говорили о своих сомнениях. Обсуждение этой проблемы, в конечном итоге, приводит к общему сомнению в однозначном выводе. То есть фактически никто безусловно и однозначно уже не отрицает традиционной национальной обязанности защищать жертву агрессии или помогать пострадавшим.

Вопрос «кто ни будь из Ваших друзей детства, либо родственников проживают сейчас за границей?». Несколько курсантов назвали одноклассников уехавших из России. И, в процессе рассуждений о том хорошо это или нет, родилась общая, несложная концепция «захотели и уехали, право имеют, пусть только НАС грязью не поливают», то есть звучит безусловное отождествление лично себя и России. Кроме того, в процессе обсуждения, прозвучала совершенно искренняя обеспокоенность за судьбу земляков. Объяснили такую позицию прямо и просто: «это друг детства, а значит часть моей жизни», «мы родились на одной земле, в одну школу ходили, одни фильмы смотрели»....

То есть невидимое, неосознаваемое ментальное единство, национальное самоопределение, и национальная ответственность, как часть личностной характеристики каждого – существует.

Проявление национального, патриотического мировоззрения фиксируется через такой заметный критерий как знание традиционной национальной мифологии. Народное представление об историческом процессе России, передающееся от поколения к поколению, формируется не только из знания реальных исторических событий, но также из сказочно-былинных сюжетов, из ярких, но часто выдуманных исторических мифов, которые не просто украшают историю, но делают ее легко запоминающейся, и даже методически структурной. Мы выбрали несколько традиционных, устоявшихся мифов и организовали их обсуждение на семинарских занятиях по Истории России. «Вся Русь встала под знамена Дмитрия Донского?» (Только удельные князья Великого Московского княжества), («Екатерина II продала Аляску?» (Александр II 1867 г.), «Я маршала на рядового не меняю?» И.В. Сталин (фильм –эпопея «Освобождение» режиссер Ю.Н. Озеров), «Ленин и большевики свергли царя?» (Отречение в пользу брата Михаила 15 марта, а Ленин прибывает в Петроград только 4 апреля), «Героический, масштабный штурм Зимнего дворца, и арест Временного правительства» (художественный фильм «Октябрь» 1928 г. режиссер С.М. Эйзенштейн).

В трех группах абсолютное большинство курсантов знают о Дмитрие Донском, о событиях на поле Куликовом. Кроме того выявилась полная уверенность в том, что вся Русь встала под хоругви Великого князя Московского. В ходе семинарского обсуждения, и анализа событие получило научное, системное обоснование.

Отметим то, что художественных фильмов или активных обсуждений в СМИ по данной теме нет. Но уверенность в таких фактах как благословение Сергия Радонежского, подвиг инока Пересвета, Засадный полк Боброка Волынца, объективно существует. Отметим это как устойчивый мировоззренческий информационный компонент сформированный в результате культурной преемственности поколений.

Вопрос о продаже Аляски Екатериной II был встречен довольно активно, большинство курсантов знают, что продала Аляску не Екатерина II; но вот при каком императоре состоялась эта сделка, ответили не сразу, и не все. Предполагались все императоры XIX века, и даже Павел I. Мы выяснили, что миф о Екатерине II известен еще с детства из разговоров взрослых, и от школьных учителей, причем именно в варианте опровергнутой неправды. То есть еще один фрагмент национальной исторической традиции устойчиво присутствует в системе личностного ментального самоопределения курсантов. Но системные исторические знания, как результат целевого образовательного процесса неустойчивы, фрагментарны и не со-

ответствуют требованиям школьной программы по истории.

Попытка обсудить проблему свержения Николая II не состоялась вовсе, имена таких участников событий как, Ленин, Николай II, Троцкий, Керенский, известны, но без точной привязки к событиям, без определения их статуса и исторического значения. (Кстати – все без исключения называют Сталина, как наиболее значимого персонажа данного исторического периода). Т. о. суть и основное содержание и Февральской, и Октябрьской революций представляются большинству курсантов непоследовательно, без событийной логики, без объективной оценки персоналий. То есть выявляется безусловное знание значимых, ключевых событий, во многом сформировавших наши национальные черты, специфику общественного мировоззрения, особенности общения, и национальную мораль. Но при этом отсутствует научный стандарт исторических знаний. Каждый из наблюдаемых активно и эмоционально рассуждал и о событиях, и о исторических деятелях, связывал их с современными проблемами, проводил политические параллели; но при этом реальных исторических знаний было явно недостаточно.

Обсуждение Сталина было довольно оживленным, его характеризовали и как победителя фашизма, и как жестокого карателя. К имени «Сталин» обязательно добавлялись такие имена как Берия, Жуков, Черчилль и Рузвельт, ему сопутствовали такие значимые события как Индустриализация, Коллективизация, 1937 год, Великая Отечественная война; такие достижения как освобождение Европы от фашизма, атомная бомба, также к нему привязывают освоение космоса и некоторые другие события и процессы реально не связанные со Сталиным. Но фраза приписываемая вождю, и очень популярная с середины 40х годов в СССР, оказалась совершенно неизвестной первокурсникам. Прежде всего это результат потери интереса к советскому кинематографу среди молодежи (фактически два повзрослевших поколения), но миф устойчиво существовавший до «нулевых» не утвердился в нашем «новом времени».

Почему?

Обсуждая ситуацию с курсантами мы приходим к следующим выводам: – во-первых тема войны перестала активно обсуждаться в семьях (последние годы ситуация меняется, но результатов надо ждать);

- во-вторых новые фильмы о войне не так популярна среди подростков и молодежи как раньше (возможно по причине качества, а возможно не выдерживают конкуренции с современными сюжетами);
- и в-третьих недостаточно спланированно и организовано системное изучение истории Великой войны в общеобразовательной школе, недостаточно времени определено для изучения истории СССР в целом (в основном критика, и анализ ошибок), и очень мало уроков отведено на изучение Великой Отечественной Войны.

Следовательно отсутствует общее представление о войне как о довольно продолжительном историческом процессе, о последовательности крупнейших стратегических операций, о результатах и историческом значении. Понятно, что без информационной основы осмыслить социально-политическое, социокультурное, мировоззренческое значение ВОВ невозможно. А значит и формирование патриотического проявления по отношению к подвигу всего советского народа результативно лишь в эмоциональном аспекте, но довольно неустойчиво в мировоззренческом и интеллектуальном.

Анализ целевых опросов, бесед и наблюдений позволяют сделать следующие выводы:

- эмоциональное проявление патриотизма устойчиво присутствует у курсантов первого курса Академии, что требует непрерывного педагогического воздействия нацеленного на его сохранение и развитие до уровня формирования устойчивой личностной этической системы;
- проявление мировоззренческого компонента, включает сформированные поколениями мораль и нравственность, общественные ценности и национальные характеристики, это системообразующий компонент менталитета, обеспечивающий утверждение патриотизма как личностной составляющей курсанта;
- у курсантов недостаточный объем исторических знаний, для эффективного развития мировоззренческого уровня патриотизма до устойчивого интеллектуального и практического проявления.

## Литература

1. Давыдова М. Ю., Сурков С.Н. Патриотизм в XXI веке: примеры проявления // Молодой ученый. – 2013. – № 6.
2. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. – 2017. – № 47.
3. Бузский М.П. Патриотизм как форма субъективной реализации общества.// Традиции патриотизма в истории и культуре России: Материалы научно-практической конференций, 2003–2005 гг. – Волгоград: Панорама, 2005.
4. Проблемы патриотического воспитания современной молодежи // Научно-издательский центр «Социосфера». URL: [http://sociosfera.com/publication/conference/2017/135/problemy\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://sociosfera.com/publication/conference/2017/135/problemy_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/) (дата обращения: 28.01.2023)

my\_patrioticheskogo\_vospitaniya\_sovremennoj\_molodezhi/ (дата обращения: 28.01.2023)

5. Плотникова О.В. Патриотическое воспитание на примере подвигов героев великой отечественной войны – уроженцев Воронежа / О.В. Плотникова // сборник статей XVI всерос. научно-практ. конф. «Великая победа: патриотическое воспитание молодежи» – Воронеж – 2015–255 с.
6. Журнал: Современное педагогическое образование 2023, № 2 ст. 201–203

## THE PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL AND IDEOLOGICAL MANIFESTATIONS OF PATRIOTISM AND THE RESULTS OF GENERAL EDUCATION IN THE PLANNING OF PERSONAL EDUCATION OF CADETS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

Patriotic education of young people is a strategic task that requires purposeful activity of the state and society. Let's analyze patriotism as a component of personality in the educational process in its emotional and ideological manifestation. The emotional component of patriotic education is expressed in interest in the history of the Motherland, in pride in the achievements and exploits of historical figures and contemporaries, and is steadily present in the personal structure of the cadet. Effective pedagogical influence is required to develop the emotional manifestation of patriotism to the level of ideological, intellectual and practical.

**Keywords:** formation of patriotism among the cadets of SPS A; emotional manifestation of patriotism; ideological manifestation of patriotism; intellectual manifestation of patriotism; practical manifestation of patriotism.

## References

1. Davidova M. Yu., Surkov S.N. Patriotism in the 21st century: Examples of manifestation // Young scientist. 2013. No. 6.
2. Sushulzhenko M.E. Patriotic education of modern youth // Young scientist. – 2017. – No. 47.
3. Buzsky M.P. Patriotism as a form of subjective implementation of society. // The traditions of patriotism in the history and culture of Russia: Materials of scientific and practical conferences, 2003–2005. – Volgograd: Panorama, 2005.
4. The problems of the patriotic education of modern youth // Scientific and publishing center "Sociosphere". URL: [http://sociosphere.com/publication/conference/2017/135/Problemy\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://sociosphere.com/publication/conference/2017/135/Problemy_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/). (accessed: 28.01.2023)
5. Plotnikova O.V. Patriotic education on the example of the exploits of heroes of the Great Patriotic War – natives of Voronezh / O.V. Plotnikova // collection of articles of the XVI All-Russian scientific and practical conference "The Great Victory: patriotic education of youth" – Voronezh – 2015–255 p.
6. Journal: Modern Pedagogical education 2023, No.2 articles201–203



## Диалог как динамическая коммуникативная единица

**Алфёров Дмитрий Андреевич,**

преподаватель кафедры иностранных и русского языков  
Академии ГПС МЧС России  
E-mail: dima.alf@bk.ru

В статье рассмотрен вопрос изменения диалога за последние годы в условиях появления большого количества новейших средств коммуникации, таких как интернет, мобильные устройства, персональные компьютеры. Проанализированы коммуникативные проблемы, встречающиеся при общении посредством социальных сетей, которые заключаются в отсутствии многих важных факторов, таких как ритм, интонация, контекст. Приведен общий вариант термина диалог по причине существования большого количества различных трактовок и отсутствия единой терминологии. Описаны различия ведения диалога посредством писем и различных устройств. Рассмотрены причины появления многих проблем при общении посредством интернета и мобильных устройств. Описаны примеры встречающихся ситуаций, в которых данные проблемы отражены. Показана важность понимания всех аспектов современного ведения диалога и его особенности.

**Ключевые слова:** диалог, коммуникативная единица, общение, интернет, сообщения.

Изучение диалога и диалогической речи как коммуникативной единицы было и остается одним из важнейших исследований в сфере лингвистики. Диалог является основополагающей частью человеческого взаимодействия и учитывая тот факт, что на данный момент существует большое количество исследований на эту тему, они не могут полностью осветить всю проблематику.

Учитывая тот факт, что в отечественной и зарубежной литературе можно найти множество различных определений термина диалог, стоит проанализировать некоторые из них и прийти к единому, собственному определению для дальнейшего анализа структуры и рассмотрения понятия диалога более детально. В связи с этим можно выделить следующие подходы:

1. Диалог стоит рассматривать как форму речи, которая подразумевает непосредственный обмен высказываниями между двумя и более лицами. [3]
2. Диалог – процесс обмена репликами двух или более лиц в порядке очереди. [4]
3. Диалог как перемежающаяся, а также в большинстве случаев – непосредственная форма общения, которая подразумевает зрительное и слуховое восприятие собеседника. [2]

Если подытожить все вышеперечисленное можно сделать вывод и сказать, что диалог – форма речи, которая в большинстве случаев подразумевает непосредственное общение двух или более лиц, которые общаются в порядке очереди. Однако стоит учитывать небольшую деталь. В век информационного прогресса, с появлением интернета и социальных сетей, общение, а в связи с этим и диалог, претерпели большие изменения. Раньше единственным возможным способом общения в ситуации, когда люди не могли встретиться в живую, являлись письма. С помощью писем люди могли вести диалог и обмениваться информацией, но эта форма общения была крайне неудобна из-за времени, которое затрачивалось для доставки письма, особенно, если люди находились в тысячах километрах друг от друга. Социальные сети, мобильные телефоны, интернет решили все эти проблемы, и теперь люди могут общаться между собой без каких-либо трудностей, где бы они не находились.

Итак, подводя итоги всего вышесказанного, можно утверждать, что диалог – форма общения двух или более лиц, которые общаются в порядке очереди, при этом общение может протекать как

в непосредственном виде, так и посредством различных устройств. Данное определение будет использоваться в дальнейшем понимании этого термина.

Диалог как коммуникативная единица интересен тем, что он позволяет визуализировать речевые портреты адресата и адресанта речи, а также показать, как проявляется их взаимосвязь в процессе коммуникации. [1]

Вопросно-ответный формат диалога в данном случае является его основной образующей единицей, где вопрос обычно играет роль стимулирующей реплики, а ответ – реакцией на нее. При этом отличие диалога от монолога состоит в том, что диалог имеет реактивный характер. [5]

Также стоит учитывать, что существует множество различных классификаций диалога, и некоторые из них могут иметь большие различия, к примеру обычный повседневный диалог и диалог литературный, диалог-интервью и диалог-обсуждение.

Однако, данное исследование направлено на диалог-беседу, или диалог-разговор, в связи с чем далее представлены особенности именно этого вида диалога:

1. Употребление разговорных слов и выражений
2. Употребление простых конструкций
3. Употребление односоставных предложений, незаконченных предложений.
4. Спонтанность, неподготовленность.
5. Строятся на принципах кооперации. [4]

Также, характерный для диалога формат реплика-реакция предполагает относительно быстрый темп речи, который протекает рефлексивно, без обдумывания, выбора каких-либо средств. В связи с этим, подготовка к ответному высказыванию происходит параллельно восприятию чужой речи. Этот самый момент восприятия играет большую роль при прямом, непосредственном общении, ибо в этот момент намного легче проследить эмоциональную реакцию слушающего.

К тому же, при непосредственном общении большое значение имеют ситуация речи и обстановка, контекст. В определенной обстановке некоторые вещи могут быть недосказаны, опущены, это связано с тем, что они интуитивно понятны. [2]

Далее хотелось бы привести особенности ведения диалога в современном понимании, то есть посредством мобильных телефонов или компьютера с подключенной к нему сетью интернет, однако здесь стоит провести сравнительный анализ этого способа общения с возможностью общения через письма, так как по сути эти два вида общения протекают посредством каких-то других вещей, а не протекают с глаза на глаз.

Сначала стоит разграничить такие понятия как электронные письма и сообщения в социальных сетях, так как первые по структуре и особенностям намного сильнее приближены к письмам физическим, чем сообщения. И, учитывая тот факт, что абсолютное большинство не общается с помощью электронных писем, мы рассмотрим разли-

цу между так называемыми сообщениями в социальной сети и физическими письмами, с помощью которых люди могли общаться до появления новых устройств.

Во-первых, письма всегда включали в себя как можно больше информации, которую только можно было сообщить, в отличие от сообщений в социальных сетях, некоторые из которых состоят лишь из простейших односложных слов, а порой даже их сокращенных вариантов.

Во-вторых, общение в социальных сетях может протекать как со знакомыми людьми, так и абсолютными незнакомцами, иностранцами, что было невозможно при общении посредством физических писем, ибо нужно было знать адрес получателя письма.

В-третьих, процесс общения протекает гораздо быстрее, и что в давние времена заняло бы около полугода общения, в наше время может уместиться в недельный период.

В-четвертых, для общения через социальные сети требуется иметь только мобильный телефон или компьютер, или любое другое устройство, имеющее доступ в интернет и соответственно оплаченный через провайдера интернет, то есть обмениваться сообщениями можно с хоть тысячей людьми параллельно и без затруднений, когда обмен физическими письмами требовал наличие бумаги, конверта, марок, и количество денег и затрачиваемого времени сильно ограничивало круг возможных собеседников.

Если взглянуть на всю картину целиком, можно с уверенностью сказать, что общение с помощью социальных сетей представляет из себя что-то среднее между повседневным непосредственным общением и общением с помощью писем, ибо у нас есть возможность подумать перед следующей репликой, но и не обязательно писать целый текст, ибо можно писать неограниченное количество сообщений, был бы только рабочий интернет.

Однако, не всё так просто. Социальные сети печально известны за свои так называемые “фейки”, и это явление не обходит стороной диалоги между людьми, ибо часто можно встретить такую ситуацию, что люди, имея возможность скрывать собственную личность, могут начинать различные диалоги с другими людьми, имея очень сомнительные причины и поводы. Благодаря социальным сетям такие особенности диалога, как ситуация речи, обстановка, контекст совершенно теряют свою актуальность, ибо все это отсутствует, а общение продолжается в формате повседневного общения.

Часто вышеописанное имеет примерный результат:

– Добрый день. Случайно наткнулся на твой пост. Зашёл на страницу. Эм, в общем, мадам, вы умны и прекрасны! Таки волшебны!

– Добрый. Спасибо, конечно. Неожиданно как-то.

– А что из вышеперечисленного неожиданно? То, что ты прекрасна и волшебна? Или то, что ты умна?

– То, что я мадам...

Также стоит отметить, что хоть и общение через социальные сети облегчило возможность связываться с людьми, такая особенность как ритмическая сторона речи, которая передается с помощью интонации, ритма, также потеряла свою актуальность, тем самым в некоторой степени затрудняя это самое повседневное общение. К примеру:

- Дорогой! Купи капусту целую.
- Я тебя тоже целую, а капусту-то сколько?
- Целую.
- Я тебя тоже целую. Сколько? Капусты?
- Целую.
- Я тебя тоже целую.
- Целую капусту!
- А, понял.

Таким образом, диалог в современном понимании может представлять из себя повседневное общение с помощью устройств, особенностью которого является отсутствие особой обстановки, отсутствием возможности передать ритмическую составляющую речи, но которое также имеет ряд позитивных аспектов, таких как скорость осуществления связи, общедоступность, низкая стоимость, а также возможность общаться на далеком расстоянии друг от друга.

Учитывая все вышесказанное можно пронаблюдать, каким образом происходили изменения в диалоге, какие это были изменения и почему диалог был и остается одной из самых важных и тяжелых проблем лингвистики. Также, при всех описанных изменениях немаловажно понимать, насколько сильно меняется взаимодействие и общение между людьми, как меняется диалогическая речь, как меняется отношение людей к этой проблеме, а также как человек может адаптироваться под эти самые изменения и осуществлять коммуникацию с другими людьми как можно эффективнее. Многие люди могут сказать, что подобные способы общения имеют много негативных аспектов и они окажутся правы, но мое мнение таково, что чем легче люди могут осуществлять взаимодействие и коммуницировать – тем лучше и удобнее, так как информация – очень сильный инструмент, но инструмент, который требует соответствующего контроля.

## Литература

1. Багдасарян Т.М. РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-osobennosti-dialoga> (дата обращения: 17.04.2023).
2. Пригоровская Т.М. Особенности диалогической речи в рамках теории диалогического // StudNet. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-rechi-v-ramkah-teorii-dialogicheskogo> (дата обращения: 17.04.2023).
3. Путина О.Н. Специфика повседневной диалогической речи [Электронный ресурс] – Пермь:

Перм. гос. нац. исс. ун-т, 2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47998814> (дата обращения: 17.04.2023)

4. Abdug'Affarova Gulkhayo Abdug'Affar Qizi THE PECULIARITIES OF LITERARY DIALOGUE // Наука и образование сегодня. 2021. № 2 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-peculiarities-of-literary-dialogue> (дата обращения: 17.04.2023).
5. Baghana, Jerome & Ogneva, Elena & Voloshina, Tatiana & Mironova, Galina & Slobodová Nováková, Katarina. (2020). Dialogic speech as a field of compound-complex sentence communicative types application. *XLinguae*. 13. 235–244. 10.18355/XL.2020.13.02.20. [Электронный ресурс] – URL: [https://www.researchgate.net/publication/341474811\\_Dialogic\\_speech\\_as\\_a\\_field\\_of\\_compound-complex\\_sentence\\_communicative\\_types\\_application](https://www.researchgate.net/publication/341474811_Dialogic_speech_as_a_field_of_compound-complex_sentence_communicative_types_application) (дата обращения: 17.04.2023)

## DIALOGUE AS A DYNAMIC COMMUNICATIVE UNIT

**Alferov D.A.**

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

The article deals with the issue of changing the dialogue in recent years in the context of the emergence of a large number of new means of communication, such as internet, mobile devices, personal computers. The communication problems encountered when communicating through social networks are analyzed, which are the absence of many important factors, such as rhythm, intonation, context. A general version of the term dialogue is given due to the existence of a large number of different interpretations and the lack of a common terminology. Differences in conducting a dialogue through letters and various devices are described. The reasons for the emergence of many problems when communicating via the Internet and mobile devices are considered. Examples of situations encountered in which these problems are reflected are described. The importance of understanding all aspects of modern dialogue and its features is shown.

**Keywords:** dialogue, communicative unit, communication, internet, messages.

## References

1. Bagdasaryan T.M. SPEECH FEATURES OF DIALOGUE // Humanitarian and social sciences. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-osobennosti-dialoga> (date of access: 17.04.2023).
2. Prigorovskaya T.M. Features of dialogic speech in the framework of the theory of dialogic // StudNet. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-rechi-v-ramkah-teorii-dialogicheskogo> (date of access: 17.04.2023).
3. Putina O.N. The specifics of everyday dialogic speech [Electronic resource] – Perm: Perm. state nat. iss. un-t, 2022. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47998814> (date of access: 17.04.2023)
4. Abdug'Affarova Gulkhayo Abdug'Affar Qizi THE PECULIARITIES OF LITERARY DIALOGUE // Science and education today. 2021. No. 2 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-peculiarities-of-literary-dialogue> (Date of access: 17.04.2023).
5. Baghana, Jerome & Ogneva, Elena & Voloshina, Tatiana & Mironova, Galina & Slobodová Nováková, Katarina. (2020). Dialogic speech as a field of compound-complex sentence communicative types application. *XLinguae*. 13. 235–244. 10.18355/XL.2020.13.02.20. [Electronic resource] – URL: [https://www.researchgate.net/publication/341474811\\_Dialogic\\_speech\\_as\\_a\\_field\\_of\\_compound-complex\\_sentence\\_communicative\\_types\\_application](https://www.researchgate.net/publication/341474811_Dialogic_speech_as_a_field_of_compound-complex_sentence_communicative_types_application) (date of access: 17.04.2023)

# Типологические схождения в литературоведении: на примере повести С. Есенина «Яр» и сказок А.Н. Толстого

**Асташенко Елена Васильевна,**

кандидат филологических наук, Старший преподаватель  
Российского биотехнологического университета  
(РОСБИОТЕХ)

Художественный мир повести С. Есенина «Яр» близок миру сказок его современника А.Н. Толстого. Подтверждается эта связь цитатами разной степени точности из одних и тех же сказок («Алёнушка и братец Иванушка», «Иван-царевич», «Жар-птица», «Мальчик-с-пальчик»), контаминированных с западными вариантами Ш. Перро и братьев Grimm. Писатели обращаются к общим мифологемам: брат и сестра, овраг, озеро). Помимо повторяющейся постоянной лексемы «яр» Есенина и Толстого роднит обращение к слову фольклора как таковому: это не экспериментаторское словотворчество с неологизмами и нагромождением фольклорных небылиц, нелепиц, потешек, прибауток, а наоборот – незаметное вплетение сказок, фольклоризмов, диалектизм, архаизмов, просторечий в естественное приближенное к современному повествованию о событиях и нравах начала XX в.

**Ключевые слова:** Есенин, Толстой, проза, типологические схождения, образ, характер, мифологема, фольклоризмы, диалектизмы, архаизмы

Художественный мир повести С.А. Есенина «Яр» близок миру сказок его современника А.Н. Толстого на разных уровнях. Подтверждается эта связь и цитатами разной степени точности (ребёнок просит Лимпиаду рассказать мамину любимую сказку об **Алёнушке и братце Иванушке**, хлебнувшем «оборотной» воды, также открывающую сборник обработанных Толстым сказок), и обращением к одним и тем же мифологемам (брат и сестра, овраг, озеро), и общими прообразами центральных и титульных персонажей (есенинская Лимпиада – русалка и толстовские «Русалочьи сказки»). Схождение писателей в способе мифологизации современности и вольном обращении с фольклором можно считать чертой стиля эпохи в целом. Но общее именно между Есениным и Толстым конкретно то, что привнесли они (возможно, независимо друг от друга) сходные сюжеты и тенденции в одни и те же сказочные образы, и в подобной манере контаминировали славянский и западноевропейский фольклорные пласты. Декадентское, упадническое настроение начала XX в. отражается у авторов в модернистской специфике циклизации повествования и в переосмыслении мифа о деградации от золотого века к железному, часто объединяемых в Серебряный век в динамическую спиралеобразную модель миротворения и эсхатологизации реалий новейшего рубежа веков, включая эпизодические.

Так, в сказке «Иван да Марья» брат хочет покинуть яр после пропажи сестры [8], но лапти из коры **липы**, в которую водяной обратил его сестру, всё время возвращают его назад: «Братец, я **древяница**, а с весны опять **русалкой** буду... Когда ты с меня лыки драл, наговаривала я, чтобы не уходил отсюда далеко» (выделено Е.А.). Есенинская Лимпиада-липа также представляет собой амбивалентное начало: губительное для героев повести русалочье и любящее женственное. Однако абсолютно стихийное существо, как в титульной и открывающей цикл Толстого сказке «Русалка», у Есенина тоже присутствует. Спасённый «царицей небесной» утопленник Сова почти «достался чёрту воду возить» [3; 89], завлекла его в омут «красивая <...> на земле, видно, такой не было <...> "Напейся, Иван-царевич, тебя жажда берёт"» [3; 90–91]. Не «русалочья», холодная, навья, а двойственная природа Лимпиады осознаётся Каревым и ею самой: «Если бы я была **водяницей**, я бы заманула тебя в омут и мертвого стала бы ласкать. Но я, **лесная русалка**, полюбила тебя живого, тут и я несчастлива, и ты» [3; 126]. Интересна оппозиция, избранная и Есениным, и Толстым: дерево как жизнь и вода как опасность для жизни, омут. Жи-



вое, горячее сердце «древяницы», оказывается, с одной стороны, может полюбить, но, с другой, не может порвать с водной стихией. «Дендронимические образы не чисто технический прием, а <...> картины мира, в которой происходит замещение дерева человеком <...> не только на уровне частей тела, физических характеристик, но и психической жизни человека в целом. Дерево шепчет, разговаривает, любит, страдает, печалится, стареет, умирает и даже может вызывать эротические чувства у лирического героя. Как правило, этим объектом становится береза, иногда липа» [2; 103], – пишет о художественном мире Есенина В.А. Доманский. В образе бросившейся в омут Анны, несмотря на женскую «податливость», изображённой почти инокиней, Есенин также выявляет русалочью природу. Из есенинского яра никто не выбрался несмотря на мольбы Карева: «– ... выпутай свои космы из веток сосен, отрежь их, если крепко они запутались <...> возьми из своего закадычного друга яра посох и иди. Ты можешь ведь весь этот яр унести с собою <...>. – Яр аукает, отвечает эхом, но никогда не принимает, что говорят ему. – сказала Лимпиада» [3; 126]. Присутствует в тексте писателей и злоеющая женская ипостась, также связанная со стихией воды, – кикимора, жертвой которой становятся дети. К концу есенинской повести все дети мертвы. Символично, что Лимпиада-«лесная русалка», желающая «сгореть» с родным яром, уходит, в отличие от Анны, не в воду, – её сжигает яд изнутри. Пожирающий и карающий огонь может как представлять собой мужское начало вообще, так и являться именно христианской аллюзией на последствия греха. «Алую-Алицу», невесту «жижа» (внутреннего огня), спасает от злого старого жениха **Иван-царевич** Толстого и не спасёт есенинский Карев, именуемый Епишкой Иваном-царевичем, которого то ли «серые волки разорвали», то ли «живая вода» не оживила; на профанном уровне Иван-царевичем планирует стать забулдыга Ваньчок. Вот поэтому в есенинском яре «весной пахнет» (ср. [4; 6]), но «не весна» [3; 238]. Соломенная вдова Анна не дожидается «**соломенного жениха**», в отличие от одноимённой сказки Толстого, что также символизирует отсрочку весны в «Яре», сбой природного цикла. Женское солярное божество «**Жар-птица**» представлено Есениным и Толстым одинаково торжественно и полностью прекрасно. Но опять-таки, если в композиции «Сорочьих сказок» Толстого «Жар-птица» занимает сильную позицию – это финал, венец цикла, то у Есенина «жар-птица» лишь обещание, возможно, невыполнимое, неисполнимое желание: «Солнце плескалось в синеве, как в озере, и рассыпало огненные перья» [3; 53]. Восточная по происхождению, как на полотнах Н. Рериха и М. Врубеля, амбивалентность водной и воздушной стихии, представленная в сказках и Жар-птицей, и летучим кораблём, участвует и в создании Есениным мифопоэтического пейзажа: «синь, как вода, застыла в воздухе»; «солнце плескалось в синеве» [3; 53].

В фольклоре часто используется мотив путеводных клубков / колец / нитей, выводящих из лабиринтов, проводящих сквозь тридевятое мёртвое царство снова к жизни, у Толстого в сказке «Иван да Марья» герои, попав в заклятый круг, всё-таки из него вырываются, а в хронотопе повести Есенина сказывается декадентское влияние: яр не отпускает никого. Общим у Толстого и Есенина становится и образ «проклятой десятины», которая, словно заколдованный клад или «правда в землю зарытая» [3; 112], не даётся ни бедным, ни богатым, ни добрым, ни злым. Афонюшкин «клад» некому отдать на церковь или на «новую церковь» – школу, был скоплен с доходов мельницы, прежний хозяин которой «скопырнулся и утоп», а сам Афоня похоронил в яре ребёнка и погиб в мельничных жерновах, напоминающих о заклятом круге. Мужики за клочок земли убивают помещика Бориса Петровича, изводившего их за него судебными тяжбами и тяжкими побоями, за него пойдут они в острог и погубят взявшего на себя общинную вину деда Иена. **Образ Иена, взявшего на себя вину в попытке искупить грехи** мужиков уподоблен и Христу, и древнеславянскому священному хранителю общинного миропорядка. Когда Афоня задумался, «не покинуть ли ему яр <...> в крови его светилась с зеленоватым блеском, через чёрные, как омут, глаза, лесная глушь и дремь». Таким образом, внутренний яр проявляет свою амбивалентность: оборотной стороной хтонической, как бы кровной связи с родиной становится беспрекословное владычество духа яра, гения места, *genius loci* древних язычников. Однако место это неожиданно воспринимается ещё и едва ли не как чистилище, о чём доморощенный философ Епишка размышляет так: «сидеть тебе над царём, над мёртвым тридцать три года... Нескоро твой ворон воды принесёт» [3; 112]. Вольная цитата из многожды упомянутой в «Яре» сказки «Иван-царевич и серый волк» здесь содержит аллюзии и на возраст распятия Христа, и на возраст исцеления былинного богатыря. Кроме того, ворон, ворона (в образном строе Толстого этой вещунье соответствует сорока – «Сорочьи сказки») и близкий к ним в славянском фольклоре коршун создают ощущение тревожного предзнаменования, как и в противоположном им, хтоническом плане, проводниками в подземный мир служат мыши, постоянно скребущиеся в художественном мире и у Толстого, и у Есенина, в том числе, в переносном смысле: мышь-смерть, удушившая богомолку Кареву, так и не донёсшую пожертвование на храм. В толстовской сказке брат, любящим сердцем угадав сестру в дереве, спасает её из омута водяного и уводит от яра «за тёмный лес» жить с людьми в «чистое поле» [3; 119], то у Есенина яр затягивает всех героев, несмотря на неугасимые пламенные чувства друг к другу (хотя в других произведениях Есенина присутствует сакрализованное представление о нищем доме и возвращении домой, см. [7; 205]).

Похожим было и обращение с языком фольклора у Есенина (см. [5; 9]) и Толстого: в этих произ-

ведениях, в отличие, например, от ремизовского экспериментаторского цикла «Посолонь» и других, в которых гротескное и словотворческое преобладает, фольклоризмы, диалектизмы, архаизмы и просторечия (коротайки [3; 61], зарукавники [3; 61, 97], кацавейки [8; 137], подлазы, теплины [8; 138]) вписываются в естественное, приближенное к современному повествованию о событиях (с реалиями начала XX в., типичными эпизодами и деталями типа проявлений обострившейся «классовой вражды»). Также героями Есенина пересказываются русские сказки, смешанные с широко распространенными западными мотивами: например, **мальчик-с-пальчик** в собрании А.Н. Афанасьева [1; 387] ягодами обратную дорогу не метит, в отличие от сказки Ш. Перро или братьев Гримм, а у Есенина мальчик путь метит, хотя, в пику западным образчикам, от него ни в коем случае не хотят избавиться, выведя за пределы, напротив, он является смыслом существования Афонюшки.

Таким образом, на идейно-художественном, сюжетно-композиционном и стилистическом уровне повесть Есенина «Яр» действительно близка сказкам Толстого. В них задействованы общие лексемы (яр), близкий временной план архаизмов, а также обилие просторечий, библеизмов, диалектизмов, незаметно вплетённых в канву как бы современного «реалистического» повествования, актуализированы мифологемы (брат и сестра, овраг, озеро), использованы метафоры как способы создания сказочно-гротескных полуантропоморфных персонажей с «берестяными зубами», как сестра Липа и «поросшими мшаниной скулами», как брат Филипп (ср. толстовские сказки «Иван да Марья», «Соломенный жених»), процитированы одинаковые сказки («Алёнушка и братец Иванушка», «Мальчик-с-пальчик», «Иван-царевич», «Жар-птица»), присутствует сходная манера контаминации западных, восточных и собственно русских фольклорных произведений. Однако, несмотря на юность, в 1915 г. Есенин написал декадентскую безотрадную повесть, в которой место надежды отставляет лишь изображение русской души – светлой, жертвенной, всегда готовой вырваться из беды.

## Литература

- Афанасьев А.Н. Народные русские сказки Т. 2. М.: Академический проект, 2020. – 478 с.
- Доманский, В. «Все – от древа»: дендронимы в поэтическом космосе С. Есенина: [образ древа] / В. Доманский // Современное есениноведение. – 2007. – № 6. – С. 101–110.
- Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. (9 кн.) / Ин-т мировой лит. РАН / Гл. ред. Ю.Л. Прокушев. Т. 7. Кн. 5 / Сост., подгот. текстов и коммент. А.Н. Захаров, С.П. Кошечкин, Т.К. Савченко, М.В. Скороходов, С.И. Субботин, Н.Г. Юсов. М.: Наука; Голос, 2005. – 560 с.
- Киселева Л.А. Философия «цветка» и поэтика мифофитонимов в поэзии Сергея Есенина и Николая Клюева // Сергей Есенин: Диалог с XXI веком. Сборник научных трудов по материалам Международного научного симпозиума / Ин-т мировой лит. РАН, Гос. музей-заповедник С.А. Есенина; Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Константиново – Рязань: [Б. и.]. 2011. С. 307–317.
- Коржан В.В. Фольклор в творчестве Есенина // Есенин и русская поэзия. // Есенин и русская поэзия. / АН СССР. Ин-т рус. литературы (Пушкинский Дом); Отв. ред. В.Г. Базанов. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1967. С. 194–254.
- Кур-Кононович И. Флорообраз в идиостиле Есенина – черемуха: попытка интерпретации (лингвистический аспект) // Русский язык и культура в зеркале перевода. 2020. № 1. С. 659–670.
- Скороходов М.В. «Низкий дом» и «Дом с мезонином» – две модели «русского мира» в творчестве Сергея Есенина // Studia Litterarum. 2020. Т. 5, № 1. С. 194–211.
- Толстой А.Н. Сказки. – М.: Нигма, 2021. – 240 с.
- Харчевников В.И. Некоторые особенности фольклоризма раннего Есенина // Русский фольклор. XVIII. Славянские литературы и фольклор. Л.: Наука, 1978. С. 115–146.

## TYPOLOGICAL SIMILARITIES BETWEEN S.A. YESENIN'S NOVEL "THE RAVINE" ("YAR") AND A.N. TOLSTOY'S FAIRY TALES

Astashchenko E.V.

Russian Biotechnological University (ROSBIOOTEKH)

The mythopoetic world of S. Yesenin's novel "The Ravine" ("Yar") is close to the world of A.N. Tolstoy's fairy tales, written almost at the same time. This connection can be confirmed by quotations of varying degrees of accuracy from the same fairy tales – "Alyonushka and brother Ivanushka", "Ivan Tsarevich", "Firebird" ("Zhar-ptitsa"), "Tom Thumb", contaminated with Western versions of Sh. Perrault and the Brothers Grimm. Writers turn to common mythologems: brother and sister, ravine, lake). In addition to the recurring constant lexeme "yar", Yesenin and Tolstoy have in common an appeal to the word of folklore as such: this is not an experimental word-making with neologisms and a pile of folklore tall tales, absurdities, nursery rhymes, but on the contrary – an imperceptible interweaving of fairy tales, folklorisms, dialectisms, archaisms, colloquialisms into a natural narrative about the events and customs of the early XX century that is close to modern.

**Keywords:** Esenin, A.N. Tolstoy, prose, typological similarities, image, character, mythologem folklorisms, dialectisms, archaisms.

## References

- Afanasiev A.N. Folk Russian fairy tales T. 2. M.: Academic project, 2020. – 478 p.
- Domansky, V. "Everything is from the tree": dendronims in the poetic space of S. Yesenin: [image of a tree] / V. Domansky // Modern Yesenin studies. – 2007. – No. 6. – P. 101–110.
- Yesenin S.A. Complete works: In 7 volumes (9 books) / Institute of world literature. RAS / Ch. ed. Yu.L. Prokushev. T. 7. Book. 5 / Comp., prepared. texts and comments. A.N. Zakharov, S.P. Koshechkin, T.K. Savchenko, M.V. Skorokhodov, S.I. Subbotin, N.G. Yusov. M.: Nauka; Voice, 2005. – 560 p.
- Kiseleva L.A. The philosophy of the "flower" and the poetics of mythophytonyms in the poetry of Sergei Yesenin and Nikolai Klyuev // Sergei Yesenin: Dialogue with the XXI century. Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific Symposium / Institute of World Lit. RAS, State.

museum-reserve of S.A. Yesenin; Ryazan state. University named after S.A. Yesenin. – Konstantinovo – Ryazan: [B. And.], 2011, pp. 307–317.

5. Korzhan VV Folklore in Yesenin's work // Yesenin and Russian poetry. // Yesenin and Russian poetry. / Academy of Sciences of the USSR. In-t rus. literature (Pushkin House); Rep. ed. V.G. Bazanov. L.: Science. Leningrad branch, 1967, pp. 194–254.
6. Kur-Kononovich I. Flora image in Yesenin's idiostyle – bird cherry: an attempt at interpretation (linguistic aspect) // Russian language and culture in the mirror of translation. 2020. No. 1. S. 659–670.
7. Skorokhodov M.V. "Low House" and "House with a Mezzanine" – two models of the "Russian world" in the work of Sergei Yesenin // Studia Litterarum. 2020. V. 5, No. 1. S. 194–211.
8. Tolstoy A.N. Fairy tales. – M.: Nigma, 2021. – 240 p.
9. Kharchevnikov V.I. Some features of the folklorism of early Yesenin // Russian folklore. XVIII. Slavic literature and folklore. L.: Nauka, 1978. S. 115–146.

## К вопросу о лексико-семантической интерференции в рамках терминологии права английского языка

**Бикбулатова Гузель Ханифовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института Министерства внутренних дел РФ  
E-mail: g.bikbulatova@azelux.ru

Статья посвящена рассмотрению особенностей лексико-семантической интерференции в рамках профессионально-ориентированной терминологии права английского языка. Данный вопрос является сегодня одним из наиболее актуальных и востребованных в плане изучения, так как затрагивает не только вопросы юриспруденции, но и вопросы, связанные с лексико-семантической интерференцией контактирующих языков.

Принимая во внимание необходимость повышения качества и развития иноязычной подготовки обучающихся юридических вузов и образовательных организаций МВД России, приобретают особую значимость вопросы, связанные с необходимостью анализа и учёта проявлений лексико-семантической интерференции в рамках профессионально-ориентированной терминологии права в учебном процессе.

Цель статьи заключается в анализе и необходимости учёта особенностей лексико-семантической интерференции при обучении терминологии права английского языка. Необходимость изучения данного вопроса в процессе обучения иностранным языкам курсантов и слушателей юридических факультетов и образовательных организаций МВД России имеет важное значение, так как требует знания как иностранного языка, так и профессиональные знания юриспруденции.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированная лексика, английский язык, лексико-семантическая интерференция, перевод терминов, юридическая терминология, прогнозирование и коррекция ошибок.

В последние десятилетия отмечается рост заинтересованности ученых языковедов и специалистов различных отраслей права вопросами, затрагивающими лингвистические аспекты правотворчества. На наш взгляд, объяснение данному повышенному вниманию специалистов этому вопросу можно найти в участившихся контактах сотрудников ОВД с иностранными гражданами в различных профессионально значимых и бытовых ситуациях. В данном контексте необходимо подчеркнуть, что общение сотрудников правоохранительных органов с иностранными гражданами носит в большей степени узкоспециализированный характер с включением значительного количества профессионально ориентированной терминологии в речи собеседников, что зачастую приводит к недопониманию.

В этой связи заслуживает внимание точка зрения доктора юридических наук, профессора Д.А. Керимова, который в своей работе «Проблемы общей теории права» делится своим мнением по данному вопросу, анализируя серьезные, а иногда и тяжёлых последствия, которые может повлечь за собой «неверно или неуместно употребляемое слово, ошибочно построенная фраза, разрыв между мыслью и её текстуальным выражением в области правотворчества...». [1].

Действительно, вопрос корректного осмысления и применения юридической терминологии иностранного языка в профессиональной деятельности юристов и сотрудников правоохранительных органов является, на наш взгляд, одним из важнейших составных частей законодательной работы. Как подчёркивает А.В. Черехаев в своей работе «Юридическая терминология в российском публичном праве: проблемы применения и совершенствования», «Юридические термины удобны для применения в юридической практике, информативны для профессионалов, так как представляют собой сжатую и концентрированную форму выражения знания» [2].

Следует отметить, что зачастую проблемы в общении, проявляющиеся в недопонимании собеседников, говорящих на разных языках неизбежны в том случае, если они являются следствием языковой или, другими словами, лингвистической интерференции.

Анализ лексико-грамматических ошибок, которые допускают обучающимися неязыковых вузов юридического профиля при работе с англоязычными текстами профессиональной направленности, даёт возможность расширить имеющийся языковой материал для изучения явления интер-



ференции с целью прогнозирования и коррекции ошибок, допускаемых выпускниками юридических вузов в профессиональной сфере.

В учебно-методической литературе сегодня имеется достаточно большое количество научных трудов, методических разработок, посвящённых анализу и изучению особенностей, которые являются результатом взаимодействия контактирующих языков, а также степени их интерферирующего воздействия друг на друга. Принимая во внимание необходимость обеспечения качества и развития иноязычной подготовки обучающихся юридических вузов, вопросы, затрагивающих проявление лексико-семантической интерференции в терминах и текстах имеющих профессионально-ориентированную направленность, приобретают особую значимость.

Как известно, одной из отличительных особенностей юридической терминологии, как объекта для изучения, заключается в том, что область её применения характеризуется значительно большим разнообразием по сравнению с другими терминологическими системами. Важно в данном контексте обратить внимание на результаты научно-исследовательских работ, которые посвящены изучению языковой интерференции. Полученные результаты раскрывают не только суть возникновения и функционирования данного языкового явления, но и способствуют правильному пониманию и осмыслению влияния, которое оказывает лексико-семантическая интерференция на узко-профессиональную терминологию права иностранного языка, что во многом способствует адекватному восприятию не только отдельных фраз, терминов и словосочетаний, но и целого текста.

Данный вывод особенно важен и необходим в процессе обучения юридической терминологии иностранного языка обучающихся юридических факультетов вузов и образовательных организаций МВД России, так как учёт влияния языковой интерференции в рамках терминологии права способствует осмыслению лингвистического аспекта терминологии права с включением не только лексического, семантического, фонетического, грамматического уровней, но и культурологического уровней языка, что способствует повышению качества иноязычной подготовки обучающихся.

В этой связи заслуживает внимания мнение О.А. Крапивкиной по данному вопросу и выводы, которые она делает в своей работе «Языковая интерференция как источник ошибок в научно-техническом переводе» по вопросам, касающимся необходимости изучения и детального анализа явления языковой интерференции в процессе обучения будущих юристов и сотрудников ОВД иностранным языкам. В частности, она считает, что исследование, так называемого «негативного влияния интерференции на всех языковых уровнях на качество осмысления текста требует дальнейшего изучения в целях развития иноязычных компетенций обучающихся, которые позволят её избежать» [3].

Действительно, в данном контексте очень важно понимание того, что «язык закона – это не только язык законодательства и права, но и язык нормативно-правовых документов, осуществляющих важную функцию языка протокольных речей работников правосудия» [2]. В частности, А.В. Черкаев в своей работе «Юридическая терминология в российском публицистическом праве», подчёркивает «необходимость придерживаться определенных требований и использовать языковые средства, выработанные специально для сферы правотворчества» при изложении законодательной мысли в форме нормативно-правового акта [2].

Интерес к вопросам, который проявляют сегодня к юридической терминологии, объясняется достаточно широким её применением не только в профессиональной среде юристов и сотрудников ОВД, но и в других сферах языковой коммуникации. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сегодня существует необходимость в анализе и изучении терминологии права иностранного языка в целях доведения до обучающихся юридических факультетов вузов и образовательных организаций МВД России информации о необходимости осмысления особенностей проявления языковой интерференции в терминологии права в целях недопущения ошибок в профессиональной сфере общения [2].

Анализ наиболее часто встречающихся ошибок, которые допускают обучающиеся юридических факультетов вузов в процессе изучения терминологии права иностранного языка, выявил необходимость обратить внимание на работу по изучению «ложных друзей переводчика», знание и правильное применение которых, может помочь избежать многих ошибок, вызванных различием в их применении [4]. Суть данного явления заключается в том, что при изучении иностранного языка мы переносим языковые привычки на изучаемый иностранный язык, способствуя появлению ложных понятийных аналогий. Работа по изучению «ложных друзей переводчика» однозначно поможет предупредить и избежать многих ошибок, которые являются результатом имеющих различия в значениях при существующем сходстве их формы [5].

На наш взгляд, проблема в данном случае заключается в том, что в процессе работы с текстом обучающиеся сталкиваются с ситуациями, в которых, встречая в тексте слова, которые схожи по звучанию со словами родного языка, даже не прибегая к проверке значения слова в словаре, используют в переводе те значения, которые ассоциативно приходят им из другого языка. Это могут быть слова иностранного языка, которые похожи по написанию, по звучанию или, даже по значению, со словами из родного языка обучающихся. Слово «criminal» является ярким примером, так как обучающиеся, ассоциируя его звучание со словом в родном языке, ошибочно переводят как «криминальный», а не «уголовный, пре-

ступный». Даже такая незначительная, на первый взгляд ошибка, как неправильно поставленное ударение в близких по звучанию словах родного и иностранного языков, может не только исказить смысл, но и привести к недопониманию.

Характерным примером является слово «marketing» с ударением на первом слоге, которое довольно часто обучающиеся ошибочно произносят с ударением на втором слоге «mar"keting» или в слове «company» произносят звук [o] вместо [ʌ]. [5].

Анализ подобных примеров на практических занятиях по иностранному языку поможет обучающимся понять, что при употреблении подобных «ложных синонимов» меняется не только суть высказывания, приводящая к искажению смысла передаваемой информации, но и к нарушению коммуникативной задачи.

Вышеприведённые примеры многозначности слов иностранного языка являются ярким примером семантической интерференции, которая характеризуется наличием «ложных синонимов». В данном контексте считаем необходимым упомянуть о сложности, которая возникает у обучающихся с осмыслением и употреблением слова «право» в русском и английском языках. Как известно, слово «право» может переводиться на английский язык, как «law» и «right», разницу в значении и употреблении которых можно наглядно продемонстрировать в нижеследующих примерах:

- Международное право – International Law;
- Гражданские права – Civil Rights;
- Конституционное право – Constitutional Law;
- Права человека – Human rights;
- Верховенство права – Rule of law.

Даже будучи хорошо осведомлённым по выше перечисленным вопросам, специалистам, работающим с терминологией права иностранного языка, следует учитывать ещё один важный по значимости вопрос, который заключается в обращении к словарю с целью поиска значения слова, не всегда может дать правильный перевод той или иной лексической единицы иностранного языка, так как за аналогичными терминами в интерферирующих языках зачастую стоят разные понятия и различные значения близких по смыслу понятий.

В качестве примера можно привести английское слово «prosecutor», которое переводится на русский язык как «прокурор». Однако необходимо учесть, что значения этих понятий в системах американского и российского права не совпадают и гражданин США, услышав слово «prosecutor», представляет себе совсем не то, что вкладывает в слово «прокурор» русскоговорящий носитель языка [5].

Исходя из своего собственного опыта и принимая во внимание результаты практической работы преподавателей кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России по данному вопросу, можно сделать вывод о том, что наиболее сложной и затратной по времени темой для изучения, является сопостави-

тельное исследование систем юридических терминов и понятий в английском и русском языках, так как в этом случае сопоставляются не столько сами профессионально ориентированные термины, сколько разные правовые системы. Подобное сопоставительное исследование даёт возможность обучающимся обратить внимание на существующие отличия в правовых системах российского кодифицированного и англо-американского прецедентного права, которые, как известно, проявляются и на уровне терминологии. Следовательно, для того, чтобы подобрать эквивалентные соответствия для адекватного перевода терминов необходимо исследовать взаимосвязи внутри каждой терминологической системы, так как объектом исследования в таком случае являются не отдельные термины, а соответствующие терминологические поля [6].

Результаты проведённого анализа лексико-семантической интерференции в рамках профессионально ориентированной терминологии права, составляющие базовую часть юридической терминологии, дают возможность акцентировать важность поддержания точности предоставляемой информации в части использовании профессиональной терминологии права, основанного не только на простоте и ясности излагаемого материала, но и доступности для всех слоёв населения. Особенно важно донесения данного положения обучающимся юридических факультетов вузов и образовательных организаций МВД России в процессе изучения иностранного языка, так как «любая неточность используемой терминологии как в речи, так и в нормативно-правовых документах может привести не только к недопониманию, но и извращению сути предоставляемой информации» [6].

В заключение необходимо подчеркнуть, что рассмотренные особенности проявления лексико-семантической интерференции в рамках терминологии права, дают представление о некоторых механизмах взаимодействия языковых систем и могут помочь будущим юристам и сотрудникам ОВД избежать проявления деструктивной интерференции в их профессиональной деятельности.

## Литература

1. Керимов, Джангир Аббасович. Законодательная техника [Текст]: научно-методическое и учебное пособие / Д.А. Керимов. – Репр. изд. – Москва: Норма: ИНФРА-М, 2019. – 121, [1] с.; 22 см.; ISBN 978–5–91768–968–5 (Норма)
2. Черкаев А.В. Юридическая терминология в российском публичном праве: проблемы применения и совершенствования: дис. канд. филол. наук. – М., 2004. – С. 23.
3. Крапивкина О.А. Языковая интерференция как источник ошибок в научно-техническом переводе // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2015. № 6. С. 115–118.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Slovo, 2000. 264 с. Трегу-

бова Ю.А. Социоллингвистический аспект интерференции при неконтактном двуязычии (на материале русского и английского языков): Дис. канд. филол. наук. Елец, 2009. 212 с.

5. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации). М.: КомКнига, 2005. 232 с.
6. Фролова Л. С., Вяткина И.А. Основные типы межъязыковой интерференции в научном дискурсе (сфера нанотехнологий)// Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов IV международной научной конференции. Томский политехнический университет. 2016. С. 188–192.
7. Душинина Е.В. Интерференция при обучении переводу в техническом вузе //Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 12(66). Ч. 2. С. 197–199.

#### ON THE ISSUE OF LEXICAL-SEMANTIC INTERFERENCE WITHIN THE TERMINOLOGY OF ENGLISH LAW

**Bikbulatova G.H.**

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article is devoted to the consideration of the features of lexical-semantic interference in the framework of professionally-oriented terminology of English law. This issue is today one of the most relevant and in-demand in terms of study, as it affects not only issues of jurisprudence, but also issues related to lexical and semantic interference of contacting languages.

Taking into account the need to improve the quality and development of foreign language training of students of law schools and educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, issues related to the need to analyze and take into account the

manifestations of lexical and semantic interference in the framework of professionally-oriented terminology of law in the educational process are of particular importance.

The purpose of the article is to analyze and take into account the peculiarities of lexical and semantic interference in teaching the terminology of English law. The need to study this issue in the process of teaching foreign languages to cadets and students of law faculties and educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is important, since it requires knowledge of both a foreign language and professional knowledge of jurisprudence.

**Keywords:** professionally oriented vocabulary, English, lexical-semantic interference, translation of terms, legal terminology, forecasting and correction of errors.

#### References

1. Kerimov, Dzhangir Abbasovich. Legislative technique [Text]: scientifically methodical and educational manual / D.A. Kerimov. – Repr. ed. – Moscow: Norma: INFRA-M, 2019. – 121, [1] p.; 22 cm; ISBN 978–5–91768–968–5 (Norm)
2. Cherekaev A.V. Legal terminology in Russian public law: problems of application and improvement: dis. cand. philol. Sciences. – M., 2004. – S. 23.
3. Krapivkina O.A. Language interference as a source of errors in scientific and technical translation // Bulletin of KSU im. ON THE. Nekrasov. Kostroma, 2015. No. 6. P. 115–118.
4. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. Moscow: Slovo, 2000. 264 p. Tregubova Yu.A. Sociolinguistic aspect of interference in non-contact bilingualism (based on Russian and English languages): Dis. cand. philol. Sciences. Yelets, 2009. 212 p.
5. Alimov V.V. Interference in translation (based on professional oriented intercultural communication and translation in the field of professional communication). M.: KomKniga, 2005. 232 p.
6. Frolova L. S., Vyatkina I.A. The main types of interlingual interference in scientific discourse (the sphere of nanotechnologies)// International Education and Intercultural Communication: Problems, Searches, Solutions: Proceedings of the IV International Scientific Conference. Tomsk Polytechnic University. 2016. S. 188–192.
7. Dushinina E.V. Interference in teaching translation in technical university //Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2016. No. 12(66). Part 2. C. 197–199.

# Формирование компетенций научно-технического перевода при обучении бакалавров

**Борданова Анна Сергеевна,**

доцент кафедры лингвистики и переводоведения, Институт гуманитарных и социальных наук, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики  
E-mail: anncestbeau@mail.ru

В статье рассматриваются основные актуальные задачи, стоящие перед преподавателем курса «Научно-технический перевод». Автором предложена актуализация всех модулей данного курса в свете оптимизации их преподавания для студентов-бакалавров заочной формы обучения направления «Лингвистика и переводоведение», с учетом трансформаций в образовательном процессе и перспектив развития данного направления перевода. Отдельное внимание уделяется использованию новых технологий и аудиовизуальных средств в учебном переводе, осуществляемом в рамках преподавания курса «Научно-технический перевод», и развитию новых компетенций студентов, обеспечивающих их профессиональную состоятельность и востребованность на рынке труда.

Данная статья написана на материале защиты актуализированной рабочей программы дисциплины «Научно-технический перевод», состоявшейся в рамках курса повышения квалификации в ноябре 2022 г.

**Ключевые слова:** научный перевод, технический перевод, переводоведение, специализация, рабочая программа дисциплины, английский язык, русский язык, преподавание.

Рассматривая особенности преподавания курса «Научно-технический перевод», исследователи отмечают дефицит высококвалифицированных педагогических кадров в совокупности с недостаточным количеством учебной практики по научно-техническому переводу в вузах в сравнении с теоретической подготовкой, а также ориентированность практики на языковую способность, но не на специализацию студентов, разрыв между подготовкой специалистов и социальным заказом [15], и, как следствие, нехватку профессиональных знаний и способностей у выпускников, недостаточный или отсутствующий навык работы в системах автоматизированного перевода, недостаточную информационно-поисковую компетенцию, а также неразвитые способности к профессиональному сотрудничеству [10]. В то же время, исследователями подчеркивается неизбежность как применения новых технологий в преподавании профильных дисциплин [6], так и сотрудничества университетов и предприятий для применения знаний в области технического перевода на практике [15], необходимость выстраивания связей студентов с работодателями и потенциальными заказчиками еще в ходе процесса обучения [16]. Диапазон востребованных специализаций включает в себя как традиционные (переводчик письменный / устный), так и новые (переводчик-редактор, переводчик-терминолог, руководитель проекта, переводчик-локализатор, постредактор машинного перевода) [5, с. 94]. Вместе с тем, уровень преподавания перевода отстает от технического прогресса [10], особенно в условиях дистанционного или частично дистанционного обучения [19], а также нуждается в приведении в соответствие с профессиональными стандартами [14], [9], [3].

Один из способов преодоления сложившейся ситуации заключается в трансформации рабочих программ, учитывающей новые вызовы, стоящие перед преподавателями дисциплин. Факторы, связанные с профессиональным стандартом переводчика [14], должны получить свое отражение как в регулирующих документах, так и в последующей учебной практике.

Дисциплина «Научно-технический перевод» входит в Блок 1 «Дисциплины (модуля)» (Вариативная часть) образовательной программы по направлению 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль) «Перевод и переводоведение» и изучается на четвертом курсе бакалавриата, завершаясь экзаменом непосредственно перед началом преддипломной практики. Разработка элективных курсов должна проводиться «на основе компе-



тентностного подхода с учетом потребностей рынка труда и возможностей вуза, обеспечения решения конкретных образовательных задач и на основе соответствующей технологии обучения» [7, с. 123]. Компоненты компетентности переводчика, выделяемые исследователями: языковая, дискурсивная и коммуникативная, социолингвистическая и социокультурная, а также инструментальная, вышедшая на первый план, заключающаяся во владении программным обеспечением и умении работать с электронной документацией [1]. Заявленной в РПД **целью дисциплины** является обеспечение развития профессиональных переводческих компетенций, которые позволят осуществлять перевод научно-технических текстов (здесь и далее РПД цит. по списку [www.spbume.ru/sveden/education](http://www.spbume.ru/sveden/education)). В **задачи дисциплины** входит обобщение имеющихся у студентов знаний в области переводоведения, а также формирование практических навыков восприятия научно-технического текста как лексико-семантического единства, формирование умений и навыков анализа, изучение основных проблем и способов перевода научно-технической литературы, проблемы перевода специальной терминологии, характерной для научно-технических текстов.

Однако, помимо вышеуказанных, важнейшими задачами представляются приобретение практических навыков работы в системах машинного и автоматизированного перевода с материалами по всем темам курса, навыков общения в профессиональном сообществе, менеджмента проектов, командной работы с использованием цифровых инструментов. Эти задачи должны выйти на первый план в учебном процессе в свете потребностей отрасли в переводчике, сочетающем жесткие и мягкие навыки, многозадачность и адаптивность [5].

В РПД дисциплины отражены такие **компетенции** как способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм, способность оформлять текст перевода в компьютерном текстовом редакторе. Для достижения данных целей в качестве **результата обучения** важно не только владеть методикой дискурсивного анализа исходного и переводного текста, но и приемами подготовки текста к машинной обработке, оценки и устранения переводческих ошибок, в том числе в командной работе [11], и, опять же, уметь работать в системах автоматизированного и машинного перевода [12].

Среди основных преимуществ, связанных с использованием цифровых технологий в образовательном процессе, в 2020–2023 годах в ходе опроса студентов-участников курса были названы: бесконечное количество бесплатных ресурсов, возможность работать в собственном темпе и самостоятельно выбирать материалы для изучения, возможность слушать носителей языка с самыми разными акцентами, наличие видеоряда, гейми-

фицированные ресурсы, возможность найти узкоспециальные материалы и отраслевые форумы, анализировать рынок труда и активно участвовать в собственном профессиональном продвижении. Среди основных ресурсов, используемых студентами для самостоятельной работы при подготовке учебных заданий, были названы (в порядке уменьшения частоты упоминаний студентами): YouTube, платформы для машинного перевода Яндекс и Гугл, мессенджеры и вебинарные платформы, словари (Кембриджский, Мультигран, Urban dictionary и др.), приложения (Дуолингво), Wiki media, теле-сериалы, лекции TED, ТикТок и мн. др., тогда как нецифровые способы изучения языка названы устаревшими, неудобными, неэкологичными.

Обучение научно-техническому переводу предполагает подготовку студентов «к конкретным специальностям, отобранным профилирующей кафедрой из профессионального стандарта; к письменному и устному (с листа и последовательному) переводу профессионально ориентированных текстов; к переводу как узкопрофильных текстов, так и текстов общетеоретического и служебного характера» [5, с. 96]. Таким образом, крайне желательным представляется освоение навыка устного перевода в рамках изучения дисциплины «Научно-технический перевод», поскольку устный последовательный и синхронный перевод особо востребованы в научных и технических специальностях [3], [4]. Однако, применительно к заочной форме обучения, освоение такого навыка невозможно без использования новых технологий в процессе обучения.

Дисциплина «Научно-технический перевод» связана со всеми курсами, осваиваемыми студентами за время обучения в бакалавриате. **Место дисциплины в структуре ОПОП ВО** представляет возможность частично подытожить учебный процесс, используя знания, умения и навыки, полученные во время изучения практических курсов первого и второго иностранного языка (социо-лингвистический аспект), практических курсов перевода и практикума по культуре речевого общения первого и второго иностранного языка, профессионально-ориентированного перевода первого иностранного языка, производственной практики. После актуализации дисциплина «Научно-технический перевод» также становится подготовительным этапом для изучения курсов «Автоматизация переводческих проектов» и «Редакторский контроль переводческого текста».

**Объем дисциплины** «Научно-технический перевод» составляет 206 часов. Для студентов заочной формы обучения на долю лабораторных и практических занятий приходится лишь 10 учебных часов (аудиторные занятия), которые были полностью актуализированы. На долю самостоятельной работы студентов приходится 196 часов, из которых актуализировано 60. Таким образом, общее количество часов – 206, из которых актуализировано 70. Несмотря на то, что РПД выделяет на контроль самостоятельной работы 1 час, к это-

му времени может быть прибавлена подготовка к экзамену/зачету и сдача экзамена/зачета – 9 часов, поскольку включенные нами в программу виды заданий в том числе предполагают результаты, воспроизводимые только в ходе длительной, многоэтапной, включающей работу группы учебной деятельности.

Окончательное количество актуализированных часов будет зависеть от возможного переводческого, исследовательского и преподавательского опыта студентов. В среднем один участник группы (то есть примерно каждый 18-й студент) имеет релевантный профессиональный опыт. В 2020–2023 годах такой опыт представляла собой работа на промышленном предприятии или в переводческом бюро, обеспечившая знакомство студентов на практике с базами параллельных текстов, с инженерными конструкциями, с системами автоматизированного перевода (всех случаях Smartcat), а также позволившая получить опыт устного перевода. Своим опытом студенты делились с остальными участниками группы в формате выступлений и презентаций, как правило в учебном проекте получая роль главного редактора.

**Актуальность выпускника на рынке труда** для научно-технического переводчика связана с его стабильно высокой востребованностью [18], [4], подразумевающей возможность развивать новую специализацию как для фрилансерской работы, так и для занятости в бизнесе. При попытке соотношения образовательных и профессиональных стандартов неизбежно возникает ряд сложностей, таких как естественное устаревание любых стандартов, отставание образовательных и профессиональных стандартов от реальных высоко изменчивых условий рынка, безусловная важность «гармонизации компетентностной модели выпускника» [9, с. 146]. Переводческая отрасль должна учитывать уровень развития искусственного интеллекта и новый функционал переводчика [4].

Результаты актуализации в **темах РПД** были следующими.

Тема 1 **«Научно-технический перевод на современном этапе»** получила дополнительный раздел «Работа с видеоматериалами, посвященными особенностям научно-технического перевода».

Исходя из необходимости практики устного перевода, со студентами заочной формы обучения такая практика возможна благодаря современным цифровым технологиям. Таким образом, в тему 2 **«Лексико-грамматические трудности научно-технического текста»** была добавлена часть, посвященная работе с базой параллельных текстов, а также добавлен не только просмотр и восприятие на слух, но и обязательный устный перевод видео [13] по тематике курса, например, Pre-SVTforum online Ассоциации КППТ последних трех лет; UTIC-2014. Качество переводческой услуги и перевода технического текста (и то же самое видео с синхронным переводом на английский язык); Doctor Deciphers Doctor's Handwriting; Interpreter

Breaks Down How Real-Time Translation Works; Tavrída Electric Microprocessor-Based control devices factory tour; Universe Technical Translation, An Inside Look; Using CAT Tools for Translation.

Изучение темы 3 **«Системы машинного перевода и технологии памяти перевода (ТМ)»** ранее предполагалось в конце курса. Вынесение темы с 8 на 3 место обусловлено ее сквозным характером. Блок «Классификация электронных словарей. Корпусные базы данных. Особенности систем машинного перевода. Перевод при помощи систем Translation Memory (ТМ). Знакомство с наиболее популярными ТМ: ABBY Lingvo, SDL Trados, MemoQ, Wordfast» представляется самым актуальным и перспективным для изучения будущими переводчиками: правильное использование средств машинного перевода и навык работы с многообразием программ для автоматизированного перевода получили актуальность в последнее десятилетие, и скорость развития данных цифровых технологий недоступна для фиксации ни в одном учебном пособии, о ней мы можем судить лишь изучая требования в актуальных заказах на перевод (например, в соответствующем разделе ресурса ProZ.com). В настоящее время среди преподавателей редко можно найти специалиста, имеющего навыки предредактирования и двойного постредактирования машинного перевода, однако именно эта специализация будет наиболее востребована в ближайшие годы [4], [11]. Вероятно, «развитие нейросетей позволит в недалеком будущем ограничить роль переводчика до редактирования текста и проверки когерентности переведенного материала» [17, с. 27]. В тему добавлены разделы «Предредактирование и постредактирование машинного перевода», «Устранение ошибок, встречающихся при переводе с помощью систем машинного перевода», «Работа, индивидуальная и в группе, в системе автоматизированного перевода», «Изучение всех этапов процесса перевода с помощью CAT-систем», «Система оценки качества перевода».

На 4 место сместилась тема **«Особенности перевода текстов общенаучного и общетехнического характера»**, получив раздел «Работа с памятью переводов и базой параллельных текстов для перевода текстов общенаучного и общетехнического характера».

Тема 5 **«Медицинский перевод как одна из разновидностей научного перевода»** также получила раздел «Работа с памятью переводов и базой параллельных текстов для перевода медицинских текстов». В РПД добавлен раздел «Онлайн-работа с наставником и получение обратной связи по выполненным проектам».

Стоит отметить, что даже для опытного преподавателя невозможно равномерно высокое владение мастерством перевода во всех отраслях. Трудности, возникающие при переводе медицинских текстов и текстов узкоспециальной тематики, решаются с помощью интервью, видеолекций, обучающих курсов и индивидуальных консультаций профиль-

ных специалистов-наставников разных областей научно-технического знания, владеющих узусом. На текущий момент большую помощь учебному процессу оказывают заинтересованные лица – родители, родственники, потенциальные работодатели, которые могут проконсультировать студентов в рамках своей профессиональной области, а также обеспечить их заказами на перевод [2].

Тема 6 «**Особенности перевода инструкции, аннотации к медикаментам, руководства по эксплуатации**» получила раздел «Работа с памятью переводов и базой параллельных текстов для перевода инструкций, аннотаций к медикаментам, руководств по эксплуатации».

Тема 7 «**Особенности перевода технического текста узкоспециальной тематики**», как и медицинский перевод, получила два новых раздела, «Работа с памятью переводов и базой параллельных текстов для перевода технических текстов по узкоспециальной тематике», а также «Онлайн-работа с наставниками в различных областях научно-технических специальностей».

Тема 8 «**Особенности перевода патентной литературы**» получила раздел «Работа с памятью переводов и базой параллельных текстов для перевода патентной литературы».

Становление будущих специалистов подразумевает формирование таких качеств, как умение общаться в различных социальных группах, работать в команде и решать конфликтные ситуации [5], тогда как совместное использование ресурсов облачных технологий и обучение в сотрудничестве, направленное на решение конкретной проблемы, позволяют обучающимся не только проявлять познавательную самостоятельность, но и развивать навыки поисковой, творческой и исследовательской деятельности [8, с. 307], навык коммуникации в профессиональном сообществе [3], менеджмента и работы в команде в любой роли [4]. Нами была предложена тема 9 «**Научно-технический перевод в команде**», включающая разделы «Работа в группе в системе автоматизированного перевода, осуществление всех этапов процесса перевода с помощью CAT-систем. Система оценки качества перевода» и «Регистрация на сайте ProZ.com, составление портфолио, изучение заказов на научно-технический перевод, составление заявки на получение заказа». В течение каждого курса приблизительно один студент на группу (это не всегда были обучающиеся, имеющие профессиональный переводческий опыт) выполнял индивидуальный коммерческий заказ на перевод.

Труд переводчика связан с применением электронных инструментов, направленных на ускорение и облегчение процесса перевода: аппаратных, информационно-справочной базы, машинного перевода, программного обеспечения для форматирования данных, программ для накопления, архивирования и поиска переводов [17, с. 25]. В настоящее время существуют обновляемые **программные продукты**, изучение которых формирует цифровые компетенции:

1. Электронные словари и системы перевода (Multitran, Лингво, Реверс Контекст и др.), используемые студентами и вне рамок учебных курсов.

2. Системы распознавания текста (Fine Reader, Cunei Form и др.), позволяющие подготавливать текст к последующей работе в системах автоматизированного и машинного перевода.

3. Текстовые корпуса русского и изучаемого иностранного языка (Opus, IAEA, Архив научных журналов НЭИКОН, База научных изданий Elar, Каталог сайтов периодических изданий Library.ru, IAEA International Atomic Energy Agency laea.org, Orpus the parallel corpus Opus.nlpl.eu) для изучения всех тем курса.

4. Системы машинного перевода (Яндекс, Google, Promt, Systran, DeepI и др.), использование которых включено нами в практические задания по всем темам курса.

5. Системы автоматизированного перевода (SmartCat, Memsource (Phrase), ABBY Lingvo, SDL Trados, MemoQ, Wordfast, OmegaT и др.) с профессиональным освоением работы в одной из них.

Наиболее удобными в учебном процессе системами автоматизированного перевода нам представляются облачные системы с интуитивно понятным интерфейсом (Memsource (Phrase), Smartcat), однако предпочтения могут меняться в зависимости от опыта преподавателя и студентов, а также новых разработок в отрасли, где ожидается выпуск отечественного продукта. Использование облачных систем студентами-заочниками делает возможным совместный доступ к образовательным ресурсам, обмен информацией [8, с. 303].

Самостоятельная работа студентов проходит с помощью технологий, позволяющих наблюдать за выполнением заданий, в том числе в реальном времени. **Цифровые инструменты, применяемые в образовательном процессе**, следующие:

1. LMS Moodle umeos.ru содержит интегрированные цифровые инструменты (например H5P). Так, изучение большинства тем допускает использование заданий с текстами, части которых заменены или перемешаны, при этом задачей студента является воссоздать документ в его исходном виде. Также использование в качестве глоссариев толковых словарей (с возможностью составления кроссворда) представляет собой инструмент, в игровой форме активизирующий учебный процесс.

2. Вебинарные платформы Mirapolis Virtual Room и Microsoft Teams для работы в группе.

3. Интерактивная онлайн-доска Padlet для визуализации учебного процесса, а также для популярного среди студентов письменного перевода по цепочке (студенты по очереди выполняют перевод одного и того же фрагмента текста, чередуя языковые пары и открывая только стикер последнего перевода фрагмента, выполненного другим студентом).

4. Платформа YouTube отвечает потребностям студентов нового поколения. Студенты, изучающие научно-технический перевод, предпочитают



получать в качестве домашнего задания поиск, просмотр, анализ, перевод, пересказ (в различных комбинациях) видеоконтента.

5. Мессенджер Telegram. Данная программа на настоящий момент представляет собой лучшую платформу для выполнения задания по устному переводу по цепочке (студенты по очереди выполняют устный перевод одного и того же текста, оставляя голосовые сообщения, чередуя языковые пары и слыша только последний вариант перевода сегмента, выполненный и присланный другим студентом), а также для индивидуальной работы с педагогом или наставником.

Список используемых цифровых инструментов постоянно расширяется [4], [9] и данный процесс можно наблюдать даже в рамках одного семестра.

Раздел «**Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины**», а также перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», информационных справочных систем и профессиональных баз данных, необходимых для освоения дисциплины. Поскольку тематическая, методическая и технологическая база дисциплины обновляется быстрее, чем это может получить отражение в учебной литературе, мы не считаем возможным следовать только одному учебному пособию в течение курса. При изучении практикумов (А.А. Стрельцова, И.С. Шалыта, М. Krein-Kuhle и других авторов) студенты могут обнаружить собственные пробелы в знаниях на лексическом и грамматическом уровнях и самостоятельно восполнить пробел, впоследствии переходя к текстам узкоспециальной тематики, к изучению узуса той или иной области.

В РПД представлена литература (труды авторства Б.Н. Климзо, А.А. Стрельцова, И.С. Шалыта, J.B. Mitchell, J.G. Speight и др.); перечень Интернет-ресурсов и баз данных (электронно-библиотечная система Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики СПбУТУиЭ Libume.ru, справочник технического переводчика Gigatran.com, архив научных журналов НЭИКОН, база научных изданий Elar и др); видеоматериалы, посвященные особенностям специализированного перевода (13 types of translation where you must use expert translators), трудностям медицинского перевода, материалы для перевода на русский язык (Pre-SBTforum), видеоматериалы, посвященные особенностям устного перевода (опорное видео Interpreter Breaks Down How Real-Time Translation Works), особенностям организации процесса производства на промышленных предприятиях (Tavrida Electric Microprocessor-Based control devices factory tour), особенностям использования систем автоматизированного перевода (Using CAT Tools for Translation: Dr. Patricia Rolland, a professional French translator, speaks at the University of Hawaii about Computer Assisted Translation tools) и другие источники для приоритетного ознакомления, такие как каталог сайтов периодических изданий Library.ru, Orpus the parallel corpus, IAEA

International Atomic Energy Agency, база знаний рекурса ProZ.com, форум российских переводчиков Trworkshop.net и др.).

Материально-техническое обеспечение дисциплины, основным требованием которого является возможность доступа к сети Интернет и к ЭБС, не претерпело существенных изменений, за исключением добавления академической версии системы автоматизированного перевода, дающей возможность командной работы с упрощенным доступом к совместным проектам.

**В фонде оценочных средств** необходимы задания, связанные с применением как автоматизированного, так и машинного перевода ко всем материалам курса (тексты заданий могут оставаться прежними, приведенными в РПД старой редакции).

1. Произвести предредактирование текста и перевести текст с помощью двух (или более) систем машинного перевода. Сравнить результаты и выделить типичные ошибки, свойственные машинному переводу. Объединить два текста. Обсудить с наставником правильный перевод трудностей текста. Осуществить постредактирование полученного текста (первый и второй этапы).

2. Выполнить перевод с помощью системы автоматизированного перевода. Составить глоссарий на основе полученных параллельных текстов. Провести оценку качества текста. Извлечь память перевода из полученных параллельных текстов. Описать трудности, с которыми столкнулись во время выполнения перевода. Осуществить постредактирование полученного текста.

Первая часть раздела «Вопросы для собеседования», связанная с теорией и лексико-грамматическими трудностями перевода, сохранила прежний вид (проблемы терминологии в специальном тексте, виды терминов и терминологических сочетаний, профессионализмы, особенности тема-рематического членения предложения, переводческие трансформации, проблемы перевода артикля, герундия, причастных, деепричастных и инфинитивных оборотов).

В ходе актуализации РПД раздел был дополнен вопросами: 1. Понятие контролируемого языка в переводе; 2. Основные ошибки машинного перевода; 3. Правила предредактирования машинного перевода; 4. Этапы постредактирования машинного перевода; 5. Последовательность работы с применением систем автоматизированного перевода; 6. Принципы составления глоссария и памяти переводов; 7. Различия систем автоматизированного перевода; 8. Особенности устного перевода научно-технического текста; 9. Особенности освоения узуса и терминологического поиска с участием наставников, в профессиональном сообществе и индивидуально; 10. Принцип составления портфолио при специализации «научно-технический перевод».

Новый раздел «Кейсы, проектные задания» включает в себя 1. Менеджмент научно-технического перевода. Задание: организовать



работу мини-группы по выполнению переводческого проекта по научно-техническому переводу. Вспомогательные средства: доска Padlet, командная работа в академической версии Memsourse (Phrase), мессенджер.

2. Получение заказа на научно-технический перевод на сайте ProZ.com. Задание: зарегистрироваться в базе переводчиков ProZ.com, указав свой статус (студент) и компетенции (в том числе, умение работать с системами автоматизированного перевода), заполнить портфолио, поставить фильтр на рабочие языковые пары, изучить заказы на научно-технический перевод, подать заявку на выполнение перевода (и выполнить заявку в случае получения заказа).

Таким образом, изучение систем машинного и автоматизированного перевода применительно ко всем темам курса научно-технического перевода и приобретение практических навыков работы в таких системах подразумевает не только изучение теории, но и создание и успешное завершение переводческих проектов, в связи с чем новый учебный материал добавлен в практикумы по всем темам курса. Также важна многоцелевая работа с видеоматериалами в рамках всех изучаемых тем. При реализации дисциплины применяются инновационные формы учебных занятий, развивающих у студентов навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, соответствующих принципам Agile и Scrum. В обучении применяются находящиеся в свободном доступе текстовые корпуса русского и английского языка, системы машинного перевода, а также профессиональная работа в одной из систем автоматизированного перевода. В ходе учебного процесса необходимо обеспечить условия для развития у студентов как профессиональной специализации, так и универсализации, демонстрируя необходимость образования в течение всей жизни как для выпускника, так и для преподавателя. Несмотря на сложность долгосрочного прогнозирования, необходимо ориентировать студентов на решение комплексных задач и развитие мягких навыков, рассматривая новые технологии как возможности, а не угрозу профессиональной деятельности, гармоничного сочетая актуальные требования к преподаванию предмета и реальные возможности образовательной среды.

## Литература

1. Анорбоева С.А. Формирование переводческой компетенции (на примере: бакалавриат и магистратура) // *Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*. 2023. № 3 (2). С. 337–348.
2. Борданова А.С. Особенности преподавания курса научно-технического перевода // *Актуальные проблемы педагогики, психологии и переводоведения*. Сб. ст. Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Астерион, 2022. С. 181–187.

3. Вершинина Т.С. Подготовка переводчиков в вузе: новые вызовы // *Казанский педагогический журнал*. 2021. № 5. С. 140–146.
4. Гавриленко Н.Н. Форсайт-сессия «Переводчик 2040» // *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2021. № 4. С. 49–63.
5. Гавриленко Н.Н. Цели обучения отраслевому переводу // *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2021. Вып.2 (839). С. 92–102.
6. Ершова Т.А. Парадоксы информационно-коммуникативных технологий // *Современное педагогическое образование*. 2023. № 1. С. 124–126.
7. Жулева М.С., Шулер И.В. Педагогические условия реализации элективных курсов в системе высшего образования (на материале опыта вузов города Тюмени) // *Общество, социология, психология, педагогика*. 2023. № 1. С. 121–127.
8. Жураева Д. Использование облачных технологий в образовательном процессе // *Oriental conferences. Woman in sustainable development: Science and quality education. 3d international conference*. 2023. С. 301–308.
9. Ковригина А.И. Образовательный стандарт ФГОС ВО 3++ по лингвистике: Проблемные аспекты и направления совершенствования // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 145–147.
10. Ли В. Состояние и методика обучения переводу научно-технического текста // *Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Образование. Педагогические науки. Рубрика: Интернационализация образования. Образование в странах мира*. 2020. Вып. 4. Т. 12. С. 73–78.
11. Нечаева Н.В., Светова С.Ю., Подольский О.А. Проектирование образовательной программы «Постредактирование машинного перевода» // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2019. № 4. С. 109–120.
12. Панасенков, Н.А. Из опыта разработки и реализации курса автоматизированного перевода у лингвистов-переводчиков / Н.А. Панасенков // *Педагогическое образование в России*. 2020. № 3. С. 152–157.
13. Попова Н.В., Степанова М.М., Кузьмина А.В. Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе // *Вестник Самарского Государственного Технического Университета*. 2021. Т. 18. № 1. С. 87–98. Текст: электронный.
14. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области перевода» (подготовлен Минтрудом России 12.11.2019) [Электронный ресурс]. URL: <https://>

[www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56714265/](http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56714265/)  
(дата обращения: 11.02.2023)

15. Суй Х., Ян Х. Модель подготовки переводчиков технического профиля в условиях развития инженерного образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2022. Т. 14. № 1. С. 108–114.
16. Тешабоева З.Т., Кобулова М.А. Вопросы интеграции науки, образования и бизнеса как необходимого условия инновационной экономики // Economic sciences. Colloquium-journal. № 2 (161). 2023. С. 36–38.
17. Ушакова В.А., Кузнецова Т.И., Старкова Е.К. Использование информационных технологий в деятельности современного переводчика // Успехи в химии и химической технологии. Том 35. 2021. № 11. С. 25–27.
18. Шевцова Г.В., Москалец Л.Е. Роль мотивации при обучении профессионально ориентированному иностранному языку в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С. 116–124.
19. Щербак И.В., Волченков Е.А. К вопросу об обучении переводу научных и технических текстов на базе дистанционного обучения // Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 92. № 3. С. 191–197.

## FORMATION OF SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION COMPETENCIES WHEN TEACHING BACHELORS

**Bordanova A.S.**

St. Petersburg University of Management and Economics

The article discusses the main tasks facing the teacher of the Scientific and Technical translation course. The author suggests updating all modules of the course in the light of optimizing their teaching for undergraduate extramural students in the Linguistics and Translation Studies direction, taking into account the educational process transformations and the prospects for the development of this field of translation. In the article, special attention is paid to the use of new technologies and audiovisual means in educational translation carried out within the framework of teaching the Scientific and Technical Translation course, and the development of new students' competencies, ensuring their future professional viability and demand in the labor market.

This article is based on the material of the updated work program defense on the Scientific and Technical Translation discipline, held as part of the advanced training course in November 2022.

**Keywords:** scientific translation, technical translation, translation studies, specialization, working program of the discipline, English, Russian, teaching.

### References

1. Anorboeva S.A. Formation of translator's competence (On an example of bachelor's and master's degree courses) // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. 2023. No. 3 (2). pp. 337–348 [in Russian].
2. Bordanova A.S. Features of teaching the course of scientific and technical translation // Actual problems of pedagogy, psychology and translation studies. Collection of articles of the In-

- ternational Scientific and Practical Conference. St. Petersburg: Asterion, 2022. pp.181–187 [in Russian].
3. Vershinina T.S. Training of translators at the university: New challenges // Kazan Pedagogical Journal. 2021. No. 5. pp. 140–146 [in Russian].
4. Gavrilenko N.N. Foresight session Translator 2040 // Bulletin of PNRPU. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2021. No. 4. pp. 49–63 [in Russian].
5. Gavrilenko N.N. Objectives of training in branch translation // Herald of the MSLU. Education and Pedagogical Sciences. 2021. Issue 2 (839). pp. 92–102 [in Russian].
6. Ershova T.A. Paradoxes of information and communication technologies // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 1. pp. 124–126 [in Russian].
7. Zhuleva M.S., Shuler I.V. Pedagogical conditions for the implementation of elective courses in the higher education system (based on the experience of Tyumen universities) // Society, sociology, psychology, pedagogy. 2023. No. 1. pp. 121–127 [in Russian].
8. Zhuraeva D. The use of cloud technologies in the educational process // Oriental Conferences. Woman in Sustainable Development: Science and Quality Education. 3d International Conference. 2023. pp. 301–308 [in Russian].
9. Kovrigina A.I. Educational standard of FSES HE 3++ in linguistics: Problematic aspects and directions of improvement // Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2021. Vol. 10. No. 3 (36). pp. 145–147 [in Russian].
10. Li V. The state and methodology of teaching translation of scientific and technical text // Bulletin of the South Ural University. Series: Education. Pedagogical Sciences. Category: Internationalization of education. Education in the Countries of the World. 2020. Issue 4. Vol. 12. pp. 73–78 [in Russian].
11. Nechaeva N.V., Svetova S. Yu., Podolskiy O.A. Designing the educational program of Post-editing machine translation // Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of Linguistics and Pedagogy. 2019. No. 4. pp. 109–120 [in Russian].
12. Panasenkov N.A. From the experience of developing and implementing an automated translation course for linguists-translators / N.A. Panasenkov // Pedagogical Education in Russia. 2020. No. 3. pp. 152–157 [in Russian].
13. Popova N.V., Stepanova M.M., Kuzmina A.V. Methodological aspects of the audiovisual means use in teaching foreign languages and translation at the university // Bulletin of the Samara State Technical University. 2021. Vol. 18. No. 1. pp. 87–98. Text: electronic [in Russian].
14. Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation On approval of the professional standard "Specialist in translation" (prepared by the Ministry of Labor of the Russian Federation on 12.11.2019) [Electronic resource]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56714265/> (accessed: 02/11/2023) [in Russian]
15. Xu H., Yang H. The model of training technical translators in the context of engineering education development // Bulletin of SU-SU. The series "Education. Pedagogical Sciences". 2022. Vol. 14. No. 1. pp. 108–114 [in Russian].
16. Teshaboeva Z.T., Kobulova M.A. Issues of integration of science, education and business as a necessary condition for innovative economy // Economic Sciences. Colloquium-journal. No. 2 (161). 2023. pp. 36–38 [in Russian].
17. Ushakova V.A., Kuznetsova T.I., Starkova E.K. The use of information technologies in the activities of a modern translator // Advances in Chemistry and Chemical Technology. Volume 35. 2021. No. 11. pp. 25–27 [in Russian].
18. Shevtsova G.V., Moskalets L.E. The role of motivation in teaching a professionally oriented foreign language in a technical university // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2022. Issue 2 (220). pp. 116–124 [in Russian].
19. Shcherbakova I.V., Volchenkov E.A. On the question of teaching scientific and technical texts translation on the basis of distance learning // Humanities and Social Sciences. 2022. Vol. 92. No. 3. pp. 191–197.

# Развитие дивергентного мышления будущего юриста при обучении юридическому иностранному языку

**Боровкова Марина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ  
E-mail: mborovkova@rambler.ru

Сегодняшнему обществу необходимы специалисты, которые умеют быстро ориентироваться и адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира, способные к всестороннему аналитическому восприятию действительности, умеющие мыслить нестандартно и принимать нетривиальные решения возникающих проблем. Такие способности личности определяются уровнем сформированности дивергентного мышления. Цель статьи – обобщить и выделить основные методы развития дивергентного мышления при обучении студентов-юристов профессиональному иностранному языку. Развитие дивергентного мышления предполагает использование интерактивных методов, позволяющих развивать способность к продуцированию различных вариантов решения вопросов, уход от стереотипов. В статье особое внимание уделяется таким интерактивным методам развития дивергентного мышления как проектная деятельность, case – study, метод свободного письма при обучении иностранному языку в различных коммуникативных ситуациях в сфере права.

**Ключевые слова:** иностранный язык, дивергентное мышление, креативность, компетенции, интерактивные технологии

## Введение

Современная образовательная парадигма включает в себя перечень ключевых компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза: критическое мышление, креативность, коммуникабельность, кооперация, социально-эмоциональный интеллект, саморегулирование. Нашему обществу необходимы квалифицированные кадры, умеющие мыслить нестандартно, способные находить креативные и неординарные способы решения проблем, управлять информацией и данными в условиях неопределенности. Сегодня возрастают требования к развитию творческой личности, которая должна обладать гибким продуктивным и творческим мышлением с целью решения сложнейших задач, которые выдвигает нам современное общество. Для эффективного поиска решений проблем, появляющихся на жизненном пути, нужно обратить внимание на развитие некоторых важных характеристик мышления человека. В данной статье обратимся к проблеме развития дивергентного мышления у студентов – юристов при обучении юридическому иностранному языку как способности нашего мышления возможного поиска множества решений в современном многозадачном мире.

**Цель статьи** – определить методы и способы развития дивергентного мышления на занятиях иностранного языка в сфере юридической коммуникации.

**Методы исследования:** анализ и синтез зарубежных и российских научных публикаций, а также научно-методической литературы по выбранной тематике; логико-структурный анализ; наблюдение, обобщение.

## Основная часть

В своих работах дивергентное мышление исследовали как отечественные ученые: Д.Б. Богоявленская [1], В.Н. Дружинин [4], А.М. Матюшкин [8], С.Л. Рубинштейн [11] и другие, так и зарубежные: Де Боно [13], Дж. Гилфорд [3], А. Маслоу [7], Э.П. Торренс [14] и другие.

Понятие „дивергентное мышление“ в психологию вошло вместе с учёным Дж. Гилфордом, который описал дивергенцию как «мышление, идущее в разных направлениях». Дж Гилфорд указал на существование двух типов мыслительных операций: конвергенции и дивергенции.

Конвергентное мышление предполагает необходимость поиска единственно верного решения и оно имеет непосредственную связь с логическим, линейным решением.

Дивергентное мышление – (от лат. *divergere* – расходиться) рассматривается как метод творческого мышления, который используется для поиска решений сложных, неординарных вопросов. Такой тип мышления позволяет приходить к неожиданным решениям и результатам.

Английский исследователь Дж. Гилфорд выделяет мыслительную операцию дивергенции в качестве основы креативности как общей творческой способности человека [3].

Исследование дивергентного мышления, начатое Дж. Гилфордом, наиболее последовательно продолжил Э.П. Торренс.

Э.П. Торренс также охарактеризовал дивергентное мышление как креативность – мышление, способствующее поиску неординарных идей [6, С. 847–861]. Один вопрос может иметь несколько ответов, что и позволяет продуцировать оригинальные идеи. В результате своего эксперимента автор увидел пересечения интеллекта и характеристик творчества – беглости, гибкости, оригинальности, быстроты. Таким образом, Э.П. Торренс считал, что творческие способности непосредственным образом связаны с интеллектом. А. Маслоу считал, что основу творчества человека составляет мотивация личностного роста, потребность в самореализации [7]. Ж. Пиаже рассматривал самостоятельность дивергентного мышления в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям [10]. Все исследователи едины в том, что дивергентное мышление активизирует способность человека выполнять такие мыслительные операции как оценка, сравнение, выдвижение гипотезы, анализ и классификация материала.

Дивергентное мышление имеет следующие характеристики мыслительной деятельности:

- Оригинальность. Она выражается в принятии нестандартных решений, потребности найти что-то новое, продуцировать необычные идеи и т.д.
- Семантическая гибкость. Выражается в умении посмотреть на объект с разных точек зрения.
- Адаптивная гибкость – способность находить эффективные решения проблем в сложных ситуациях; быстрое переключение внимания, изменение способов и приемов работы, стремительное освоение новых подходов.
- Спонтанность определяется легкостью мышления, способностью генерировать оригинальные идеи.
- Образный характер мышления. Развитое воображение и фантазия.
- Ассоциативность обеспечивает многоплановость и разнонаправленность мышления [2].

Развитие дивергентного мышления актуально сегодня и для студентов – юристов при изучении иностранного языка. Иностранный язык как потенциально креативная языковая дисциплина обладает значительными возможностями для развития дивергентного мышления у студентов. В число задач современного иноязычного образования

входит и развитие креативных способностей обучающихся. Иноязычное обучение готовит студентов к межкультурному общению в образовательных и профессиональных целях, к использованию иностранного языка как средства самореализации и самообразования в специальных областях, как инструмента декодирования культурных и социальных кодов как своего, так и иноязычного общества.

Опыт межкультурного взаимодействия тесным образом связан с когнитивными процессами, которые присутствуют и при креативных процессах: поиск информации, связанный с культурой другого языка, ее анализ, выстраивание множества ассоциативных цепочек со своей культурой. Погружаясь в новый социокультурный и коммуникативный контекст, человек начинает мыслить более широко и нетривиально, пытается адаптировать иноязычную культуру к своей, что усиливает гибкость мышления, способствует выработке множества идей к подбору лексической и синтаксической эквивалентности с целью достижения межкультурного понимания и взаимодействия. Развитие дивергентного мышления ведет к формированию у студентов когнитивной гибкости, открытости к разным социокультурным моделям, идеям, новому опыту. Дивергентное мышление помогает юристам увидеть и интерпретировать текст закона в интересах представляемой стороны, представить его с разных точек зрения и, как следствие, разрешить поставленную проблему. При обучении иностранному языку необходимо применять разные приемы и методы, направленные на развитие дивергентного мышления как основы креативности у студентов: поисковый, проблемный, исследовательский методы обучения, включать в современный процесс обучения интерактивные технологии (работу в парах, работу в микрогруппах, дискуссии и диспут, деловая и ролевая игра и т. д.). Эффективными являются метод мозгового штурма, анализ педагогических ситуаций, учебно-тематические дискуссии, метод ТРИЗ, метод проектов, создание интеллектуальных карт, фокальных объектов, метод свободных ассоциаций, роушак Блума, кейс-метод, задание по написанию проблемного эссе как элемента самостоятельной работы и др.

Остановимся более подробно на двух методах развития дивергентного мышления в процессе иноязычного обучения юристов – метод проектов и кейс – метод.

Метод *case-study* (от английского *case* – случай, ситуация) – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций [9, С. 33–42]. В юриспруденции возможно рассмотрение конкретного дела с рассмотрением множества точек зрения и вынесением решения по нему. При работе с текстом кейса придерживаемся позиции Смолкина А.М., который считает, что ее можно организовывать в три этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [12, с. 90]. На дотекстовом этапе



преподаватель снимает лексические, грамматические, синтаксические трудности, которые встречаются в тексте. На данном этапе студенты знакомятся с текстом и выполняют задания, которые направлены на поиск, фиксирование и систематизацию фактического и языкового материала, осуществляют перевод ситуации [12, С. 102]. На послетекстовом этапе студенты работают в небольших группах, продуцируют свою речь, предлагают свои варианты разрешения проблемы, имеют возможность разыграть данную ситуацию или обсудить решения и результаты совместно с преподавателем.

Метод case-study как активный метод обучения позволяет применить творческий подход к решению юридических проблемных ситуаций, формирует навыки работы в команде, навыки принятия совместных решений, приобщает студентов к исследовательской деятельности.

Следующий метод развития дивергентного мышления, на котором хотелось бы остановиться, является метод проектов. Он получил в последнее время достаточно широкое использование в обучении профессиональному иностранному языку и является на сегодняшний день неотъемлемой частью ФГОС в высшей школе. Проектная методика – это возможность для студентов выразить в творческой форме свои идеи. Проектная деятельность в образовательной системе предоставляет обучающимся возможность организации самостоятельной работы в решении проблемной ситуации как в процессе индивидуальной, так и командной работы. Она включает в себя планирование, прогнозирование, анализ, синтез и позволяет реализовать креативный подход в обучении иностранным языкам. Поддерживаем идеи Фрэне и Клапаред о том, что основными моментами, обеспечивающими эффективность проектной деятельности являются мотивация, междисциплинарный подход и ответственность учащихся за конечный продукт. [5, С. 295]. В проектной деятельности юристов целесообразно использовать концепцию предметно-интегрированного языкового обучения CLIL, что усиливает как мотивационный аспект, так и креативный потенциал проектной деятельности, а также оказывает положительное влияние на развитие дивергентного мышления студентов. На практических занятиях предлагаем нашим студентам исследовать правовую проблематику в российском и английском праве, представить результаты на английском языке. При разработке проекта соблюдаем общие этапы:

#### 1. Концептуальный

На данном этапе проходит подготовка концепции проекта.

#### 2. Разработка

Этап включает разработку основных компонентов проекта и подготовку к его реализации.

#### 3. Реализация

В рамках представленного этапа осуществляется реализация принятых проектных решений.

#### 4. Завершение

На этапе завершения проводится анализ полученных результатов, дается оценка результатов проекта.

Особое внимание хотелось бы обратить на метод свободного письма в практической деятельности по формированию дивергентного мышления. Этот прием представляет собой процесс создания письменного текста, при котором автор не оценивает критически свои идеи и способ их представления. Как правило, такое письмо имеет временные ограничения и выполняется без остановки и без корректировки. Нередко во время такого спонтанного письма рождаются свежие, нетривиальные идеи, образы, выражения. В данном случае ценятся самостоятельность, оригинальность, дискуссионность, аргументированность изложения.

В рамках внеаудиторной работы огромный потенциал для развития творческих способностей студентов имеет международный студенческий лингвистический форум «terra linguae – terra evolutionis», который ежегодно проводит кафедра русского, иностранных языков и культуры речи УрГЮУ. Конкурсы кроссвордов, перевода поэтического и юридического текстов, написания эссе, подготовки фото и видеоматериалов по предлагаемой тематике, конкурс ораторского мастерства способствуют как развитию, так и требуют сформированности дивергентного мышления.

## Заключение

Для успешного решения задачи развития дивергентного мышления как основы креативности необходимо использовать на практических занятиях активные методы работы со студентами, создавать мотивы и условия для творчества, сотворчества. В современном обществе огромное значение в будущей профессиональной деятельности студентов играет творческий подход к решению проблем в многозадачном мире.

## Литература

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., Издательский центр «Академия», 2002, 320 с.
2. Голубева М.В. Дивергентное мышление: диагностика, тесты, упражнения на развитие // URL: <https://psychologist.tips/3107-divergentnoemyshlenie-diagnostika-testy-uprazhnenie-na-razvitie.html> (дата обращения: 06.04.2023).
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов / В.Н. Дружинин. – 3-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 349 с. – (Высшее образование). – ISBN978-5-534-09237-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/516754> (дата обращения: 06.04.2023).

5. Кренжелок В.И. Проектная методика – эффективное средство для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой (5–6 ноября 2019 года) [Электронный ресурс] / под ред. М.А. Буровой, А.Е. Буровой и др. – Обнинск: Титул, 2020. – 796 с. С295
6. Макарова Л.Н., Кочукова О.Н. Дивергентное мышление обучающихся: категориально-понятийный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 847–861. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-847-861>
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: СПб., 2002. – 480 с
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 83–86. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012\\_n4/Matyushkin](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Matyushkin) (дата обращения: 06.04.2023)
9. Павельева, Н. Кейс-метод в профессиональном образовании / Н. Павельева // Кампания. – 2008. – № 43. – С. 33–42.
10. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Проспект, 2014. – 314 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
12. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.; Высш. шк., 1991. – 176 с.
13. Эдвард де Боно. Латеральное мышление. Учебник. – Минск: Попурри, 2012. – 384 с.
14. Torrance, E.P. Torrance Tests of Creative Thinking (неопр.). – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

#### DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF A FUTURE LAWYER WHEN TEACHING A LEGAL FOREIGN LANGUAGE

**Borovkova M.V.**

Ural State Law University

Today's society needs specialists who are able to quickly navigate and adapt to the changing conditions of the surrounding world, capable of a comprehensive analytical perception of reality, able to think outside the box and take non-trivial solutions to emerging problems. Such abilities of a person are predetermined by the level of formation of divergent thinking. The purpose of the article is

to summarize and highlight the main methods of developing divergent thinking when teaching law students a professional foreign language. The development of divergent thinking involves the use of interactive methods that allow developing the ability to produce various options for solving issues, avoiding stereotypes. The article pays special attention to such interactive methods of developing divergent thinking as project activity, case – study, the method of free writing when teaching a foreign language in various communicative situations in the field of law.

**Keywords:** foreign language, divergent thinking, creativity, competence, interactive technologies.

#### References

1. Bogoyavlenskaya D B Psychology of creative abilities: Studies. Manual for students of higher education. institutions. – M., Publishing Center "Academy", 2002, 320 p.
2. Golubeva M.V. Divergent thinking: diagnostics, tests, exercises for development // URL: <https://psychologist.tips/3107-divergentnoe-myshlenie-diagnostika-testy-uprazhnenie-na-razvitie.html> (accessed: 04/06/2023).
3. Gilford J. Three sides of intelligence // Psychology of thinking. – M.: Progress, 1965. – p. 433.
4. Druzhinin, V.N. Psychology of general abilities: a textbook for universities / V.N. Druzhinin. – 3rd ed. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 349 p. – (Higher education). – ISBN978-5-534-09237-0. – Text: electronic // Yurayt Educational Platform [website]. – URL: <https://urait.ru/bcode/516754> (accessed: 06.04.2023).
5. Krenzhelok V.I. Project methodology – an effective tool for implementing a personality-oriented approach in teaching a foreign language // Teaching foreign languages – modern problems and solutions: collection of materials of the I International Scientific and Practical Conference named after E.N. Solovova (November 5–6, 2019) [Electronic resource] / edited by M.A. Burova, A.E. Burovov et al. – Obninsk: Title, 2020. – 796 p. С295
6. Makarova L.N., Kochukova O.N. Divergent thinking of students: categorical and conceptual analysis // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2022. Vol. 27, No. 4. pp. 847–861. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-847-861>
7. Maslow, A. Motivation and personality / A. Maslow. – M.: St. Petersburg, 2002. – 480 p.
8. Matyushkin A.M. The concept of creative giftedness [Electronic resource] // Bulletin of Practical Psychology of Education. 2012. Volume 9. No. 4. pp. 83–86. URL: [https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012\\_n4/Matyushkin](https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Matyushkin) (accessed: 06.04.2023)
9. Pavelieva, N. Case-method in vocational education / N. Pavelieva // Campaign. – 2008. – No. 43. – pp. 33–42.
10. Piaget, J. Selected psychological works / J. Piaget. – M.: Prospect, 2014. – 314 p.
11. Rubinstein S.L. Problems of general psychology. M.: Pedagogy, 1973. – 424 p.
12. Smolkin A.M. Methods of active learning. – M.; Higher School, 1991. – 176 p.
13. Edward de Bono. Lateral thinking. Textbook. – Minsk: Potpourri, 2012. – 384 p.
14. Torrance, E.P. Torrance's Creative Thinking Tests (neopr.). – Scholastic Testing Service, Inc., 1974.

# Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров в художественном произведении

**Васильева Светлана Николаевна,**

старший преподаватель, 9 кафедра (иностраннх языков),  
Военный университет имени князя Александра Невского  
Министерства обороны Российской Федерации  
E-mail: v\_svetuis@mail.ru

**Курбакова Светлана Николаевна,**

доктор филологических наук, доцент, кафедра английского  
языка № 1, Московский государственный институт  
международных отношений (университет) Министерства  
иностраннх дел Российской Федерации  
E-mail: svetlanakurbakova@yandex.ru

Статья посвящена вопросу репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров в художественном тексте. Особое внимание в работе уделено описанию и иллюстрации способов вербализации пресуппозиций, существующих в сознании акторов коммуникативной деятельности (писателя и читателя). Установлено, что пресуппозиция как лингвокультурный ментальный ресурс автора «овеществляется» в пространстве художественного текста в виде пресуппозитивных текстовых маркеров трех уровней, каждый из которых имеет свои способы репрезентации и составляет смысловой каркас художественного текста: 1 уровень – словесные обозначения и средства художественной выразительности, 2 уровень – образы, 3 уровень – социально значимые архетипы. Знание этих способов чрезвычайно важно для читателя, который, используя свой лингвокультурный ментальный ресурс, поуровнево выделяя и осмысливая пресуппозитивные текстовые маркеры постигает суть художественного текста и его автора.

**Ключевые слова:** пресуппозитивные текстовые маркеры, художественный текст, способы репрезентации, смысловой каркас, средства художественной выразительности, образы, социально-значимый архетипы.

Пресуппозиция относится к столь многомерным феноменам, что стремление раскрыть ее сущность, естественным образом, приводит к существованию различных подходов к ее изучению и, как следствие, ряда определений. Изначально термин «пресуппозиция» появился в философской логике, которая трактует пресуппозицию как «*семантический компонент предложения, который должен быть истинным, чтобы предложение в данной ситуации имело истинностное значение, т.е. было либо истинным, либо ложным*» [10, с. 396].

В лингвистической литературе мы находим следующие определения пресуппозиции: 1) суждение, данное в предложении в неявной форме» [3, с. 260]; 2) условия, согласно которым высказывание признается уместным, правильным [9]; 3) условия, создающие почву для нормального употребления и успешного понимания речевого акта» [6]; 4) предположения говорящего относительно фонда языковых и неязыковых знаний слушающего [8, с. 255]; 5) информация, предполагающая знание реалий и культуры, которыми должен обладать как автор, так и реципиент, поскольку от него зависит успешность самого речевого акта [7, с. 62]; 6) общий фонд знаний отправителя и получателя текста [1]; 7) некоторый обязательный фонд общих знаний, предполагающий «предварительный договор» и обеспечивающий правильное понимание речевой коммуникации [2, с. 217]; 8) зона пересечения «фоновых» знаний собеседника о друг друге и о ситуации» [5, с. 13]; 9) зона пересечения когнитивных пространств коммуникантов» [4, с. 235].

Полагаем возможным сделать замечание о том, что лишь несколько из представленных выше определений [4, 6, 8] трактуют пресуппозицию интегративно, в ее системно-деятельностном аспекте. На наш взгляд, именно регулятивно-деятельностная парадигма изучения речевых явлений и языковых средств позволяет раскрыть механизм функционирования пресуппозиции в речевой коммуникации, ее содержательного плана в предметно-объектном плане, в том числе и в художественном произведении.

В регулятивно-деятельностной парадигме пресуппозиция представляет собой форму существования лингвокультурных ментальных ресурсов как в языковом сознании автора художественного текста, так и его читателя (реципиента), которые действуют в общем когнитивном пространстве, хотя непосредственно и не взаимодействуют. Пресуппозиции играют существенную роль в реализации интерактивного характера речевого общения,



опосредованного текстом художественного произведения, и своеобразно выполняют регулятивную функцию: пресуппозиции влияют на дискурсивные действия автора по текстосозданию, а читателя – по текстоосмыслению. Данная трактовка достаточно объемна, она позволяет отразить функциональные характеристики такого многопланового феномена, как пресуппозиция, что отвечает потребности современного языкознания в постижении сущности речевой коммуникации в комплексе языковых и когнитивных черт.

Автор, создавая художественный текст, следует системе лингвокультурных пресуппозиций, которые приобретают свою материальную форму в виде *пресуппозитивных текстовых маркеров*. Читатель, в свою очередь, воспринимая литературный текст, стремится эти маркеры выделить и распознать. *Пресуппозитивные маркеры являются смысловыми акцентами текста*: они представляют собой иерархию смыслов, иными словами, смысловой каркас художественного произведения. Каждый уровень пресуппозитивных текстовых маркеров имеет свои способы репрезентации.

На **первом уровне** репрезентативными пресуппозитивных текстовых маркеров выступают словесные обозначения и средства художественной выразительности языка, которые автор использует для номинации образов-персонажей (фактуальная информация) и образов-символов (концептуальная информация). Разберем ряд примеров употребления выразительных средств.

К примеру, в рассказе «The Snows of Kilimanjaro» («Снега Килиманджаро») обращают на себя внимание **эпитеты**, которые использует Э. Хемингуэй при создании образа-символа птиц:

(1) ... *huge, filthy birds...* [13, p.273] (... *громадные, омерзительные птицы...*) [12, с. 408].

Автору важен этот символ для того, чтобы впоследствии вызвать у читателя смысловую ассоциацию со смертью и показать, что она такая же отвратительная, как и птицы. Ее размеры настолько огромны, что человеку негде от нее спрятаться, поскольку она заполняет все свободное вокруг него пространство.

В рассказе «The Doctor and the Doctor's Wife» («Доктор и его жена»), описывая внешний облик одного из образов-персонажей, индейца Билли Тэйбшо, Э. Хемингуэй применяет **сравнение**:

(2) He was ... *with only a few hairs of mustache like a Chinaman* [13, p. 37] (Он был ... *с редкими, как у китайца, усами* [12, с. 33]).

При создании образа-персонажа Эдольфа Фрэнсиса в рассказе «The Battler» («Чемпион») сравнение дополняет описание изуродованного в боях лица бывшего боксера:

(3) It was *like putty in color* [13, p. 55] (Оно *походило на размалеванную маску* [12, с. 55]).

В рассказе «An Alpine Idyll» («Альпийская идиллия») Э. Хемингуэй использует сравнение для того, чтобы читатель осознал истинное отношение главного героя-персонажа крестьянина Олза к своей, по его словам, горячо любимой жене, его

неспособность испытывать настоящие глубокие чувства, его уродливую человеческую сущность:

(4) The peasant ... went on filling in the grave – *spreading the earth evenly as a man spreading manure in a garden* [13] (Крестьянин ... стал засыпать могилу, *разравнивая землю, как разравнивают навоз на грядках* [12, с. 233]).

Для репрезентации пресуппозиций широко используется **олицетворение**. К примеру, в рассказе «The Snows of Kilimanjaro» («Снега Килиманджаро») репрезентативом пресуппозитивного текстового маркера является олицетворение смерти, к которому обращается Э. Хемингуэй для описания момента кончины главного героя-персонажа писателя Гарри:

(5) ... *death come by again* [13, p. 299] (...*смерть опять прошла мимо койки* [12, с. 428]);

(6) ... *death had come and restored its head on the foot of the cot* [13, p. 299] (... *сметь подошла и положила голову в ногах койки* [12, с. 428]);

(7) *It had moved up to him ...* [13, p. 299] (*Смерть подо двинулась ...* [12, с. 428]);

(8) *It moved up closer to him ... it came a little closer ... but it moved in on him so its weight was all upon his chest, and while it crouched there ...* [13, p. 299] (*Она придвинулась еще ближе ... она подобралась еще ближе ... но она ползла все выше и выше, придавив его грудь, и когда она легла у него на груди ...* [12, с. 428]);

(9) ... *and it crouched now, heavier ...* [13, p. 299] (... *и она навалилась на него всей своей тушей ...* [12, с. 428]).

**Ирония** также может выполнять роль текстового маркера пресуппозиции. К примеру, в рассказе «The Chauffeurs of Madrid» («Мадридские шоферы») Э. Хемингуэй обращается к иронии как к основному способу репрезентации пресуппозитивного текстового маркера для конструирования основных образов-персонажей:

(10) He had *several front teeth missing and seethed with patriotic sentiments* [13, p. 303] (У него *не хватало нескольких передних зубов, и он так и пылал патриотическими чувствами*. Кроме того, он любил шотландский виски [11, с. 614]);

(11) ... *and he had only one real defect as a chauffeur. He couldn't drive a car* [13, p. 305] (... *и как шофер имел только один недостаток: Он не умел водить машину* [11, с. 616]);

(12) But he was *a good, if fairly useless, kid ... The only thing that developed in David was his vocabulary* [13, p. 307] (Но он был *славный мальчик, хотя пользы от него было мало ... Единственное, в чем Давид делал успехи, – это в сквернословии* [11, с. 617]).

Интерес представляют случаи использования **аллегории**. К примеру, в рассказе «The Snows of Kilimanjaro» («Снега Килиманджаро») создавая образ-символ величественной горы Килиманджаро, Э. Хемингуэй использует аллегорию в качестве репрезентатива пресуппозитивного текстового маркера:

(13) Its western summit is called the Masai "Nga`je Nga`i," *the Hose of Cod* [13, p. 272] (Племя массаи



называют его западный пик «Нгайэ-Нгайя», что значит «Дом бога» [12, с. 407]).

Для Э. Хемингуэя характерно использование **художественной детали**. Так, в рассказе «A Canary for One» («Канарейку в подарок») для придания большей реалистичности образу-символу поезда Э. Хемингуэй использует такую художественную предметную деталь, а именно, точное количество минут, в течение которых поезд делал остановки по пути следования в Париж, в качестве способа репрезентации пресуппозитивного текстового маркера:

(14) The train stayed *twenty-five minutes* in the station at *Marseilles* ... [13, p. 177] (*В Марселе* простояли *двадцать пять минут* ... [12, с. 228]);

(15) because at *Cannas*, where it stopped for *twelve minutes*... [13, p. 178] (... *потому что в Каннах*, где стояли *двенадцать минут* ... [12, с. 228]).

К примеру, в рассказе Э. Хемингуэя «The Battler» («Чемпион») художественная портретная деталь как способ репрезентации пресуппозитивного текстового маркера образа-персонажа Эдольфа Фрэнсиса свидетельствует о том, что в прошлом главный герой был боксером, который провел немало боев на ринге:

(16) *His nose was sunken, his eyes were slits, he had queer-shaped lips* [13, p. 54] (*Расплющенный нос, глаза – как щелки, и бесформенные губы* [12, с. 54]).

В рассказе «An Alpine Idyll» («Альпийская идиллия») пресуппозитивный текстовый маркер получает репрезентацию путем сочетания художественной портретной и предметной деталей, что позволяет Э. Хемингуэю создать исчерпывающий образ-персонаж главного героя, крестьянина по имени Олз:

(17) A peasant with a *black beard and high leather boots* [13] (*Чернобородый крестьянин в высоких кожаных сапогах* [12, с. 233]);

(18) He sat with his hands on the table. He wore his *old army clothes*. There were *patches on the elbows* [13] (Он сидел, *положив руки на стол*. Он был в *старой солдатской куртке, с заплатами на локтях* [12, с. 235]).

**Антитеза** также используется писателем в качестве пресуппозитивного текстового маркера. В рассказе «Soldier's Home» («Дома») антитеза как репрезентатив раскрывает внутреннюю сущность главного образа-персонажа, американского солдата Гарольда Кребса, который возвращается в родной город после войны, опустошенный и раздираемый противоречиями, неспособный найти свое место в мирной жизни:

(19) Later he felt the need to talk *but* no one wanted to hear about *it* [13, p. 103] (Потом у него возникла потребность говорить, *но* никому уже не хотелось слушать [12, с. 65]);

(20) Vaguely he wanted a girl *but* he did not want to have to work to get her [13, p. 106] (Он смутно ощущал потребность в женщине. Ему нужна была женщина, *но* лень было добиваться ее [12, с. 67]);

(21) He did not want to come home. *Still*, he had come home [13, p. 107] (Ему не хотелось возвращаться домой. *И все-таки* он вернулся [12, с. 68]).

К примеру, в рассказе «A Very Short Story» («Очень короткий рассказ») антитеза является способом репрезентации пресуппозитивного текстового маркера, при помощи которого Э. Хемингуэй показывает противоречивость характера и поступков одного из смыслообразующих образов-персонажей, медсестры военного госпиталя по имени Люз:

(21) ... *cool and fresh* in the *hot* night [13, p. 80] (*свежая и прохладная* в *духоте* ночи [11, с. 62]);

(22) she *expected, absolutely unexpectedly*, to be married in the spring [13, p. 81] (а теперь она совершенно *неожиданно* для себя *собирается* весной выйти замуж [12, с. 63]);

(23) She loved him *as always, but* she realized *now* it was only a boy and a girl love [13, p. 81] (Она *по-прежнему* любит его, *но* ей теперь ясно, что это только детская любовь [12, с. 63]);

(24) and it was *impossible to get along without him* ... *quarreled* about her *not being willing to come home at once* [13, p. 81] (...и как *она* жить без него не может ... поссорились из-за того, что *она* не хотела сразу ехать домой [12, с. 63]).

В рассказе «The Snows of Kilimanjaro» («Снега Килиманджаро») в качестве способа репрезентации пресуппозитивного текстового маркера Э. Хемингуэй использует **градацию**, а именно, нарастание громкости звуков, которые издает образ-символ гиена, животное, питающееся исключительно падалью, как бы намекая читателю на приближение смерти главного героя:

(25) the odd thing was that *the hyena slipped lightly* along the edge of it [13, p. 286] (самое странное было то, что по краю этой пустоты *неслышно скользнула гиена* [12, с. 418]);

(26) He heard *the hyena make a noise* just outside the range of the fire [13, p. 298] (*Гиена заскулила*, подобравшись почти вплотную к светлomu кругу, падавшему от костра [12, с. 428]);

(27) Just then *the hyena* stopped whimpering in the night and *started to make a strange, human, almost crying sound* [13, p. 302] (Как раз в эту минуту *гиена* перестала скулить и в темноте и *перешла на какие-то странные, почти человеческие, похожие на плач вопли* [12, с. 430]);

(28) Then *the noise the hyena made was so loud* she woke [13, p. 302] (Потом *гиена завывала так громко*, что она проснулась [12, с. 431]).

**Лексический / синтаксический повтор** также может выполнять функцию текстового маркера определенной пресуппозитивности. К примеру, в рассказе Э. Хемингуэя «Cat in the Rain» («Кошка под дождем») дистанцированный трехвершинный лексический повтор глагола *to drip* и его производных позволяет автору отметить особую функцию дождя в реализации идеи повествования, а читателю необходимо раскрыть образ дождя как символа особой атмосферы рассказа: *to drip – if a liquid drips, it falls in very small drops* [15] (капать – если жидкость капает, она падает очень мелкими каплями – *Перевод наш*). Это не веселая стремительная летняя гроза, после которой вся природа

оживает, а грустный, назойливый, непрекращающийся, однообразно морозящий, осенний дождь:

(29) The rain *dripped* from the palm-trees [13, p. 159] (*Капли* дождя *падали* с пальмовых листьев [12, с. 82]);

(30) Outside right under window a cat was crouched under one of the *dripping* green tables [13, p. 159] (Под самыми окнами их комнаты, под зеленым столом, с которого *капала* вода, спряталась кошка [12, с. 82]);

(31) The cat was trying to make herself so compact that she would not be *dripped* on [13, p. 159] (*Она* старалась сжаться в комок, чтобы на нее не попадали *капли* [12, с. 82]).

В рассказе «A Canary for One» («Канарейку в подарок») мы наблюдаем использование сквозного повтора безличной грамматической конструкции в качестве репрезентации пресуппозитивного текстового маркера, при помощи которого автор создает эффект движения образа-символа поезда и смену пейзажей за окном:

(32) Then *there was* a cutting through red stone and clay [13, p. 177] (Потом *пошли* откосы песчаника и глины [12, с. 228]);

(33) and *there was no more* sea, even occasionally [13, p. 177] (и моря совсем *не стало видно*, даже изредка [12, с. 228]);

(34) On the other side *there was* glass, then the corridor, then an open window? And outside the window *were* dusty trees and an oiled road and flat fields of grapes, with gray-stone hills behind them [13, p. 177] (Сквозь стеклянную дверь купе *был виден* коридор и открытое окно, а за окном пыльные деревья, лоснящаяся дорога, ровные поля, виноградники и серые холмы за ними [12, с. 228]);

(35) *There was* smoke from many tall chimneys [13, p. 177] (Из множества высоких труб *валил* дым [12, с. 228]);

(36) and *there was* not only the switch-yards and the factory smoke [13, p. 178] (и теперь *стали видны* не только стрелки и фабричный дым [12, с. 228]);

(37) *There were* tramcars in the towns and big advertisements ... on the walls towards the train [13, p. 179] (В пригородах *были* трамваи и на стенах, обращенных к полотну, большие рекламы [12, с. 229]);

(38) *There were* many cars standing on tracks [13, p. 181] (На путях *стояло* много вагонов [12, с. 230–231]).

Таблица 1. Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров первого уровня – средства художественной выразительности

лексические средства художественной выразительности	эпитет, сравнение, олицетворение, ирония, аллегория, художественная деталь, лексический повтор
синтаксические средства художественной выразительности	антитеза, градация, синтаксический повтор

Считаем возможным, в соответствии с представленным выше примерами отобразить способы

репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров первого уровня в виде следующей таблицы (таблица 1).

Способом репрезентации текстовых маркеров **второго уровня** являются собственно сами образы-персонажи и образы-символы, которые вкуче со средствами художественной выразительности языка используются автором для актуализации значимых в смысловом отношении образов и установлении взаимосвязи между ними, а также их эмотивной составляющей.

К примеру, в рассказе «An Alpine Idyll» («Альпийская идиллия») *образы-антитезы* майского утра и могилы несут основную концептуальную нагрузку:

(39) In the *bright* May morning the *grave-filling* looked *unreal* [13] (*Майское утро* было так *ясно* и *солнечно*, что свежая *могила* казалась *нелепой* [12, с. 233]).

Данные образы-символы амбивалентны как с точки зрения смысла, так и с точки зрения вызываемых у читателя эмоций, что наглядно отображено в следующем виде (рис. 1).



Рис. 1. Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров второго уровня – образы-антитезы

*Образы – тождества*, используемые писателем в рассказе «The Snows of Kilimanjaro» («Снега Килиманджаро»), являются одними из основных концептуальных образов рассказа:

(40) *huge, filthy birds* [13, p. 273] (*громоздкие, омерзительные птицы*) [12, с. 408], *a wide snout like a hyena* [13, p. 299] (*широкий приплюснутый нос, как у гиены*) [12, с. 428].

Данные образы-символы птиц и гиены находятся в отношениях тождества, складываясь в единый образ-символ приближающейся смерти и вызывая у читателя негативные эмоции (рис. 2).

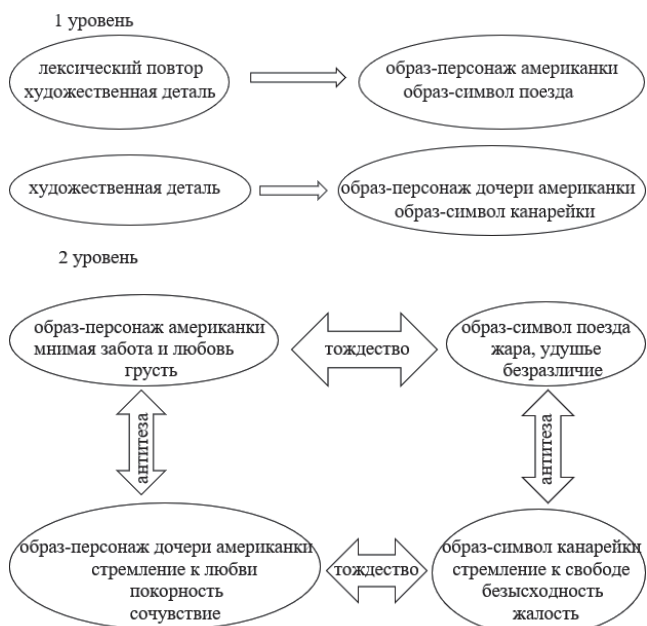


Рис. 2. Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров второго уровня – образы-тождества

Способ репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров **третьего уровня** составляют *социально значимые архетипы*, которые в художественном тексте могут и не иметь эксплицитной выраженности, а лишь подразумеваться, но личностное осмысление которых и есть цель создания автором своего литературного произведения. Проникнуть в авторский замысел читатель может лишь последовательно двигаясь от пресуппозитивных текстовых маркеров нижнего уровня к высшим.

К примеру, в рассказе Э. Хемингуэя «A Canary for One» («Канарейку в подарок») различные спо-

собы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров составляют следующий смысловой каркас художественного текста (рис. 3).



**Рис. 3.** Способы репрезентации пресуппозитивных текстовых маркеров первого и второго уровней в рассказе Э. Хемингуэя «A Canary for One» («Канарейку в подарок»)

### 3 уровень

В рассматриваемом рассказе социально значимым архетипом выступают внутрисемейные отношения. В соответствии с обозначенными выше группами образов, установленным между ними связями и вызываемыми этими образами эмоциями, можно говорить о следующем осмыслении Э. Хемингуэем данного архетипа: пожилая американка в душном вагоне поезда везет канарейку в подарок своей дочери. Она рассказывает своим случайным попутчикам о своей дочери, которую она очень любит, но которой помешала выйти замуж за любимого человека по причине того, что он не американец, поскольку, по ее мнению, хорошими мужьями могут быть только американцы. Она глуховата не только в физическом, но и в эмоциональном отношении, поскольку не понимает, что ее любовь не дает самому близкому ей человеку стать счастливым.

Таким образом, пресуппозиция как лингвокультурный ресурс, существующий в сознании языковых личностей автора литературного произведения и читателя играет ключевую роль при совершении ими речемыслительных действий по созданию художественного текста и его восприятию.

Автор вербализует свои лингвокультурные пресуппозиции в тексте литературного произведения посредством пресуппозитивных текстовых маркеров, которые составляют иерархически организованный смысловой каркас текста. Читатель пытается выделить пресуппозитивные текстовые маркеры автора и их осмыслить. Каждый уровень пресуппозитивных текстовых маркеров имеет свои репрезентативы, прежде всего: различные

словесные обозначения и средства художественной выразительности языка на первом уровне, образы-персонажи и образы-символы – на втором, социально значимые архетипы – на третьем. Знание способов репрезентации данных маркеров имеет важное значение для читателя, который старается проникнуть в замысел автора.

## Литература

1. Алефиренко, Н.Ф. Текст – дискурс – язык / А.С. Алефиренко. – URL: [https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko\\_Tekst.pdf](https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko_Tekst.pdf) (дата обращения: 15. 08. 2019).
2. Звегинцев, В.А. Предложение и его отношение к языку и речи / В.А. Звегинцев. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 308 с.
3. Иванова, И.П., Бурлакова, В.В., Почепцов, Г.Г. Теоретическая грамматика английского языка / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.
4. Красных, В.В. Основы психолингвистики / В.В. Красных. – 2-е изд., доп. – М.: Гнозис, 2012. – 333 с.
5. Кузьмина, Т.Н. Коммуникативная категория категоричности: прототипический и стратегический аспекты: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Т.Н. Кузьмина. – Майкоп, 2019. – 21 с.
6. Мельникова, Л.С. К вопросу о прагматических пресуппозициях приказов и запретов / Л.С. Мельникова. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/100322?ysclid=lfexhidyf7440636408> (дата обращения: 12. 03. 2023).
7. Силаева, Е.М. Художественный текст в лингвокультурном аспекте / Е.М. Силаева // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 3. – С. 60–69.
8. Филиппов, К.А. Лингвистика текста / К.А. Филиппов. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 336 с.
9. Функционирование прагматической пресуппозиции. URL: <https://codenlp.ru/wp-content/uploads/2014/01/PRESUPPOZITSII-41.pdf?ysclid=lg44a4qsaq735252164> (дата обращения: 10. 03. 2023).
10. Ярцева В.Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
11. Хемингуэй, Э. Пятая колонна. По ком звонит колокол. Рассказы. Очерки. Речи / Э. Хемингуэй // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Художественная литература, 1981. – Т. 3. – 687 с.
12. Хемингуэй, Э. Рассказы. Очерки. Фиеста (И восходит солнце) / Э. Хемингуэй // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Художественная литература, 1981. – Т. 1. – 671 с.
13. Hemingway, E. An Alpine Idyll / E. Hemingway. URL: [№4 2023 \[СПО\]](http://gutenberg.ca/ebooks/hemingwaye-menwithoutwomen/hemingwaye-</a></li>
</ol>
</div>
<div data-bbox=)



menwithoutwomen-00-h.html#chapter10analpineidyll (дата обращения: 10. 03. 2023).

14. Hemingway, E. *Selected Stories* / E. Hemingway. – М.: Прогресс, 1971. – 398 p.
15. Macmillan Dictionary Online. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 15. 03. 2023).

## WAYS TO REPRESENT PRESUPPOSITIVE TEXT MARKERS IN A LITERARY TEXT

Vasilyeva S.N., Kurbakova S.N.

Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Defense Ministry of the Russian Federation; Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

The article is devoted to the issue of presuppositive text markers representation in a literary text. Special attention is paid to the description and illustration of the ways to verbalize presuppositions existing in the minds of communicative activity actors (writer and reader). It is established that presupposition as a linguocultural mental resource of the author is “embodied” in the space of a literary text in the form of presuppositive text markers of three levels, each of which has its own ways of representation and forms the semantic framework of a literary text: level 1 – verbal designations and means of artistic expression, level 2 – character sketches, level 3 – socially significant archetypes. The knowledge of these ways is extremely important for the reader, who, using his linguocultural metal resource, enters the essence of a literary text and its author by picking out and interpreting presuppositive text markers.

**Keywords:** presuppositive text markers, literary text, ways of representation, semantic framework, means of artistic expression, character sketch, socially significant archetype.

## References

1. Alefirenko, N.F. *Text – discourse – language* / N.F. Alefirenko. URL: [https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko\\_Tekst.pdf](https://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/456/1/Alefirenko_Tekst.pdf) (access date: 15. 08. 2019).
2. Zvegintsev, V.A. *Sentence and its relation to language and speech* / V.A. Zvegintsev. – М.: Publishing House of Moscow University, 1976. – 308 p.
3. Ivanova, I.P., Burlakova, V.V., Pocheptsov, G.G. *Theoretical grammar of the English language* / I.P. Ivanova, I.P., V.V. Burlakova, G.G. Pocheptsov. – М.: Higher School, 1981. – 285 p.
4. Krasnykh, V.V. *Fundamentals of psycholinguistics* / V.V. Krasnykh. – 2nd edition, supplemented. – М.: Gnosis, 2012. – 333 p.
5. Kuzmina, T.N. *The communicative category of categoricity: prototypical and strategic aspects: abstract of the dissertation of the Candidate of Philology: 10.02.19* / T.N. Kuzmina. – Maykop, 2019. – 21 p.
6. Melnikova, L.S. *On the question of pragmatic presuppositions of orders and prohibitions* / L.S. Melnikova. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/100322?ysclid=lfexhidify7440636408> (access date: 12. 03. 2023).
7. Silaeva, E.M. *Literary text in the linguocultural aspect* / E.M. Silaeva // *Eurasian Humanitarian Journal*. – 2020. – № 3. – P. 60–69.
8. Filippov, K.A. *Linguistics of the text* / K.A. Filippov. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2003. – 336 p.
9. *Functioning of the pragmatic presupposition*. URL: <https://codenlp.ru/wp-content/uploads/2014/01/PRESUPPOZITSII-41.pdf?ysclid=lg44a4qsaq735252164> (access date: 10. 03. 2023).
10. Yartseva V.N. *Linguistics. The Great Encyclopedic Dictionary* / V.N. Yartseva. – 2nd ed. – Moscow: The Great Russian Encyclopedia, 1998. – 685 p.
11. Hemingway, E. *The Fifth Column. For whom the bell tolls. Stories. Essays. Speeches* / E. Hemingway // *Collected edition: in 4 vols.* – М.: Fiction, 1981. – Vol. 3. – 687 p.
12. Hemingway, E. *Stories. Essays. Fiesta (And the Sun Rises)* / E. Hemingway // *Collected edition: in 4 vols.* – М.: Fiction, 1981. – Vol. 1. – 671 p.
13. Hemingway, E. *An Alpine Idyll* / E. Hemingway. URL: <http://gutenberg.ca/ebooks/hemingwaye-menwithoutwomen/hemingwaye-menwithoutwomen-00-h.html#chapter10analpineidyll> (access date: 10. 03. 2023).
14. Hemingway, E. *Selected Stories* / E. Hemingway. – М.: Прогресс, 1971. – 398 p.
15. Macmillan Dictionary Online. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (access date: 15. 03. 2023).



# Изучение простых предлогов с помощью педагогического инструмента бытовых метафор в преподавании РКИ

**Гаранина Ольга Владимировна,**

к.ф.н., преподаватель кафедры иностранных языков в сфере международных отношений ИМО КФУ, преподаватель кафедры русского языка как иностранного ИФМК КФУ  
E-mail: olge1703@yandex.ru

В данной работе автором рассмотрена методика изучения простых непроизводных предлогов, входящих в лексический минимум изучающего русский язык как иностранный. Предметом изучения выбрано употребление предлогов *в* и *на* в разных контекстах, прежде всего, в контексте бытовых метафор. Выбранное направление исследования относится к числу тем, вызывающих наибольшие затруднения у студентов, изучающих русский язык как иностранный, даже по сравнению с такими темами, как личные окончания глаголов и существительных, употребление глагольных форм и местоимений и другими, связанными непосредственно с грамматикой.

Данная методика, позволит на практике, в преподавании русского языка как иностранного, дать студентам необходимые ориентиры, алгоритмы, которые позволят увереннее выбирать необходимый предлог. Цель статьи – предложить рабочие приемы, которые были бы полезны преподавателю русского языка как иностранного в обучении студентов всех курсов, начиная от уровня А1/А2.

**Ключевые слова:** предлог, РКИ, грамматика, методика изучения, русский язык.

Лексический минимум [1], который необходимо освоить студенту, изучающему русский язык как иностранный, включает и определённый набор предлогов, прежде всего, простых. Тема предлогов в принципе является одной из наиболее трудоёмких в изучении русского языка как иностранного в силу двух обстоятельств: студенту необходимо научиться различать слова разных частей речи, отличать сложный производный предлог от существительного с предлогом. Это не всегда легко удаётся, поскольку и русская грамматика фиксирует всё большее количество предлогов, образованных от других частей речи (так, перечень предлогов в Русской грамматике [2] 1980 г. насчитывает уже 27 простых, 67 наречных, 93 отыменных и 18 отглагольных предлогов – по сравнению с Грамматикой [3] 1954 г., здесь существенно расширился круг слов, относимых к числу предлогов: так, только список наречных предлогов включает 38 новых единиц, что даёт основания полагать, что «в лингвистической литературе наблюдается постепенное расширение понятия «предлог» [4]).

Кроме того, каждый предлог подобного рода (т.е. производный, сложный) предполагает употребление определённой падежной формы имени существительного, что также необходимо запомнить студенту.

Материалом исследования стала, в первую очередь, практика преподавания русского языка как иностранного в Казанском (Приволжском) федеральном университете и работа с большим количеством студентов со всего мира. Мы хотели бы поделиться выработанной системой разбора темы, связанной с употреблением предлогов, поскольку описываемый в статье подход на практике даёт положительные результаты: студентам легче даётся понимание темы, одновременно делается вклад в развитие языковой интуиции учащихся, возрастает интерес студентов к предмету.

Когда речь идёт о русском языке, особенно о преподавании русского языка как иностранного, зачастую не срабатывает принцип «выучить и применить правило» – наш язык славится своими исключениями. По этой причине непродуктивным оказывается и подход, который на студенческом сленге обозначается как «зубрежка» – заучивание наизусть путем многократного повторения.

Таким образом можно выучить правило, но на практике оно оказывается не всегда работающим. Например, возьмём словосочетание «пить воду» и посмотрим, какая картина складывается в спряжении глагола «пить». Формально глагол заканчивается на «-ить» и не входит в список ис-

ключений, следовательно, – мог бы решить студент, – относится ко второму спряжению. Согласно правилам русской грамматики, в личных окончаниях глаголов второго спряжения пишется буква «и», например: *мастерить – ты мастерИшь, он мастерИт, мы мастерИм* и т.д. В третьем же лице множественного числа у глаголов второго спряжения пишутся в окончании буквы А/Я, например: они (что делают?) *мастерЯт*. Вернёмся к глаголу «пить» – в его парадигме спряжения должна быть такая же картина, согласно правилу (на самом деле глагол относится к первому спряжению, но, чтобы это определить, студент должен уметь ориентироваться в границах между морфемами). Однако на практике видим другое: *ты пьёшь воду, он пьёт воду, мы пьём воду* и т.д. В третьем лице множественного числа обнаруживаем в окончании букву Ю: *они пьЮт* воду.

Следовательно, грамматическое правило само по себе не всегда способно служить надёжным ориентиром.

Существует ли грамматический алгоритм, который можно было бы считать если не универсальным, то хотя бы опорным, отправным, работающим в большинстве случаев, в том числе в изучении темы, связанной с употреблением предлогов, и рекомендовать его иностранным студентам, изучающим русский язык?

Более продуктивным, чем формальное, буквальное следование грамматическому правилу, оказывается на практике подход, при котором учащийся анализирует морфемный состав слова (конечно, говоря о морфемном составе, мы имеем в виду, прежде всего, знаменательные части речи). Так, студенту не поможет знание правила о чередующихся гласных в корне при проверке первой гласной в слове «горизонт», в данном случае корень не «-гор-/-гар-») и опирается на знание не отдельных правил, а принципов грамматики русского языка. Однако и здесь возможны неожиданности. Так, например, слово «носок» относится к именам существительным мужского рода, ко второму склонению. В родительном падеже множественного числа мы видим у таких существительных окончание «-ов», например: *носок-носокОВ, персик-персикОВ, учебник-учебникОВ* и т.д. Слово «чулок» также относится к именам существительным мужского рода второго склонения, и, следовательно, то же окончание должно быть в форме родительного падежа множественного числа, однако в данном случае парадигма вновь отличается: форма родительного падежа множественного числа звучит как «чулок», что больше напоминает поведение существительных женского рода первого склонения, например: *булка-булок, полка-полок, девочка-девочек*.

Таким образом, и знакомство с принципами русской грамматики не всегда гарантирует правильное написание слова.

Иногда ударение может помочь студенту сориентироваться в принадлежности слова к той или иной части речи (и правильно его употребить),

например: *воВремя* (наречие) и *во врЕмя* (сложный производный предлог), однако и на ударение полагаться в нашем вопросе сложно. В русском языке ударение не только разноместное, то есть может ставиться на любой по счету слог в слове, но и подвижное. То есть разные формы одного и того же слова могут иметь ударение в разных местах: например, *рука*, но в именительном падеже множественного числа уже *руки*.

И существуют в русском языке (особенно в сфере РКИ) темы, наиболее сложные для изучения: единственным инструментом для их изучения является практика речи, общение с носителями языка, чтение литературы на русском языке, просмотр художественных фильмов, практика. При этом нет правил, выучив которые можно было бы лучше разобраться в теме, нет грамматически регламентированного порядка употребления лексики по теме, а в живой речи носителей языка иностранный студент встречается употребление разных, порой взаимоисключающих, вариантов, что создаёт серьёзные трудности и в отношении овладения собственно языковым материалом, и в психологическом смысле, поскольку чрезвычайно высок риск допустить ошибку в речи и поставить себя в неловкое положение. Одной из таких особенно сложных в преподавании и изучении РКИ тем является тема употребления предлогов.

Следует сказать, в целом изучение словосочетаний с типом подчинительной связи «управление» тяжелее даётся студентам, изучающим русский язык как иностранный. Здесь необходимо учитывать и грамматические свойства глагола, такие как переходность, вид, наклонение; и корректно подобрать необходимый предлог; и выбрать правильную падежную форму имени существительного либо местоимения, входящего в состав словосочетания. Поэтому особенно важно для преподавателя РКИ, как нам представляется, дать студентам некий рабочий алгоритм подбора предлога, который будет уместен в контексте всего словосочетания. Для этого необходимо показать различия в оттенках лексического значения глагола (например, глаголы «бежать» и «бегать» отвечают на вопрос «что делать?» и относятся к несовершенному виду. Однако существует отличие в их употреблении: «бежать» – глагол, содержащий сему «сейчас», «в определенной ситуации», например: «Надо бежать в аптеку». Глагол же «бегать», напротив, содержит оттенок значения «периодически», например: «Пора начать бегать по утрам»).

Нам представляется, что главным инструментом в освоении темы иностранным студентом является практика речи и опыт общения с носителями языка и произведениями литературы, кино, а также театральными постановками на русском языке. Задача преподавателя – обращать внимание аудитории на то, что существует целый спектр оттенков значения, присущих русскому глаголу, разбирать примеры, давать подробные объяснения по поводу каждого слова, вызывающего во-

просы студентов. И здесь мы входим в область лексики, в область оттенков значения слов и использования «бытовых метафор» (существует синонимичное понятие «стёртая метафора», применяемое в литературоведении. Например, стёртые метафоры – это описание природных явлений «идёт дождь», «дует ветер» и т.д.)

В подобном же ключе рассуждают и исследователи, выбравшие своей темой употребление предлогов в концептосфере «дом», обращая внимание на необходимость давать на занятиях по РКИ дополнительные пояснения словам, опираться не только на то прямое значение слова, которое фиксирует толковый словарь: «Классические» толковые словари, как правило, не фиксируют значений, которые несут единицы культурных кодов, что делает необходимым словарное описание соответствующих лексем, а также введение подобного описания в лингводидактическую практику» [6].

Итак, необходимо создать некую основу, от которой смогут отталкиваться студенты, осваивая тему предлогов и словосочетаний со связью «управление».

– «Делать что-то руками» или «делать что-то С руками» – как правильно, ведь в обоих примерах употреблен один и тот же глагол и то же существительное в творительном падеже множественного числа?

– Почему в значении указания на место используется предлог «в» – в саду, в городе, в университете, в музее, в автобусе, в церкви, в магазине, в зале, в библиотеке, но при этом встречаются и варианты «на площадке», «на крыше», а иногда и вовсе с одним и тем же словом можно встретить в речи носителей языка употребление разных предлогов с одним и тем же словом в едином значении – например, указании места: «в поле» и «на поле» и др.?

Позволим себе предложить рабочий приём (ещё раз подчеркнём, что это не теория языка, а именно приём, которым удобно пользоваться на практике, в преподавании РКИ), разработанный в ходе подготовки студентов Казанского федерального университета, изучающих русский язык как иностранный.

Мы начали со студентами разбор темы с представления о том, что, какой пейзаж видел перед собой человек, живущий в России много веков назад. Большой простор, это могло быть широкое поле, или лес, или река, пересекающая кажущееся бесконечным пространство, открытое во все стороны, или возвышенности, холмы, горы. Познание мира сопряжено с движением: куда мы отправимся? – Как видим, уже для того, чтобы указать направление (пока даже без учёта характера самого движения, нашего способа перемещения), нам будет необходимо использовать либо сочетания глаголов с наречиями (пойти вперёд, посмотреть вдаль, прыгнуть высоко), либо сочетания с глагольным управлением (зайти за дерево, дотянуться до ветки). Предположим, мы выбираем двигаться вперёд – и тут нам будет необходима

некая цель. Впереди виднеется гора, на неё удобно ориентироваться, к ней мы и движемся. И так у нас появляется первая группа предлогов: ДО и К – предлоги, с помощью которых можно назвать движение к выбранной цели в пространстве (дойти до горы, пойти к горе).

На пути к выбранной цели нам могут встретиться препятствия. Мы по-прежнему движемся к горе, которая находится ЗА рекой, ЗА лесом, то есть за некой преградой. Предлог ЗА мы будем употреблять, также говоря о цели («пойти в библиотеку ЗА книгой») и о какой-либо пространственной преграде, отделяющей нас от того, на что направлен наш взгляд («солнце восходит за лесом»).

Мы продолжаем идти вперёд, обязательно непрерывно фиксировать взгляд на горе либо другому выбранному вертикальному ориентиру, к которому мы идём, появляется возможность осмотреться вокруг. Мы идём ПО дороге (по пути, по полю, по лесу, по залу, по аудитории) – для обозначения дороги, по которой мы движемся, мы договоримся употреблять предлог «по».

Здесь хотелось бы добавить замечание. Предлоги помогают оформлять отношения между словами в словосочетании и содержат сему пространственно-временной характеристики [7], но это не означает, что предлоги будут использоваться лишь для детализации пространственно-временного компонента в словосочетании и предложении. Сохраняя сему, концепт пространственно-временного, предлоги употребляются и в образных выражениях. Так, расхожая, «стертая» метафора «дорога жизни» и сопутствующее выражение «идти по дороге жизни» сначала было редуцировано в разговорной речи до поныне широко употребляемого варианта «идти по жизни», а затем и до сомнительного с точки зрения грамматики и лексической сочетаемости (если понимать в прямом значении) выражения, воспринимающегося сейчас как показатель низкой речевой культуры «по жизни» вместо «в жизни». Например: «По жизни я весёлый человек».

Вновь вернёмся к нашему открытому пространству, по которому мы движемся вперёд в сторону гор. Осматриваемся вокруг и видим картину, описать которую нам помогут предложно-падежные сочетания, содержащие слова: «около», «у», «мимо», «вокруг», а также предлоги, использующиеся в сочетаниях со значением обозначения препятствий: например: «сквозь дым», «через лес», «под снегом» «над водой» и т.д.).

Представим далее, что по дороге к горам мы набрали на реку и решили поплавать. Мы разбежались и прыгнули, а может быть, тихо и осторожно вошли В воду – другую, новую среду. Включаем в нашу копилку предлогов предлог «В», который действительно часто используется в случаях, когда речь идёт о некой среде либо о помещении: «войти В коллектив», «успеть В театр», «гулять в лесу» и т.д.

Заметим, что выбор предлога, казалось бы, в одним и тем же контексте может быть разным.

Например: «гулять по лесу» и «гулять в лесу» – в чём разница и как узнать, какой вариант правильный? Мы предлагаем студентам посмотреть, где располагается фокус внимания говорящего: если лес видится нам как дорога между деревьями, ПО которой мы идём, уместно выбрать предлог «ПО», связанный с идеей пути. Если же нам важно заметить всё: и свежий лесной воздух, и птиц, и густую траву, и протянутую по стволу дерева блестящую паутинку, то есть оценить среду, пространство целиком, то уместно использовать предлог «В» – «гулять в лесу» [10].

Мы намеренно включили в статью богатое эпитетами описание леса: это также методический приём. Наш практический опыт преподавания русского языка как иностранного повлияет сказать, что студентам проще ориентироваться в нюансах и оттенках значения, которые сообщают словосочетанию и предложению предлоги, когда мы представляем изображаемую картину наиболее детально, так, чтобы описание содержало и визуальные образы, и слуховые, и тактильные.

Использование предложенного алгоритма позволяет иностранным студентам, изучающим русский язык, развивать чуткость к слову и интонации, формировать представление о той картине мира, которую представляют различные пласты лексики и особенности словоупотребления, характерные для языковых субкультур. Формировать осознанное отношение к подбору языковых средств.

В качестве примера приведём разбор в учебной практике особенностей употребления предлога «на». Студенты обратили внимание на то, что в речи носителей языка им часто приходилось слышать два варианта употребления предложно-падежного сочетания: «в районе» и «на районе». Впоследствии к этому наблюдению были добавлены другие случаи употребления предлога «на»: «на улыбке» (вместо «с улыбкой»), «на косах» (вместо «с косами»). Спор между участниками учебной группы (который, как оказалось, длился не одну неделю) достиг кульминации, когда кто-то из студентов обнаружил кафе с названием «На районе» (Как не поверить вывеске, как не принять это за литературную норму?)

Мы применяем описанный в выше подход:

Смотрим, в каких ещё предложно-падежных сочетаниях встречается предлог «на»?

Собираем коллекцию вариантов: «на поляне», «на дороге», «на утёсе», «на полу», «на столе», «на руках» и др. вспоминаем про бытовые метафоры и смотрим, какое представление об описываемом пространстве объединяет все эти случаи употребления предлога. Например, в данной ситуации пространство мыслится как некая открытая площадка, на которой разворачиваются события.

Сопоставляем с набором сочетаний существительных с предлогом-«конкурентом» «в»: в лесу, в саду, в пьесе, в школе, в доме, в магазине, в церкви, в глуши, в небе, в бассейне и др. Смотрим, как изменилось представление о простран-

стве. Вместе со студентами приходим к выводу, что речь идёт уже не о площадке, а о некоем обособленном помещении /среде.

Собираем и сравниваем набор ассоциаций с теми вариантами пространства, которые связаны с каждым из рассматриваемых предлогов.

«На площадке», «на сцене», «на арене» – с такого рода сочетаниями вызывает у студентов выражение «на районе». Анализируем картину мира человека, сознательно выбравшего говорить так. Отмечаем присутствие таких эмоций, как желание себя показать, покрасоваться, что-то совершить в расчёте на внимание зрителя.

Сравниваем с предлогом «в», студенты отмечают более нейтральный характер получившихся выражений, отсутствие некой эмоции, присутствующей в имплицитном выражении: в доме, в храме, в театре, в парке.

Получаем основания сделать вывод о том, какой из вариантов – «в районе» или «на районе» является литературной нормой.

Так, использование системы образов, обращение к анализу бытовых метафор позволяет иностранным студентам, изучающим русский язык, легче освоить употребление предлогов, сначала простых, а впоследствии и сложных производных.

## Литература

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова. 3-е изд. М.; СПб., 2006.
2. Русская грамматика / ред. кол. Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондаренко и др. – М., 1980.
3. Русская грамматика / ред. кол. В.В. Виноградов, Е.С. Истрина, С.Г. Бархударов. М., 1954.
4. Виноградова Е. Н., Клобукова Л.П. Отбор и представление предлогов в лексических минимумах по русскому языку как иностранному (к постановке проблемы). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-i-predstavlenie-predlogov-v-leksicheskikh-minimumah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-k-postanovke-problemy/viewer>. (Дата обращения: 27.05.2022).
5. Кузнецова Е.Г. Изучение предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-predlogov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer>. (Дата обращения: 27.05.2022)
6. Макарова О.В. Лингвометодические основы исследования архитектурно-домоупоительного кода русской лингвокультуры в целях преподавания русского языка как иностранного: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2010.
7. Балалыкина Э.А. Современный русский язык. Морфология. Часть II: Глагол. Служебные части речи. Междометия. Модальные слова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2006. – С. 145–153.



8. Современный русский язык: словарь-справочник / под ред. Л.Л. Касаткина, Е.В. Клобукова, П.А. Леканта. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.

### LEARNING SIMPLE PREPOSITIONS USING THE PEDAGOGICAL TOOL OF EVERYDAY METAPHORS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Garanina O.V.  
KFU

In this paper, the author considers a methodology for studying simple non-derivative prepositions included in the lexical minimum of a student of Russian as a foreign language. The subject of study is the use of prepositions *в* and *на* in different contexts, primarily in the context of everyday metaphors. The chosen direction of research is one of the topics that cause the greatest difficulties for students studying Russian as a foreign language, even in comparison with such topics as personal endings of verbs and nouns, the use of verb forms and pronouns, and others directly related to grammar.

This technique will allow in practice, in teaching Russian as a foreign language, to give students the necessary guidelines, algorithms that will allow them to more confidently choose the necessary pretext. The purpose of the article is to suggest working methods that would be useful for a teacher of Russian as a foreign language in teaching students of all courses, starting from the A1/A2 level.

**Keywords:** preposition, Russian as a foreign language, grammar, study methodology, Russian language.

### Referents

1. Lexical minimum in Russian as a foreign language. A basic level of. General ownership. / N.P. Andryushina, T.V. Kozlova. 3rd ed. M.; SPb., 2006.
2. Russian grammar / ed. count N. Yu. Shvedova, N.D. Arutyunova, A.V. Bondarenko and others – M., 1980.
3. Russian grammar / ed. count V.V. Vinogradov, E.S. Istrina, S.G. Barkhudarov. M., 1954.
4. Vinogradova E. N., Klobukova L.P. Selection and presentation of prepositions in lexical minimums in Russian as a foreign language (to the formulation of the problem). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-i-predstavlenie-predlogov-v-leksicheskikh-minimumah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-k-postanovke-problemy/viewer>. (Accessed: 05/27/2022.)
5. Kuznetsova E.G. The study of prepositions in the classroom in Russian as a foreign language. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-predlogov-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer>. (Accessed: 05/27/2022.)
6. Makarova O.V. Linguo-methodological foundations for the study of the architectural and house-building code of Russian linguistic culture in order to teach Russian as a foreign language: author. dis. ...cand. ped. Sciences. – M., 2010.
7. Balalykina E.A. Modern Russian language. Morphology. Part II: Verb. Service parts of speech. Interjection. modal words. – Kazan: Publishing house Kazansk. un-ta, 2006. – S. 145–153.
8. Modern Russian language: dictionary-reference book / ed. L.L. Kasatkina, E.V. Klobukova, P.A. Lekant. – M.: Education, 2004. – 304 p.

# Реализм драматургии на сравнительном анализе пьес “Свадьба Кречинского” А.В. Сухова-Кобылина и “Бешеные деньги” А.Н. Островского

**Героева Людмила Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера, Санкт-Петербургский государственный институт культуры  
E-mail: geroevalyuda@mail.ru

В статье освещаются исторические и эстетические принципы реализма русской драматургии XIX века. В качестве примера, тщательного разбора и подробного анализа, выбраны особо-знаковые литературные представители русской драматургии: А.Н. Островский и А.В. Сухова-Кобылин. Критический анализ основан на сравнении и подробном исследовании пьес “Бешеные деньги” и “Свадьба Кречинского”. В данной статье сравнительный анализ применен как методический подход в литературном анализе, преследующий цель выявления в сравнении своеобразия реализма русской драматургии XIX века. Через сопоставление двух пьес ставилась задача выяснения типологического своеобразия каждой из них, где особо исследовалось своеобразие жанра, языка, характеров персонажей и художественного воздействия. Актуальность статьи выражена в том, что прием сопоставительного анализа пьес позволяет полнее, глубже, ярче раскрыть их «ключевые» темы, понять органическую природу единства мотивов и образов. Целью статьи является осмысление реализма драматургии XIX века ярких представителей данного литературного направления, представляющих особо индивидуальные черты своего времени.

**Ключевые слова:** творчество А.Н. Островского, творчество А.В. Сухова-Кобылина, драматургия XIX века, художественный реализм XIX века, исторический ракурс XIX века, эстетика XIX века.

XIX век в России как “процесс освоения в литературе реального исторического времени и пространства и реального исторического человека, раскрывающегося в них, протекал осложненно и прерывисто. Осваивались отдельные стороны времени и пространства, доступные на данной исторической стадии развития человечества, вырабатывались и соответствующие жанровые методы отражения и художественной обработки освоенных сторон реальности” [1, с. 234]. Драматургия 60 – х годов, в лице А.Н. Островского и А.В. Сухова-Кобылина представляла собой явление уникальное: если Островский – реалист, “поэт быта”, по словам А.В. Луначарского, был более известен, чем Сухово – Кобылин, – сатирик, противоположной художественной стилистики, все же был связан тесными узами с литературой своей эпохи. У этих двух драматургов есть схожие темы чиновничества, бюрократии, дворянства и буржуазии, с единством их экономических и социально-политических интересов. Понятно, что драма – искусство особенно трудное для анализа. Благодаря ему, не смотря на двойственность своей природы, можно выступить в роли толкователя авторского замысла, пытаясь соотнести литературный почерк с реальностью и, конечно, в данном случае не обойтись без рассмотрения исторического ракурса. 1869 год – это эпоха становления русской реалистической литературы, которая создается на фоне напряженной социально-политической обстановки, сложившейся в России во время правления Николая I, плавно перетекающей в годы правления Николая II. В конце XIX века в России появляются новые люди, меняются старый уклад жизни, психология людей, зарождается новое восприятие жизни, развивается экономика.

Пьеса “Бешеные деньги” А.Н. Островского была написана в зрелый пореформенный период драматурга, что отразилось на ее содержании [3, с. 25]. Например, зарождение класса предпринимателей в лице Василькова. В общем, речь идёт о трёх людях Телятеве, Кучумове и Василькове, которые считаются московскими богачами, и барскими личностями, но при этом все в долгах. Лидию тоже можно отнести к ним, так как вечно живет на широкую ногу, ни разу не приложив руки к труду. Островский знал многие купеческие секреты, от людей не скрывал и в своих пьесах о них рассказывал. Пьеса “Бешеные деньги” одна из лучших его пьес [2, с. 521]. Проблема пьесы связана с падением нравов человека, что выражается в жизни дворян не за свой счет, накоплением долгов, влезанием в кредиты, от чего они же и стра-

дают, ища выходы из этой денежной ямы. В произведениях А.Н. Островского жажда наживы определяет поступки многих персонажей, изменяет их психологию. И, в очередной раз, он обращается к теме “денег”. Идея пьесы заключается в желании разбогатеть, как блага, к которому стремятся люди. Жанр пьесы раскрывается в высмеивании женских и мужских пороков и в отношении к деньгам, через характеры героев. Поэтому жанр пьесы “Бешеные деньги” можно смело определить, как сатирическая комедия характеров [5, с. 57].

Событийный ряд пьесы выстроен очень логично, с небольшой интригой. Поэтому читать ее достаточно интересно. Первое действие начинается со знакомства Телятева и Василькова, вместе с Глумовым, они придумывают от скуки розыгрыш для семьи Чебоксаровых, т.к. знают, в каком положении они находятся. Глумов и Телятев сообщают Надежде Антоновне, что Васильков миллионщик из Сибири. Надежда Чебоксарова, зная, что Телятеву доверять нельзя, все же ведется на слово «миллионщик, и просит познакомиться ее с Васильковым. Васильков решает жениться на Лидии Чебоксаровой, потому что влюблен в нее с первого взгляда. Во втором действии Надежда Чебоксарова узнает о скором финансовом падении: продаже последнего имения, за счет которого они жили. Чтобы не остаться в бедности, Надежда Чебоксарова сватает Василькова и Лидию. В третьем действии Чебоксаровы узнают, что Васильков не миллионщик. Лидия пытается, продавая свое тело, любой ценой найти деньги, через поцелуи рук без перчаток, что является в то время изменой, и заигрывает с Телятевым и Глумовым одновременно. В конце действия Лидии удается уговорить Василькова оплатить все свои счета, взамен на любовные ласки. В четвертом действии Васильков приобретает бедную комнату, в которой придется жить семейной паре в связи с кризисом. Кучумов предлагает Лидии выигранные в клубе деньги, чтобы она переехала обратно в свой старый дом. А Телятев, имея на руках деньги, предлагает их Василькову просто так, за шампанское, как первому встречному. Васильков соглашается, и берет их под проценты. Острая ситуация возникает, когда Васильков предъявляет претензии к Телятеву по поводу ухаживаний в сторону своей жены, вызывая его на дуэль. Но внезапно появляются Лидия и Кучумов, лобзаясь на глазах у Телятева и мужа. Васильков хочет убить Кучумова, но тот сбегает. Васильков на глазах у мамы Лидии хочет застрелиться из-за измены жены. В пятом действии Кучумов лжет Лидии, что купил имение у ее отца. Лидия от отчаяния и своих бешеных долгов просит помощи у Телятева. Но тот рассказывает ей о своих долгах. После чего Лидия притворилась заболевшей от своего безвыходного положения. И ждет, помощи от мужа. Васильков предлагает Лидии оплатить все ее долги, если она станет его экономкой, и заработает деньги честным трудом. От безвыходной ситуации Лидия соглашается.

Особенности организации времени и места действия пьесы “Бешеные деньги” вызвано самим своеобразием пьесы, ее бытовым наполнением и всем тем, что позволяет называть ее “пьесой жизни”. Описание пространства, в котором происходит действие пьесы, для драматурга не менее важно, чем упоминания мест, связанных с жизнью центральных персонажей. Чтобы не погибнуть в Москве, нужно уметь считать деньги. Как этому научиться, Васильков объясняет в последнем действии Лидии, предлагая ей свою помощь. Отметим только те пространственные вехи, которое необходимо пройти Лидии для изменения своих взглядов: деревня – губернский город – Петербург: пожалуй, только такой путь и может научить, ни о чем не думающую девушку ценить труд и нажитые трудом средства. Композиция пьесы выстроена классически. В пьесе пять действий. Автор делает акцент на отсутствие пролога, тем самым, он не готовит читателя к пониманию основного текста. Экспозиция, начинается со знакомства Телятева и Василькова, в которой выясняется, что Васильков влюблен в эффектную красавицу Лидию Чебоксарову, за которой бегают все. Завязка начинается с мысли Телятева и Глумова сыграть комедию над семьей Чебоксаровых, представить Василькова богатым миллионщиком. Развитие пьесы происходит на протяжении второго и третьего действий. Подписание брачного договора Василькова и Лидии, письмо от отца о продаже имения за долги. События разворачиваются путем рождения последующего события из предыдущего. Кульминацией пьесы является раскрытие правды состояния Василькова, о которой не подозревали Чебоксаровы. Выдав замуж Лидочку за небогатого предпринимателя Василькова, Чебоксаровы надеялись рассчитаться со своими долгами, думая, что Васильков очень состоятелен. Но, ни те не другие, не подозревали о том, что это злая шутка от Телятева и Глумова. Развязка начинается с того, что Васильков, страстно любя Лидочку, решает на списание их долгов. Финал не предсказуем. Поэтика счастливых концов в драматургии Островского весьма сложна и разнообразна, а благополучный конец часто оказывается далек от традиционного понятия “счастливый конец”, сложное жизненное содержание в финале неоднозначно.

Система художественных образов в данной пьесе сломана, потому что Лидия стала ведомой героиней, а не ведущей. Действие происходит в Москве, в середине XIX века. Мы видим не захудалых мещан, не богатых самодуров-купцов, а дворян, потерявших имения и честь. Обстановка окружающих героев, нрав и быт крутится вокруг противостояния крепнущего купечества ослабшему дворянству [4, с. 31].

Языковой стиль в пьесе достаточно красочный и соответствует времени написания пьесы, благодаря чему читатель окунается в атмосферу того времени. А использование французского жаргона в речи Кучумова, демонстрирует единственный доступный ему способ принадлежать к “выс-

шему” слою. Островский часто использует поговорки, которые помогают понять мораль пьесы: “хорошее перенимать не стыдно”; “жизнь велика, гора с горой не сходится”; “деньги, нажитые трудом, – деньги умные”. Используются фразеологизмы и метафоры: “Я, как бабочка, без золотой пыли жить не могу”. Ремарки от автора помогают лучше представить обстановку, в которой находятся герои. Образы героев характерны и комичны. Главный герой Васильков – делец капиталистического склада, изучает производство за границей, берет подряды, пока очень выгодные, но не крупные. А женьбой сознательно прокладывает себе путь к верхам бюрократии и, зависящим от этих верхов, крупным подрядам. Телятев – не служащий дворянин живёт на широкую ногу. Кучумов – важный барин, профессионально обманывает людей. Надежда Антоновна пожилая дама с важными манерами, избаловала свою дочь, пытается продать ее любому богатому человеку, во имя роскошной жизни. Лидия Кучумова – красивая девушка, любит роскошь, но не знает, каким трудом зарабатываются деньги. Она готова броситься любому богатому мужчине на шею, и даже супружеский долг ее не останавливает от пороков и измен. В целом, все образы схожи между собой, кроме Василькова, так как имеют общую цель – жить в богатстве, не прилагая никаких усилий. Тем самым, Островский говорит о непримиримом антагонизме между дворянами и купечеством.

Обращая внимание на творчество А.В. Сухова-Кобылина, в частности на его пьесу “Свадьба Кречинского”, надо отметить, что комедия написана в тюрьме (1854 год), где Сухово-Кобылин сидел по обвинению в убийстве своей французской сожительницы, приехавшей за ним в Россию.

Проблема пьесы заключается в падении нравов человека, в азартных финансовых интересах и мошеннических намерениях, которые вскрывают несоответствие духовного и материального в жизни людей, в несоответствии ценностных ориентиров персонажей моральной норме. Темой пьесы является азартная погоня за деньгами, авантюризм и безнаказанность. Идея пьесы четко формулирует мысль о том, что нельзя верить прожигателям жизни и тем, кто любит только развлечения, забыв о человечности. По жанру пьеса представляет собой социальную бытовую комедию. События в комедии развиваются стремительно. Первое действие начинается с возмущения Антуевой на швейцара Тишку, за то, что он пьян, и не может выполнить свою работу. Внезапно появляется Муромский, который обеспокоен за свою незамужнюю дочь. И хочет сосватать ее с Нелькиным. Но на балу Кречинский влюбляет в себя Лидочку и делает ей предложение, чтобы заполучить ее состояние. Пока Кречинский дарит Муромскому бычка, Нелькин предупреждает Антуеву о том, что Кречинский страшный игрок, и лучше с ним не связываться, чему Антуева не верит, и называет это все городскими сплетнями. После вручения бычка, Кречинский подговаривает Антуеву, чтобы она рассказала

Муромскому о предложении Лидочке. Муромский в ярости, но Лидочка не может больше терпеть, и рассказывает отцу о любви к Кречинскому, после чего и сам Кречинский просит у него руки дочери. Во втором втором действии Кречинский проигрывает в карты, и просит Расплюева, чтобы тот достал денег любой ценой, украл, или взял под проценты, чтобы отыграться и выиграть состояние на оставшуюся жизнь. Но появляется Щербнев, и просит вернуть долг, иначе весь город узнает и Кречинский потеряет все состояние от Лидочки. Расплюев сообщает, что требуют залог. Ища деньги в кармане, Кречинский находит булавку очень похожую на солитер с драгоценным камнем у Лидии, что подталкивает его на мысль одолжить у Лидочки эту булавку. Он пишет ей письмо, покупает букет и отправляет Расплюева взять драгоценную булавку, только чтобы ее отец не узнал. Получив драгоценный солитер, Кречинский подговаривает Расплюева украсть деньги, а именно обменять у Бека, драгоценную булавку на деньги, и подменить обычную булавку из стекла, пока Бек отвлечется, и забрать драгоценность обратно, чтобы отдать Лидочке. В третьем действии Муромский и Расплюев разговаривают о владениях Кречинского. Нелькин высказывает Расплюеву, что знает о мошенничестве Кречинского. И хочет уберечь Лидочку от дальнейших последствий. Поэтому рассказывает Муромскому, что в его доме завелся вор. Чему тот не верит. Но Нелькин настаивает проверить солитер, и говорит о том, что лично видел, как Расплюеву Лидочка передавала булавку. Входит Кречинский, и Муромский спрашивает о солитере Кречинского, но тот отрекается. Антуева показывает всем, что с булавкой все в порядке. Нелькин в глазах Лидочки и Муромского стал лжецом. Расплюев выставляет его за дверь. Но Нелькин не сдается, он идет за доказательствами и приводит с собой Бека и полицию. Кречинского арестовывают. Все в жутком недопонимании.

Итак, бытовая комедия с лихо закрученной интригой оборачивается настоящей драмой. Композиция пьесы стандартная, без пролога. Экспозиция начинается с того, что Муромский и Антуева обсуждают судьбу Лидочки и ее женихов. Появившийся в их доме аферист Кречинский делает Лидочке предложение, которое у многих (но не у Лидочки) вызывает сомнения. Завязка начинается с того, что Нелькин пытается донести правду о Кречинском, но ему никто не верит. А Кречинский проигрывает в карты и остается с долгами. Развязкой пьесы служит сделка со своей совестью: мошенническая операция с брильянтом, которую Кречинский одолжил на время у своей невесты, пообещав вернуть. Поменяв драгоценную булавку на подделку, Кречинский получает деньги и решает расплатиться со всеми долгами и устроить шикарную свадьбу. Кульминацией его изощренной игры становится вечер, который он устраивает у себя дома для родни невесты. Однако, представление Кречинского с треском проваливается. Опозорены все участники.



Таким образом, проведенное исследование методом сравнительного анализа дает возможность сделать обобщающие выводы по теме данной статьи:

1. К середине XIX столетия интерес к реалистической детали, психологическому проявлению характеров, тотальному воспроизведению действительности, увлечению показом социальных проблем в обществе заставил драматургов, подобно ученым, объективно наблюдать и изображать реальный мир. Сухово-Кобылину и Островскому и прекрасно удается справиться с этой задачей. Обе пьесы написаны в середине XIX века, временной промежуток между ними пятнадцать лет. Оба автора в своих пьесах показывают быт дворянского общества. Между пьесами есть достаточно много схожего: темы, проблемы, идеи, образы. И у Островского, и у Сухово-Кобылина затрагивается тема денег, долгов, кредитов, страсть к азартным играм. Проблема падения нравов человека четко выражена в содержании данных творческих наследий. Разница лишь в ситуациях. Как ни странно, невестами в обеих пьесах девушки с одинаковыми именами – Лидия и Лидочка. У Сухово-Кобылина, героиня представлена в уменьшительно ласкательной форме, что показывает читателю отношение автора к главной героине: сочувствие к ситуации и теплоту. А Островский главную героиню выставляет, высмеивая на посмешище перед героями и читателями.

2. Идеи пьес у авторов так же схожи: желание разбогатеть нечестным путем. Но если в пьесе “Бешеные деньги”, автор дает героине искупить вину, и исправить свое положение, то в пьесе “Свадьба Кречинского” автор наказывает главного героя арестом.

3. Конфликты у авторов выстроены по-разному, кульминациями которых является одна и та же ситуация раскрытие правды. Если у Островского это конфликт со стороны Чебоксаровых, несоответствие действительности и желаний, который произошел перед развязкой, то в пьесе “Свадьба Кречинского” конфликт возникает между правдой и ложью, и возникает он в конце пьесы. К тому же у Островского конфликт, возникает благодаря розыгрышу Телятева и Глумова, а у Сухово-Кобылина из-за борьбы за руку Лидии и любви к ней.

4. Пьесы, появившиеся друг за другом, имели некоторое сходство в содержании и идейно-проблемном аспекте. Но данное обстоятельство никак не отражалось на восприятии драматургического сходства современниками А.Н. Островского и А.В. Сухово-Кобылина, а для потомков они представляют неподдельный интерес, как в эстетическом, так и в историческом смысле.

## Литература

1. Бахтин М. М., Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – Москва: Худ. лит., 1975. – 504 с.

2. Владыкина Г. И., Островский А.Н. Полное собрание сочинений: в 12 т./ Т. 3. Пьесы (1868–1871). – Москва: Искусство, 1974. –560 с.
3. Гуляев Н.А., Богданов А.Н., Юдкевич Л.Г. Теория литературы в связи с проблемами эстетики – Москва: Высшая школа, 1970–379с.
4. Едошина И. А., Шилкина И.С., Портрет на фоне эпохи: А.Н. Островский, Костромской государственный университет, Институт научной информации по общественным наукам РАН. Москва, 2020. – С. 130–149.
5. Журавлева А. И., А.Н. Островский – комедиограф. -Москва: Изд-во Моек, ун-та, 1981. – 216 с.
6. Милонов Н.А. Драматургия А.В. Сухово-Кобылина [Текст] / Н. Милонов, канд. филол. наук. – Тула: Кн. изд-во, 1956. – 112 с.
7. Рассадин С. Т., Писатели о писателях. Гений и злодейство, или дело Сухово-Кобылина. – Москва: Изд-во “Книга”, 1989 г. – 348с.
8. Фехнер М., Александр Васильевич Сухово-Кобылин // Русские писатели в Москве. 3-е изд., доп. и перераб. – Москва, 1987. – С. 407–420.

## REALISM OF DRAMATURGY BASED ON A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PLAYS “KRECHINSKY'S WEDDING” BY A.V. SUKHOVO-KOBYLIN AND “MAD MONEY” BY A.N. OSTROVSKY

Geroeva L.M.

St. Petersburg State Institute of Culture

This article highlights the historical and aesthetic principles of realism of Russian drama of the XIX century. As an example, a thorough analysis and detailed analysis were selected especially familiar literary representatives: A.N. Ostrovsky and A.V. Sukhovo-Kobylin. The critical analysis is based on a comparison and a detailed study of the plays “Mad Money” and “Krechinsky's Wedding”. In this article, comparative analysis is applied as a methodological approach in literary analysis, aiming to identify in comparison the originality of realism of Russian dramaturgy of the XIX century. Through the comparison of the two plays, the task was set to clarify the typological originality of each of them, where the originality of the genre, language, character characters and artistic impact was particularly studied. The relevance of the article is expressed in the fact that the method of comparative analysis of plays makes it possible to reveal their “key” themes more fully, more deeply, more vividly, to understand the organic nature of the unity of motives and images. The purpose of the article is to comprehend the realism of the drama of the XIX century by comparing the work of the leading playwrights of that time as the most prominent representatives of this literary trend, representing particularly individual features of their time.

**Keywords:** creativity of A.N. Ostrovsky, creativity of A.V. Sukhovo-Kobylin, drama of the XIX century, artistic realism of the XIX century, historical perspective of the XIX century, aesthetics of the XIX century.

## References

1. Bakhtin M. M., Questions of Literature and Aesthetics. Researches of different years. – Moscow: Hood. lit., 1975. – 504 p.
2. Vladykina G. I., Ostrovsky A.N. Complete works: in 12 volumes / T. 3. Plays (1868–1871). – Moscow: Art, 1974. –560 p.
3. Gulyaev N.A., Bogdanov A.N., Yudkevich L.G. The theory of literature in connection with the problems of aesthetics – Moscow: Higher School, 1970–379s.
4. Edoshina I. A., Shilkina I.S., Portrait Against the Background of the Epoch: A.N. Ostrovsky, Kostroma State University, Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. Moscow, 2020. – S. 130–149.

5. Zhuravleva A. I., A.N. Ostrovsky – comedian. – Moscow: Moek Publishing House, University, 1981. – 216 p.
6. Milonov N.A. Drama by A.V. Sukhovo-Kobylin [Text] / N. Milonov, Ph.D. philol. Sciences. – Tula: Book. publishing house, 1956. – 112 p.
7. Rassadin S. T., Writers about writers. Genius and villainy, or the case of Sukhovo-Kobylin. – Moscow: Publishing House “Book”, 1989–348s.
8. Fekhner M., Alexander Vasilievich Sukhovo-Kobylin // Russian writers in Moscow. 3rd ed., add. and reworked. – Moscow, 1987. – S. 407–420.

# Фоносемантический и психолингвистический подходы к освоению русского языка

**Дадаева Альбина Исраиловна,**

к.фил.н., доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Чеченский государственный педагогический университет  
E-mail: romalbini@mail.ru

Цель исследования – изучение фоносемантических и психолингвистических методов в освоении русского языка.

Изложены последовательно основные принципы и методы обучения, а также анализ их эффективности в контексте вызовов модернизации образования. Автор статьи рассматривает преимущества использования фоносемантических и психолингвистических методов в изучении русского языка. Фоносемантические техники основаны на идее о том, что в языке существует связь между звуками и значением. Обращая внимание на звуки слов, учащиеся могут лучше подражать правильному произношению и совершенствовать свои навыки говорения. Психолингвистические методики основаны на идее о том, что на усвоение языка влияют психологические факторы, такие как, память, внимание и мотивация. Также в работе представлены практические советы по включению этих методов в программу изучения языка.

**Ключевые слова:** русский язык, фоносемантический метод, психолингвистический подход, языкознание.

Русский язык – один из самых распространенных языков, миллионы людей во всем мире используют его в качестве первого или второго языка. Однако, изучение русского языка для иностранца может быть непростым занятием, но при правильном подборе методик и стратегий обучающиеся могут добиться значительного прогресса в овладении языком.

В последние годы растет интерес к использованию фоносемантических и психолингвистических методик для повышения эффективности в изучении русского языка. Эти методы фокусируются на взаимосвязи между звуками и значением в языке, а также на психологических факторах, влияющих на усвоение языка.

Русский язык – это сложный язык с богатым культурным наследием. На нем говорят более 258 миллионов человек по всему миру, включая такие страны, как Россия, Украина, Беларусь и Казахстан. В языке используется кириллический алфавит, изучение которого может быть сложным для тех, кто не является носителем языка. Русская грамматика также сложна: в ней шесть падежей, три рода и два числа. Однако, несмотря на сложность, русский язык – это красивый и увлекательный язык для изучения.

Чтобы начать изучение русского языка, необходимо иметь прочную основу языка, что включает в себя, прежде всего, – изучение кириллицы, понимание основных грамматических правил и формирование базового словарного запаса. Как только заложена прочная основа, можно приступить к использованию более продвинутых методов для улучшения своих языковых навыков.

## Понимание фоносемантических техник

Фоносемантические техники основаны на идее о том, что в языке существует связь между звуками и значением [3, с. 52]. Это означает, что определенные звуки могут вызывать у слушателя определенные эмоции или идеи. Например, слово «шепот» звучит мягко и нежно, вызывая ощущение тайны или близости. Напротив, слово «гром» звучит резко и гулко, вызывая ощущение силы и мощи

Один из способов включить фоносемантические методы в изучение языка – сосредоточиться на самих звуках [9, с. 74]. Необходима практика в произношении различных звуков и обращение внимания на эмоциях и их смыслах, значений, что они передают. Также можно создать флэш-карту со словами, содержащими определенные звуки, и тренироваться ассоциировать эти звуки с их значениями.

Еще один способ использовать фоносемантические техники – сосредоточиться на корневых звуках слов [3, с. 78]. Многие слова в русском языке образованы от общего корневого звука, что может помочь учащимся лучше понять и запомнить значения этих слов. Например, слово «молоко» образовано от корневого звука «молук-(о)», который ассоциируется с молочными продуктами.

Понимая связь между звуками и их значением в русском языке, учащиеся могут улучшить словарный запас и точность произношения. Обращая внимание на звучание слов, студенты могут лучше запомнить их и использовать в определенном контексте.

### **Преимущества фоносемантических методов в изучении языка**

Фоносемантические методы имеют ряд преимуществ при изучении русского языка. Во-первых, они помогают студентам легче запоминать лексику, ассоциируя звуки со значениями [11, с. 27]. Это особенно полезно при изучении слов, которые трудно запомнить или которые имеют абстрактное значение.

Во-вторых, фоносемантические методы могут улучшить точность произношения, помогая учащимся понять правильное произношение слов [6, с. 82–87]. Обращая внимание на звуки слов, учащиеся могут лучше подражать правильному произношению и совершенствовать свои навыки говорения.

Наконец, фоносемантические методы могут сделать изучение русского языка более приятным и увлекательным [9, с. 73–77]. Обращая внимание на звуки слов, учащиеся могут оценить красоту и сложность русского языка.

### **Психолингвистические методы в изучении русского языка**

Психолингвистические методики основаны на идее о том, что на усвоение языка влияют психологические факторы, такие как, память, внимание и мотивация. Эти методы направлены на создание оптимальной учебной среды, способствующей усвоению языка [8, с. 12].

Одним из наиболее эффективных психолингвистических методов изучения русского языка является метод интервального повторения. Эта методика предполагает разделение интервалов между повторениями новых лексических единиц. Повторяя словарные слова через все более длительные промежутки времени, вы сможете улучшить их запоминание [14, с. 8].

Еще одной эффективной психолингвистической методикой изучения русского языка является использование мнемоник [11, с. 23]. Мнемоники – это вспомогательные средства для запоминания, которые помогают обучающимся легче запомнить слова или фразы. Например, чтобы запомнить русское слово «собака», можно создать мысленный образ собаки, лающей перед булочной.

Еще одна психолингвистическая техника, которая может быть полезна при изучении языка, – это концентрация внимания на эмоциональных связях с языком [1, с. 85]. Это значит обращать внимание на эмоции и чувства, которые связаны с различными словами и выражениями. Понимая эти эмоциональные связи, учащиеся могут лучше понять язык и установить с ним связь, что может улучшить общую беглость и понимание.

### **Преимущества психолингвистических методов в изучении языка**

Кроме того, Л.Ф. Штернберг отмечает, что психолингвистические методы могут помочь студентам лучше понимать грамматические правила и структуру русского языка [16, с. 101]. Они могут помочь студентам осознать, как язык устроен и как он функционирует в реальной жизни, что может существенно повысить качество их коммуникации на русском языке.

Также психолингвистические методы могут помочь студентам развивать свои языковые навыки, такие как понимание и произношение, что может привести к более высокому уровню владения русским языком в целом.

Наконец, психолингвистические методы также могут помочь студентам лучше понимать культуру и традиции русского народа, что важно для достижения полного понимания и владения языком.

### **Сочетание фоносемантических и психолингвистических методик для достижения максимальной эффективности**

Хотя фоносемантические и психолингвистические методы имеют свои преимущества, они наиболее эффективны, когда используются вместе. Комбинируя эти методы, студенты могут улучшить запоминание словарного запаса, точность произношения и общую беглость владения русским языком.

Например, при изучении новых словарных слов студенты могут использовать фоносемантические методы, чтобы связать звуки слов с их значением. Затем они могут использовать интервальное повторение и мнемонику для улучшения запоминания слов.

Еще одним эффективным способом сочетания фоносемантических и психолингвистических методов является отработка навыков говорения и аудирования. Слушая носителей русского языка и практикуя свои собственные навыки говорения, можно улучшить точность произношения и общую беглость владения языком.

### **Инструменты и ресурсы для изучающих русский язык**

Согласно О.Ю. Виноградовой («Психология владения иностранным языком: современный подход») [4], психолингвистические методы и интервальное



повторение, способствуют улучшению долгосрочной памяти по усвоению нового языка.

А.А. Галаман в своей статье «Фоносемантика речи иностранцев как диагностический и коррекционно-развивающий метод в обучении РКИ» [5], подчеркивает важность использования фоносемантических методов для изучения русского языка, которые могут помочь осознать связь между звуками и значениями слов.

Е.И. Гиттис также отмечает преимущества фоносемантического подхода к обучению произношению [6].

Существует несколько инструментов и ресурсов, которые могут помочь изучающим русский язык применять фоносемантические и психолингвистические методы в своем обучении. Одним из таких популярных ресурсов является веб-сайт Memrise, который использует интервальное повторение и другие методики запоминания для улучшения усвоения лексики. Другой полезный инструмент – сайт RussianForFree.com, предлагающий множество материалов для изучения языка на разных уровнях.

Помимо этого, практика погружения в языковую среду может стать отличным способом внедрить фоносемантические и психолингвистические методы в обучение языку. Окунувшись в язык и культуру, вы сможете глубже прочувствовать эмоциональные связи с языком, а также улучшить свою грамотность и общее понимание.

Кроме того, в интернете существует множество сообществ и форумов, где изучающие русский язык могут взаимодействовать с носителями языка и другими учащимися. Эти сообщества могут оказать ценную поддержку и предоставить полезные советы тем, кто изучает язык.

## Советы по практике и овладению навыками русского языка

Чтобы получить максимальную пользу от изучения русского языка, важно регулярно практиковаться и сохранять мотивацию. Вот несколько советов по практике и освоению навыков русского языка:

- Регулярно тренируйте навыки говорения и аудирования, даже если у вас нет носителя языка, с которым вы могли бы заниматься.
- Используйте флэш-карты или программы для выборочного повторения, чтобы регулярно повторять словарные слова.
- Смотрите русские фильмы и телепередачи, чтобы улучшить навыки аудирования и понимание культуры.
- Читайте русские книги и статьи, чтобы улучшить навыки чтения и расширить словарный запас.
- Старайтесь как можно чаще включать русский язык в свою повседневную жизнь, например, слушать русскую музыку или разговаривать с собой на русском языке.

*Важность погружения в языковую среду.*

Один из самых эффективных способов изучения нового языка – это погружение. Погружение в языковую среду предполагает, как можно большее окружение себя языком, будь то проживание в стране, где говорят на этом языке, или активный поиск возможностей для практики и использования языка. В связи с этим возникает особая актуальность изучения роли погружения в процессе обучения иностранным языкам.

Программы погружения в языковую среду могут стать отличным способом улучшить знания русского языка. Погружаясь в язык и культуру, можно лучше понять эмоциональные связи с языком, а также улучшить общую беглость и понимание. Программы погружения можно найти как в России, так и в других странах, и это отличный способ совместить изучение языка с путешествиями и культурным опытом.

Авторы таких работ, как «Психолингвистические основы обучения иностранным языкам» А.В. Соколов [13], «Психология обучения иностранному языку» М.А. Холодная [14] и «Языковая система и речевая деятельность» Л.В. Щерба [15], отмечают важность погружения в языковую среду для улучшения всех аспектов языковых навыков. Такое погружение может обеспечить улучшение точности произношения, запоминание словарного запаса и общую беглость речи.

Применяя советы и рекомендации вышеперечисленных исследователей, можно эффективно использовать погружение в языковую среду и серьезно повысить свои возможности в освоении языка.

Таким образом, изучение русского языка может быть сложным, но полезным занятием. Используя фоносемантические и психолингвистические методы, обучающиеся могут улучшить запоминание слов, точность их произношения и общую беглость владения языком. Сочетая эти методы с регулярной практикой и погружением в языковую среду, обучающиеся смогут добиться значительного прогресса в освоении языка. При наличии необходимых инструментов, ресурсов и стратегий, изучение русского языка может стать увлекательным и приятным занятием.

## Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мышление: психолингвистические аспекты / Н.Д. Арутюнова. – М.: УРСС, 2006.
2. Вахтин, Н.Б. Лингводидактика: современное состояние и перспективы развития / Н.Б. Вахтин. – СПб.: Златоуст, 2016.
3. Вайнрейх, Ю.Д. Фоносемантика и психолингвистика / Ю.Д. Вайнрейх. – М.: Наука, 2009.
4. Виноградова, О.Ю. Психология владения иностранным языком: современный подход / О.Ю. Виноградова. – М.: Издательский дом «Москва»; Гуманитарный фонд, 2008.
5. Галаман, А.А. Фоносемантика речи иностранцев как диагностический и коррекционно-

развивающий метод в обучении РКИ / А.А. Галаман // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10 (64). – С. 107–114.

6. Гиттис, Е.И. Фоносемантический подход к обучению произношению / Е.И. Гиттис // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 4. – С. 82–87.
7. Дубовик, А.В. Психолингвистика на начальном этапе обучения русскому языку на прифакультетских курсах / А.В. Дубовик // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 3. – С. 69–73.
8. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2000.
9. Левашова, В.Е. Роль фоносемантического подхода в обучении иностранным языкам / В.Е. Левашова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6 (70). – С. 73–77.
10. Леонтьев, А.А. Активное и периферийное в психологии языка / А.А. Леонтьев. – М.: УРСС, 2015.
11. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2014.
12. Селиверстова, Л.Н. Фоносемантика слова: звук и смысл / Л.Н. Селиверстова. – М.: Наука, 2006.
13. Соколов, А.В. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам / А.В. Соколов. – М.: Высшая школа, 2008.
14. Холодная, М.А. Психология обучения иностранному языку / М.А. Холодная. – СПб.: Союз, 2010.
15. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: УРСС, 2010.
16. Штернберг Л.Ф. Психолингвистический подход к обучению русскому языку иностранцев / Л.Ф. Штернберг // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 100–105.

#### PHONOSEMANTIC AND PSYCHOLINGUISTIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE

**Dadaeva A.I.**

Chechen State Pedagogical University

The purpose of the study is to study phonosemantic and psycholinguistic methods in the development of the Russian language.

The basic principles and methods of teaching are consistently presented, as well as an analysis of their effectiveness in the context of the challenges of modernization of education. The author of the article considers the advantages of using phonosemantic and psycholinguistic methods in the study of the Russian language. Phonosemantic techniques are based on the idea that there is a connection between sounds and meaning in language. By paying attention to the sounds of words, students can better imitate correct pronunciation and improve their speaking skills. Psycholinguistic techniques are based on the idea that language acquisition is influenced by psychological factors such as memory, attention and motivation. The paper also provides practical tips for including these methods in the language learning program.

**Keywords:** Russian language, phonosemantic method, psycholinguistic approach, linguistics.

#### References

1. Arutyunova, N.D. Language and thinking: psycholinguistic aspects / N.D. Arutyunova. – М.: URSS, 2006.
2. Vakhtin, N.B. Linguodidactics: current state and prospects of development / N.B. Vakhtin. – St. Petersburg: Zlatoust, 2016.
3. Vainreich, Yu.D. Phonosemantics and psycholinguistics / Yu.D. Vainreich. – М.: Nauka, 2009.
4. Vinogradova, O. Yu. Psychology of foreign language proficiency: a modern approach / O. Yu. Vinogradova. – М.: Publishing House «Moscow»; Humanitarian Foundation, 2008.
5. Galaman, A.A. Phonosemantics of the speech of foreigners as a diagnostic and correctional-developing method in teaching RCT / A.A. Galaman // Philological sciences. Questions of theory and practice. – 2016. – № 10 (64). – Pp. 107–114.
6. Gittis, E.I. Phonosemantic approach to pronunciation teaching / E.I. Gittis // Foreign languages at school. Russian Russian Abroad. – 1996. – No. 4. – pp. 82–87.
7. Dubovik, A.V. Psycholinguistics at the initial stage of teaching the Russian language at the faculty courses / A.V. Dubovik // Russian language abroad. – 2007. – No. 3. – pp. 69–73.
8. Zimnaya, I.A. Psychology of teaching foreign languages at school / I.A. Zimnaya. – М.: Prosveshchenie, 2000.
9. Levashova, V.E. The role of the phonosemantic approach in teaching foreign languages / V.E. Levashova // Philological Sciences. Questions of theory and practice. – 2017. – № 6 (70). – Pp. 73–77.
10. Leontiev, A.A. Active and peripheral in the psychology of language / A.A. Leontiev. – М.: URSS, 2015.
11. Leontiev, A.A. Fundamentals of psycholinguistics / A.A. Leontiev. – М.: Sense, 2014.
12. Seliverstova, L.N. Phonosemantics of words: sound and meaning / L.N. Seliverstova. – М.: Nauka, 2006.
13. Sokolov, A.V. Psycholinguistic foundations of teaching foreign languages / A.V. Sokolov. – М.: Higher School, 2008.
14. Kholodnaya, M.A. Psychology of teaching a foreign language / M.A. Kholodnaya. Russian Russian Language. – St. Petersburg: Soyuz, 2010.
15. Shcherba, L.V. The language system and speech activity / L.V. Shcherba. – М.: URSS, 2010.
16. Sternberg L.F. Psycholinguistic approach to teaching the Russian language to foreigners / L.F. Sternberg // Russian language abroad. – 2017. – No. 2. – St. Petersburg: Soyuz, 2010.

# К вопросу об употреблении квантификатора “Either” как способа расширения количественной номинации языка

**Дробинина Юлия Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ  
E-mail: drobininae@mail.ru

**Федорова Наталья Андреевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ  
E-mail: nataliafedorova@inbox.ru

Категория количества – одно из важнейших средств построения и реализации речевых высказываний, а сами количественные отношения весьма многогранны и помогают организовать язык. В самой системе количественных отношений присутствует особая категория средств количественной номинации – квантификаторы. В данной статье исследуется использование лимитативного слова *either* в качестве как детерминатива, так и квантификатора, способного определять степень насыщенности значения и количество, которые определяются речевой ситуацией. Также в данной работе авторы рассматривают его значение, когда слово “*either*” выступает в качестве местоимения, особенности его грамматического употребления в предложении. Целью анализа данной статьи является рассмотрение особенностей употребления в речи слова *either*, выражающее неопределенное количество, как способа расширения средств количественной номинации языка.

**Ключевые слова:** речевая ситуация, приблизительная номинация, лимитативная лексика, детерминатив, квантификатор, количество

Категория количества, с помощью которой языком осуществляется квантитативное отражение объектов материального мира, является одной из наиболее сложных категорий и одной из важнейших категорий диалектики.

Количественность в языке – это многоплановое явление. Как известно, кроме числовой, существуют «количественность пространственная и временная, количественность размера и направления», отражаемые в языковом мышлении. [1]

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что специфика появления количественных отношений столь многогранна, что представляет собой объект изучения различных аспектов языкознания, таких как морфология, синтаксис, лексика, семасиология и фразеология. Последнее объясняется тем, что функция количества представляет собой одно из важнейших средств построения и выражения речи, поскольку «количественные отношения не только пронизывают, но и организуют язык, будучи заложенными в основе его грамматических построений» и позволяют расширить возможности количественной номинации в речи. [2].

Вопрос расширения количественной номинации языка не является новым, но сохраняет свою актуальность в связи с постоянным развитием языка. Этой проблеме посвящены многие лингвистические труды (Л.В. Щерба, И.А. Бодуэн де Куртенэ, И.Г. Кошечкина, С.А. Швачко). В данной статье использованы методы теоретического и сравнительного анализа.

Очевидно, что любой язык – это носитель культурного кода, язык содержит фоновые знания, владение которыми является обязательным для формирования языковой компетенции, необходимой для успешной коммуникации. На данном этапе развития языка носители его культурного кода владеют обширным запасом языковых средств, что является источником интереса и, следовательно, изучения. Это связано с необходимостью отразить определенное мыслительное содержание наилучшим и наиболее успешным способом, и таким образом решить свои коммуникативные задачи, оказав воздействие на адресата высказывания. И среди лексических средств, способствующих повышению как выразительности, так и экспрессивности высказывания, входит квантитативная оценка.

События, процессы, факты, данные в их пространственно-временных, количественных параметрах являются непосредственной реальностью окружающего мира. Любой отдельно взятый предмет объективного мира имеет количествен-

ные характеристики, а человек непосредственно связан с процессом счёта окружающих предметов и различных измерений на всех этапах истории своего развития, так как мыслительная категория количества является результатом отражения количественной определённости бытия. Согласно определению Философской энциклопедии, «категория количества является универсальной, то есть логической категорией, необходимой ступенькой познания действительности». Важно отметить, что в мыслительной категории количества выделяются два основных момента: число и величина, и содержание этой категории является единством этих двух составляющих.

Однако нужно принять во внимание, что количественной оценке в языке подвергаются не только предметы, но и признаки предметов, а также события и действия. При этом чаще всего на количественную оценку влияют пространственные отношения, воспринимаемые зрительным образом, например, длина объекта, кратность повторяемого действия, временные отношения длительности и многое другое. Таким образом количественная оценка возникает или формируется под влиянием наглядно воспринимаемых объектов.

В языковой системе построения количественных отношений присутствует особая группа слов – квантификаторы, которые включают в себя черты, которые как делают их схожими, так и одновременно разнят с другими средствами выражения категории числа. При этом они являются способом приблизительной, эмпирически познанной количественной номинации языка. Поскольку в естественном научном познании важны шкалы оценивания, точные измерения, соотношения параметров измерения, то практический опыт соотносит количество не с точной шкалой измерений, а со своим опытом жизненных ситуаций. [3]

Детерминативы и квантификаторы являют собой наиболее важные слова английского языка, поскольку они относятся к наиболее часто употребляемым лексическим средствам языка, то есть почти в каждом предложении мы можем найти хотя бы один детерминатив. Это наглядно демонстрирует, насколько важны эти слова для адекватного понимания английского языка и успешного овладения как устной, так и письменной речью. При этом необходимо подчеркнуть, что детерминативы и квантификаторы не являются двумя отдельными независимыми группами слов, большинство из них является и тем, и другим. Определить, представляет ли данное слово детерминатив или квантификатор, является возможным только лишь благодаря моделям, в которых оно употребляется.

Целью анализа в данной статье является употребление слова *either* в различных языковых моделях, которое способно выступать как в качестве детерминатива, так и квантификатора, и его значение сводится к определению существительного. В данной статье авторами рассматривается то, как употребление данного слова соотносит су-

ществительное с контекстом устной и письменной речи и позволяет сформировать количественную оценку объектов объективной реальности, и таким образом расширить способы количественной номинации в английском языке.

Необходимо отметить, что само слово *either*, выступая как в качестве детерминатива, так и в качестве квантификатора, обладает обширным спектром значений, что и позволяет анализировать его количественную сущность. Далее мы рассмотрим это слово как носителя или показателя степени насыщенности, ограниченного значения, а также выбора.

*Either* (любой (из двух), один из двух, тот или другой) используется, когда надо выбрать один объект из группы, состоящей из двух объектов/ субъектов, причем неважно, какой именно является данная группа. В данной речевой ситуации это слово выражает понятие «любой объект из двух».

*Either side can appeal his decision.* (Любая из сторон может обжаловать его решение). [14]

Говоря о грамматическом согласовании, следует подчеркнуть, что как детерминатив это слово стоит непосредственно перед исчисляемым существительным в единственном числе или, если оно является подлежащим, перед глаголом в форме единственного числа

*Probably more than either would admit.* (Вероятно, больше, чем кто-либо из них мог бы признать). [4]

### Использование в качестве квантификатора

Обладая функционалом и являясь детерминативом, *either* (любой (из двух), один из двух, тот или другой) используется также в качестве квантификатора. При этом, если данное слово является подлежащим, то глагол в большинстве случаев стоит в форме единственного числа.

*Has either of them ever set foot in the other place?* (Кто-то из них когда-нибудь был в другом месте?)

Иногда глагол может стоять в форме множественного числа, но некоторые лингвисты считают это употребление неправильным. Однако, следует обратить внимание на то, что в публицистических текстах, прошедших редакцию, такое согласование встречается:

*So while it's certain that the problems haven't really changed, nor have the solutions if either of these flagship announcements are anything to go by.* (Так что, хотя очевидно, что проблемы на самом деле не изменились, равно как и решения, если судить по любому из этих флагманских анонсов). [1]

Этот пример демонстрирует то, что следует обратить внимание на изменение узуса языка, поскольку возможность нарушения языковой нормы возникает лишь тогда, когда сама норма меняется, иначе это не является ее нарушением. Необходимо отметить, что перед личными местоимениями должен стоять предлог *of*, как в примере выше, так как употребление *either them* является недопустимым.



Кроме того, необходимо обратить особое внимание на употребление данного квантификатора в предложении с отрицанием. Слово *either* (любой (из двух), один из двух, тот или другой) вполне может употребляться после частицы *not* (не) или любого другого отрицательного слова, и это будет звучать менее категорично, чем *neither* (никто, ни тот ни другой, ничто (обычно из двух), ни один):

The grievances aren't unreasonable, on **either** side, but the focus on fairness, by making it harder to reach any kind of agreement at all, could prove disastrous. (Претензии не являются необоснованными ни с одной из сторон, но акцент на справедливости, затрудняющий достижение какого-либо соглашения вообще, может оказаться катастрофическим). [6]

Two of them came during the first half, one of which saw substitute Lyle Taylor pass-up the best chance of the match for **either** side. (Два из них произошли в первом тайме, в одном из которых вышедший на замену Лайл Тейлор упустил лучший шанс в матче для обеих команд). [7]

Примечательно, что *either* не может употребляться в начале отрицательного предложения. Грамматически неверно будет сказать *Either side isn't in the wrong*, в данном случае единственно правильным вариантом будет употребление *Neither side is in the wrong*.

Иногда слово *either* имеет значение «и тот и другой, оба, каждый», являясь синонимом слова *each* (каждый, любой), то есть в этом случае имеются ввиду два объекта и каждый из них рассматривается отдельно.

Mirrors **on either side** reflected the dancers. Зеркала по обе стороны отражали танцующих. [8]

*Either* (любой, один из двух, оба, и тот и другой, каждый, тот или другой) может функционировать в качестве местоимения, но данный вариант будет звучать очень официально.

Each of the four also has a currency that **either has been** historically unstable or is not easily convertible. (У каждого из четырех также есть валюта, которая либо исторически нестабильна, либо нелегко конвертируема). [9]

Существует устойчивое выражение *either way*, означающее, что для говорящего является неважным, какая из двух возможностей найдет свою реализацию. Употребление данного выражения возможно как в разговорной речи, так и в официальной.

**Either** way, you should probably brace yourself for something genuinely nightmarish. (В любом случае, вам, вероятно, следует приготовиться к чему-то по-настоящему кошмарному). [10]

Есть еще два важных способа использовать рассматриваемое слово. Один из них – в составе модели *either ... or* (или ... или, либо ... либо), которая представляет на выбор две возможности, из которых только одна может быть реализована.

"It's **either we** have electricity or we don't have electricity". («Либо у нас есть электричество, либо его нет»). [11]

With only an outline sketch of an agreement on the table, many of Europe's most senior policymakers are of the opinion that a crisis point will be reached and that Athens's radical left Syriza government will be forced to **either** capitulate to Brussels or quit the euro. (Имея на столе лишь набросок соглашения, многие из самых высокопоставленных политиков Европы придерживаются мнения, что кризисная точка будет достигнута и что леворадикальное правительство Сириза в Афинах будет вынуждено либо капитулировать перед Брюсселем, либо выйти из еврозоны). [12]

Второй способ – это возможность использовать слово *either* (тоже) в конце основного или придаточного предложения после отрицания для того, чтобы выразить согласие с отрицательным утверждением.

"I just don't see why you have to change anything," grumbled one woman. "I don't, either," another said. («Я просто не понимаю, почему вы должны что-то менять», – проворчала одна женщина. «Я тоже не знаю», – сказал другой). [13]

Таким образом, на примере актуальных публицистических источников мы можем говорить о том, что слово *either*, которое может являться как детерминативом, так и квантификатором, служит как носитель или показатель степени насыщенности значения, его ограниченности и выбора, что помогает существенно расшить его употребление в речи. Помимо того, в данной работе авторы рассмотрели грамматическое согласование данного квантификатора в предложении и отметили особенности его употребления как в официальной, так и разговорной речи, описали функционирование этого слова в качестве местоимения.

## Литература

1. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Изд. АН СССР, М., 1963, статья «Количественность в языковом мышлении».
2. Кошечкина И.Г. Уровни языкового абстрагирования. Киевский университет, 1973.
3. Рябцева Н.К. Размер и количество в языковой картине мира. /Логический анализ языка. Языки пространств. М., 2000.
4. Сайт газеты The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ART REVIEW; Cracking the Same Mold With Different Results – The New York Times (nytimes.com) (дата обращения: 29.03.2023)
5. Сайт газеты The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Why TechNorth and HS3 alone won't guarantee the north's prosperity | UK news | The Guardian (дата обращения: 29.03.2023)
6. Сайт газеты The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (In Europe, a Dispute Over Facts and Fairness – The New York Times (nytimes.com) (дата обращения: 29.03.2023)

7. Сайт газеты The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Scottish roundup: Raffaele De Vita's goal edges win for Ross County | Scottish Premiership | The Guardian (дата обращения: 29.03.2023)
8. Сайт газеты The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Margaret Kelly | France | The Guardian (дата обращения: 29.03.2023)
9. Сайт газеты The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Emerging Powers Prepare to Meet in Russia – The New York Times (nytimes.com) (дата обращения: 29.03.2023)
10. Сайт газеты The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Justin Bieber and Ashton Kutcher: the worst buddy film ever? | Justin Bieber | The Guardian (дата обращения: 29.03.2023)
11. Сайт газеты The New York Times [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Small Power Plants Planned in Nassau County – The New York Times (nytimes.com) (дата обращения: 29.03.2023)
12. Сайт газеты The Guardian [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Greece can still put together finance deal before money runs out, eurozone says | Greece | The Guardian (дата обращения: 29.03.2023)
13. Сайт журнала The New Yorker [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Pilgrim Mothers | The New Yorker (дата обращения: 29.03.2023)
14. Сайт новостного агрегатора Huffpost [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Oil Refinery Workers Face Dangerous Conditions, Deadly Explosions | HuffPost Latest News (дата обращения: 29.03.2023)

#### ON THE ISSUE OF USING THE QUANTIFIER “EITHER” AS A MEANS OF BROADENING THE QUANTITATIVE CAPACITY OF THE LANGUAGE

**Drobinina Yu.S., Fedorova N.A.**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The category of quantity is one of the most important means of constructing and making statements, and quantitative relations themselves are very multifaceted and help organize the language. In the system of quantitative relations there are quantifiers, which represent a special category that serves as a means of the quantitative nomination. This article examines the use of the limitative word either as both a determinative and a quantifier, that is able to define

the extent of saturation of the meaning and the quantity, which are determined by the speech situation. This article is devoted to the use of a limitative word 'either' as determinator and quantifier thus defining its meaning in the context. Also, the authors consider its meaning when the word 'either' serves as a pronoun, and describe the grammatical peculiarities of its use in the utterance. The aim of the analysis is to examine the use of the quantifier 'either' as a method to broaden the quantitative ability of the language.

**Keywords:** context, approximate nomination, limitative lexis, determinator, quantifier, quantity.

#### References

1. Baudouin de Courtenay, I.A. Selected works on general linguistics. Moscow, The Academy of Science of the USSR, 1945, the article “Quantification of the language thinking”.
2. Koshevaya I.G. Levels of language abstraction, Kiev, Kiev University, 1973.
3. Ryabtseva N.K. Size and quantity in the language picture of the world. /Logical analysis of the language. Languages of spaces. Moscow, 2000.
4. Site of newspaper The New York Times. Available at: ART REVIEW; Cracking the Same Mold With Different Results – The New York Times (nytimes.com) (date of access to the source: 29.03.2023)
5. Site of newspaper The Guardian. Available at: Why TechNorth and HS3 alone won't guarantee the north's prosperity | UK news | The Guardian (date of access to the source: 29.03.2023)
6. Site of newspaper The New York Times. Available at: (In Europe, a Dispute Over Facts and Fairness – The New York Times (nytimes.com) (date of access to the source: 29.03.2023)
7. Site of newspaper The Guardian. Available at: Scottish roundup: Raffaele De Vita's goal edges win for Ross County | Scottish Premiership | The Guardian (date of access to the source: 29.03.2023)
8. Site of newspaper The Guardian. Available at: Margaret Kelly | France | The Guardian (date of access to the source: 29.03.2023)
9. Site of newspaper The New York Times. Available at: Emerging Powers Prepare to Meet in Russia – The New York Times (nytimes.com) (date of access to the source: 29.03.2023)
10. Site of newspaper The Guardian. Available at: Justin Bieber and Ashton Kutcher: the worst buddy film ever? | Justin Bieber | The Guardian (date of access to the source: 29.03.2023)
11. Site of newspaper The New York Times. Available at: Small Power Plants Planned in Nassau County – The New York Times (nytimes.com) (date of access to the source: 29.03.2023)
12. Site of newspaper The Guardian. Available at: Greece can still put together finance deal before money runs out, eurozone says | Greece | The Guardian (date of access to the source: 29.03.2023)
13. Site of journal The New Yorker. Available at: Pilgrim Mothers | The New Yorker (date of access to the source: 29.03.2023)
14. A news website Huffpost. Available at: Oil Refinery Workers Face Dangerous Conditions, Deadly Explosions | HuffPost Latest News (date of access to the source: 29.03.2023)

# Бинарная оппозиция «цивилизация – варварство» как воплощение общекультурной оппозиции «свой – чужой» (на материале романа Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь»)

**Луговской Александр Витальевич,**

кандидат филологических наук, кафедра английской филологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: lugovskoy\_2004@mail.ru

**Дробышев Иван Олегович,**

магистрант, кафедра английской филологии, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: ivandrobyshv99@gmail.com

Статья посвящена анализу бинарной оппозиции «цивилизация – варварство» как воплощению общекультурной макрооппозиции «свой – чужой» в романе Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь». Цель исследования – описать структуру бинарности «цивилизация – варварство» в ее соотносительности с оппозицией «свой – чужой». В исследовании применялись методы структурно-семантического и интерпретативного анализа художественного произведения. Научная новизна работы заключается в соотносении оппозиции «цивилизация – варварство» с оппозицией «свой – чужой» применительно к анализу литературного произведения. Результаты исследования показали сложность структуры бинарности «варварство – цивилизация», формирующей модель художественного мира романа, а также позволили сделать вывод о реализации данной бинарности как структурно-семантического варианта макрооппозиции «свой – чужой».

**Ключевые слова:** бинаризм, бинарная оппозиция, цивилизация, варварство, модель художественная мира, английская литература.

## Введение

Исследование культурных категорий представляет собой актуальную проблему современных гуманитарных наук, направленных на изучение места и роли человека в культурно-историческом процессе. Понимание связей между человеком и культурой, равно как и между различными культурами, требует обращения к проблематике межкультурного диалога, выстраиваемого в рамках взаимодействия «своего» и «чужого». В этой связи литература может играть важную роль, поскольку является средством отражения динамики подобного взаимодействия, раскрываемого в культурной оппозиции «свой – чужой». Данная оппозиция может находить свое конкретное воплощение, преломляясь через индивидуально-авторскую художественную картину мира, т.е. концептуальную картину мира, опосредованную индивидуальным авторским сознанием [6, с. 57].

В качестве конкретного воплощения общекультурной оппозиции «свой – чужой» можно рассматривать бинарность «цивилизация – варварство». Это определило актуальность настоящего исследования, состоящую в потребности анализа бинарности «цивилизация – варварство» как частного воплощения общекультурной оппозиции «свой – чужой».

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**: 1) рассмотреть понятия «бинаризм», «бинарная оппозиция»; 2) изучить структуру бинарности «цивилизация – варварство», находящей воплощение в романе Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь»; 3) описать особенности бинарности «цивилизация – варварство» как частного воплощения культурной макрооппозиции «свой – чужой».

В ходе исследования применялся **метод** структурно-семантического анализа художественного произведения, а также интерпретативный анализ. Сочетание этих методов позволило комплексно подойти к проблеме воплощения оппозиции «свой – чужой» в литературном произведении со структурной и содержательной сторон.

В качестве **теоретической базы** исследования были использованы работы отечественных и зарубежных авторов по лингвистике и литературоведению (Соссюр, 1933; Трубецкой, 2000; Попова, Стернин, 2010; Бахтин, 1975 и др.), по культурной антропологии и межкультурной коммуникации (Стросс, 1985; Жукова, 2015; Фельде, 2015; Ting-Toomey, 2018 и др.).

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что ее материалы могут быть использованы в рамках университетских занятий по культурологии, межкультурной коммуникации и интерпретации художественного текста.

**Материалом исследования** послужил роман Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь». Рассматриваемое произведение представляет непосредственный интерес для изучения проблематики культурной оппозиции «свой – чужой», получающей конкретное художественное воплощение через ее семантический вариант – бинарность «цивилизация – варварство».

## Основные понятия

### *Бинаризм как общекультурное и художественное основание*

Бинаризм представляет собой тип отношений между элементами системы, внутри которой эти элементы противопоставляются друг другу [5, с. 52]. Применяясь к различным системам (природным, культурным, языковым, социальным и проч.), бинаризм функционирует как основополагающий принцип структурирования человеческого опыта, охватывая различные аспекты как предзаданного, так и преобразованного человеком мира.

Теоретические основания бинаризма были заложены структурной лингвистикой, в частности, Ф. де Соссюром и Н.С. Трубецким. Так, Ф. де Соссюр вел речь о двойственности языковых знаков, а также о двойственности наук, например, лингвистики, имеющей синхронический и диахронический планы [8].

Н.С. Трубецкой в своих теоретических построениях выделил звуковые и грамматические бинарные категории, названные им «оппозициями». Рассматривая вопросы фонологии, отечественный лингвист обосновал смысловозначительную функцию языка, основанную на фонологической оппозиции, согласно которой индивидуальные звуковые противоположности между двумя словами одного языка приводят к различию в значениях этих слов [9, с. 53].

Позднее проблема бинарных оппозицийшла своё отражение и в других научных сферах. В частности, в XX в. французские структуралисты, прежде всего, К. Леви-Стросс, перенесли принцип бинарного анализа языковых феноменов к анализу феноменов культуры. Ученый предложил идею о том, что двоичные оппозиции присутствуют во многих аспектах культуры, включая мифологию, обряды и символические системы.

К. Леви-Стросс утверждал, что концепциям бинарных оппозиций следует придавать методологическое, а не онтологическое значение. Другими словами, важность понятий бинарных оппозиций заключается в их использовании для понимания культуры как таковой [3].

В настоящее время под бинарной оппозицией понимается «универсальное средство познания мира», выстраиваемое по принципу противополо-

жения элементов, входящих в структуру картины мира [7, с. 50].

В литературоведении бинаризм также представляет собой один из фундаментальных принципов, используемый для анализа художественного текста. Бинарная природа художественного текста проявляется, прежде всего, в противопоставлении факта и вымысла, а также в противопоставлении персонажей, мест, времени – всего того, что определяет суть художественного конфликта, «одновременно организующего и разобщающего художественный мир» [4, с. 231].

В аспекте анализа литературного произведения актуально говорить о модели художественного мира произведения, которая объединяет явления окружающей действительности в единую художественную систему. М. Бахтин отмечает, что «литературное произведение существует во времени и пространстве, оно существует и развивается в общественной атмосфере идеологической жизни» [1, с. 420]. В рамках модели художественного мира произведения находят отражение универсалии человеческой культуры, специфические культурные явления, а также индивидуальные авторские взгляды на устройство мира в его данности либо в его потенции. Таким образом, анализ литературного произведения способствует не только воссозданию модели его художественного мира, но также и вскрытию его идейного содержания, отражающего многоаспектность самого бытия.

### *«Свой – чужой» как общекультурная макрооппозиция*

Оппозиция «свой – чужой» является одной из наиболее существенных бинарных измерений человеческого бытия, которая определяет диалектику отношений индивидов и групп с другими индивидами и группами. Являясь культурной константой [2, с. 284], данная оппозиция приобретает вневременный и универсальный характер. Оппозиция имеет дуальный аксиологический статус, в зависимости от помещения субъектов отношений на один либо другой полюс ценностной шкалы, где «свой» приобретает положительную оценку, а «чужой» – отрицательную.

Оппозиция «свой – чужой» затрагивает все аспекты человеческого бытия. В сознании современного человека наблюдается наложение различных культурно-исторических бинарных структур, что усложняет взаимодействие между «своим» и «чужим». В различных культурно-исторических контекстах опыт «своего» может проявляться во множественных формах, таких как «единомышленник», «соплеменник», «сородич», «друг», «близкий» и проч., в то время как формы «чужого» включают «иной», «другой», «потусторонний», «враг» и др. [11, с. 13].

Стоит отметить, что данная оппозиция «свой – чужой» не является статичной, а подвержена изменениям, зависящим от культурно-исторических обстоятельств и принимающих ту или иную форму в зависимости от конкретных ситуаций и контекстов. В этом смысле данная оппозиция является



бинарной макроопозицией [10, с. 190], имеющей инвариантный характер.

Одной из вариативных реализаций макроопозиции «свой – чужой» является бинарность «цивилизация – варварство». Этот тезис подтверждается и историческим становлением понятий «цивилизация» и «варварство», первое из которых традиционно ассоциировалось с прогрессом, разумом, технологическим развитием, в то время как «варварство» отражало культурное отставание, невежество и «дикость» иных, чуждых народов. В частности, к варварам древние греки и римляне относили не говорящих на их языках представителей других народов.

Таким образом, бинарная оппозиция «цивилизация – варварство» как вариант макроопозиции «свой – чужой» отражает глубоко укоренившиеся представления и стереотипы как о культурном «друге», так и о культурном «другом». Данная оппозиция определяет содержание проблемы деления культур на «свои» и «чужие», что подразумевает возникновение и дальнейшую эскалацию международных конфликтов, в основании которых – противоречие или столкновение интересов, ценностей, взглядов или норм поведения между индивидами или группами из разных культурных контекстов [13, с. 365].

### Структура бинарности «цивилизация-варварство» в романе Г. Уэллса «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь»

Под структурой понимается «совокупность устойчивых связей объекта», которые обеспечивают его целостность [12, с. 657]. Структура бинарной оппозиции представляет собой противопоставление двух концептов или категорий. В таких оппозициях одна категория зачастую доминирует над другой, создавая иерархическое соотношение и отражая социокультурные ценности и предпочтения [3, с. 69].

Роман «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь» был написан Г. Уэллсом в 1928 г. В произведении рассказывается история английского джентльмена, мистера Арнольда Блетсуорси, оказавшегося на острове Рэмполь после череды несчастий. Там он сталкивается с изолированным обществом дикарей, живущих по своим нормам и законам. Герой пребывает на острове Рэмполь некоторое время, находясь среди дикого племени и пытаясь понять и даже изменить устои этого общества.

Модель мира романа построена на противопоставлении цивилизации и варварства, формирующих ключевую бинарную оппозицию. Цивилизация представлена главным героем, А. Блетсуорси, а также западными идеалами прогресса, образования, научных достижений, рационализма и материального благополучия, которые транслирует герой. В свою очередь, варварство представлено самими островитянами, характеризующимися дикостью, первобытностью, необразованностью и жестокостью.

На языковом уровне бинарная оппозиция выстраивается вокруг противопоставления групп

ключевых слов. Семантический полюс цивилизации формируется вокруг существительного *civilisation*, глагола *civilise* и образованного от него адъективированного причастия *civilised*. В свою очередь, семантический полюс варварства выстраивается вокруг слов *savagery*, *barbaric* и *barbarity*.

Анализ произведения позволил выделить ряд суб-бинарностей, входящих в структуру ключевой бинарности «цивилизация – варварство». К такому следует отнести такие оппозиции, как «чистота – грязь», «честность – ложь», «добро – зло», «свет – темнота», «свобода – заточение» и др.

В частности, три первые суб-бинарности находят свое воплощение в следующем фрагменте текста:

*«We Blettsworthys stand for the gentler civilisation <...> and these people I had fallen among seemed just dirty, greedy, lazy, furtively lascivious, morally timid, dishonest, stupid, very yellow, tough and irritable, and very hard, obdurate and cruel»* [14, с. 107–108]. / «Мы, Блетсуорси, выступаем за более благородную цивилизацию <...>, а эти люди, среди которых я очутился, казались грязными, жадными, ленивыми, тайно развратными, неуверенными, лживыми, глупыми, больными, раздражительными, упрямыми и жестокими» здесь и далее перевод выполнен авторами статьи. – А.Л. и И.Д.).

В отрывке мистер Блетсуорси акцентирует свое внимание на отрицательных внешних и внутренних характеристиках островитян, в то время как он сам идентифицирует себя с «благородной цивилизацией».

На языковом уровне отрывок подчеркивает противоположность между главным героем и жителями острова через ряд качественных характеристик, описывающих островитян, таких как «dirty» (грязные), «greedy» (жадные), «lazy» (ленивые), «furtively lascivious» (тайно развратные), «morally timid» (неуверенные), «dishonest» (лживые), «stupid» (глупые), «tough» (жесткие), «irritable» (раздражительные), «obdurate» (упрямые) и «cruel» (жестokie). Стоит отметить, что такой выбор слов неслучаен – все приведенные прилагательные выражают резко отрицательную оценку в данном контексте, не оставляя место промежуточным оценочным характеристикам.

В то же время, для описания цивилизации, с которой себя идентифицирует протагонист, была выбрана лишь одна характеристика – «gentle» (мягкий, благородный). Прилагательное «gentle» подчеркивает определенные качества и ценности, которые ассоциируются с «цивилизованным» обществом, такие как честность, утонченность, мораль, образованность и уважение к правам и свободам человека. Выбор именно этого прилагательного для описания «цивилизованного» мира может быть объяснен стремлением героя к упрощению и идеализации собственной культуры.

Рассмотрим следующий отрывок, в котором находит свое воплощение бинарность «свет – темнота»:

*«I saw the blue sky. And a curtain rolled away and my mind went back to that city of light wherein formerly I studied all the wisdom of mankind»* [14, с. 115]. / «Я увидел голубое небо. Пелена спала, мой разум вернулся в тот город света, где некогда я изучал всю мудрость человечества».

Свет и ясность окружающего остров мира, из которого пришел Блетсуорси, противопоставляются темноте ущелья, в котором живет дикое племя. При этом свет для героя ассоциируется с просвещением, знанием и духовным прогрессом, символизируя цивилизованность и высокие культурные достижения. «Город света», о котором вспоминает герой, – это Оксфорд, где Блетсуорси получил свое образование, изучая «всю мудрость человечества».

Свой привычный «цивилизованный» мир герой описывает при помощи светлых, ярких тонов. Например, вернувшись с острова, Блетсуорси говорит о «яркости» его мира: *«brightness of my world»* [14, с. 154].

Наоборот, в описании острова героем используются темные, мрачные тона: *«darkened cliffs»* / «потемневшие скалы», *«a dim cave»* / «темная пещера», *«a bleak desert»* / «черная пустыня» и др.

В тексте романа использование лексем, связанных с первичными значениями света и темноты, играет важную роль в моделировании художественного мира, построенного на бинарной оппозиции «цивилизация – варварство». Описание острова и его обитателей насыщены темными и мрачными образами, что создает атмосферу отсутствия света и просвещения, ассоциирующихся с варварством и некультурностью.

Напротив, светлые и яркие оттенки используются в отношении цивилизованного мира, в который стремится вернуться протагонист. Эти контрасты подчеркивают разницу между двумя мирами, выделяя превосходство и прогресс «светлой» цивилизации над «темным» варварством.

В другом фрагменте текста воплощена суб-бинарность «свобода – заточение»:

*«My imagination was particularly struck by their limited range of movement, accustomed as I was to a civilisation in which everyone – or at least everyone in a position to do so – was free to go all over the earth»* [14, с. 111]. / *Мое воображение особо поражала ограниченность в их передвижении, к которому я так привык в цивилизованном мире, где каждый или, по меньшей мере, любой способный к движению был свободен перемещаться по всей земле.*

Узкий и тесный мир ущелья дикарей стесняет свободу их передвижения по острову. Они пребывают на нем словно в плену, ограничивая себя как на физическом, так и на ментальном уровне. В противоположность острову Рэмполь, внешний мир цивилизации дает возможность людям ощущать себя свободными и путешествовать по планете.

Таким образом, структура бинарной оппозиции «цивилизация – варварство», формирующая модель художественного мира произведения, сла-

гается из семантически противопоставляемых суб-бинарностей, имеющих положительный аксиологический статус в полюсе «цивилизация» и отрицательный статус в полюсе «варварство».

### **Бинарность «цивилизация – варварство» как реализация оппозиции «свой – чужой»**

Анализ романа позволил проследить характер взаимоотношений между общекультурной оппозицией «свой – чужой» и ключевой бинарностью в романе.

Культура дикарей чужда Блетсуорси. Он не признает ее полноценности, как и не осознает необходимости изучения ее особенностей. У главного героя есть лишь потребность превратить «чужого» в «своего». Например, это видно в следующем отрывке, в котором Блетсуорси пытается через разговор «расширить их кругозор».

*«If I talk to these people, touch their imaginations, broaden their outlook, I may win them insidiously from much of their cruelty and filth»* [14, с. 107]. / *Если я заговорю с этими людьми, коснусь их воображения, расширю их кругозор, то, возможно, у меня получится отучить их от всей этой жестокости и мерзости.*

В данном отрывке находят свое выражение представления западного человека о собственной цивилизаторской миссии, как она представляется главному герою. Протагонист верит в свою способность изменить мировоззрение островитян, облегчить их жестокость и нравственное неблагополучие, которое он выражает словами *«cruelty»* (жестокость) и *«filth»* (мерзость).

Данное представление коренится в культурной бинарной оппозиции «свой – чужой», где «свой» ассоциируется с цивилизованностью, прогрессом и высшими моральными ценностями, в то время как «чужой» представляется как варвар, нуждающийся в просвещении, расширении кругозора и образовании со стороны западного мира. Такое видение проистекает из колониальной традиции и европейского миссионерства, где западная цивилизация считается нормой, а все остальные культуры – отклонением от нее.

По этой причине Г. Уэллс подчеркивает, что данный подход к делению культур на «свои / цивилизованные» и «чужие / варварские» не может способствовать успешному взаимодействию между культурами. Это проявляется и на языковом уровне через противопоставление местоимений «I» и «they», как, например, в отрывке:

*«If suddenly...I defy them, to what can it lead but the cooking-pot?»* [14, с. 107]. / *Если вдруг...я посмею им противостоять, то это приведет лишь к котлу с кипящей водой.*

Противопоставление местоимений подчеркивает разделение и отчуждение между героем и местными жителями, то есть между «цивилизацией» протагониста и «варварством» жителей острова.

Помимо отчуждения между людьми, автор также устанавливает границу между всем цивилизо-

ваным миром и варварским островом, что можно наблюдать в следующем примере:

«*Had some sudden twist of time and space carried me and my wreck into a different age or on to a different planet? Or was the winding water channel some such river as the Styx, and these the rowers who bring in souls from their final shipwreck to the coasts of another world?*» [14, с. 103]. / *Случился ли какой-то внезапный сдвиг времени и пространства, который перенес меня и мой корабль в другую эпоху или на другую планету? Или, может быть, тот водоворот был рекой Стикс, а эти люди – гребцы, что приносят души с кораблекрушений на берега другого мира?*

Данный отрывок иллюстрирует чувство чуждости, которое испытывает главный герой, оказавшись на острове Рэмполь. Г. Уэллс передает непонимание и сомнения героя, которые подчеркивают разрыв между его привычным миром и новой, чуждой средой.

В отрывке остров Рэмполь приобретает альтернативный вневременно-пространственный статус, что демонстрирует пропасть между цивилизованным миром героя и миром варварства острова.

Кроме того, ассоциация острова с рекой Стикс, мифологическим понятием, связанным с переходом душ умерших в загробный мир, еще больше усиливает чувство отчуждения. Протагонист сталкивается с новым и неизведанным миром, который кажется ему столь же чужим, как и представления о загробной жизни. Данный отрывок вновь усиливает чувство различия и несходства идеального, светлого мира цивилизации мистера Блетсуорси и темного, таинственного, далёкого мира варварства острова.

Тем не менее, после возвращения в реальный мир, иллюзии мистера Блетсуорси об идеальном цивилизованном мире начинают разрушаться, а понимание, какой мир является «чужим», а какой – «своим», меняться. Мир погружен в Первую мировую войну, миллионы людей гибнут на поле боя; протагонисту становится все труднее поверить в то, что этот мир так идеален и благороден, как представлялось прежде. В конце концов, рассуждая о состоянии реальности, Блетсуорси приходит к заключению, что и цивилизованность мира – понятие идеализированное:

«*I AM still upon Rampole Island, <...> and there is no hope here. That fair and kindly civilised world I dreamt of in my youth was a childish fairyland. In this gorge we must live hatefully, driven by ignoble stresses, and in this gorge we shall presently die.*» / *Я все еще на острове Рэмполь, <...> и здесь нет никакой надежды. Тот добрый и справедливый мир цивилизации, о котором я мечтал в молодости, был детской сказкой. В этом ущелье мы должны жить с ненавистью, толкаемые низменными проблемами, и в этом ущелье мы вскоре умрем.*

В данном отрывке можно наблюдать, как смещается полярность «своего» и «чужого»: возвращение в реальность разрушило идеализированные представления главного героя о цивилизован-

ном мире, и теперь он сопоставляет свою прежнюю жизнь с образом острова Рэмполь, к которому он испытывал страх, ненависть и отторжение.

В отрывке используются такие выражения, как «*childish fairyland*» (*детская сказка*) и «*fair and kindly civilised world*» (*добрый и справедливый мир цивилизации*), которые ранее ассоциировались со «своим» миром героя. Однако теперь они стали символами разочарования и иллюзий, связанных с его восприятием реальности.

Использует выражение «*I AM still upon Rampole Island*» («*Я все еще на острове Рэмполь*»), автор подчеркивает, что для героя окружающий мир стал столь же чуждым и опасным, как и остров, на котором он был заточен. Это говорит о том, что герой не видит разницы между островом и окружающим его реальным миром, а оба эти места стали полны отчаяния и безысходности.

Употребление словосочетания «*live hatefuly, driven by ignoble stresses*» (*жить с ненавистью, толкаемые низменными проблемами*) указывает на то, что герой осознает, что жестокость и низменные страсти присущи не только дикарям острова Рэмполь, но и тому миру, который он ранее считал своим. Это показывает, что границы между двумя крайностями оппозиции «свой – чужой» могут быть размытыми и подвержены изменениям.

Сравнивая мир цивилизации с ущельем на острове, Арнольд Блетсуорси подводит печальный итог своим размышлениям о жестокости и ненависти, которые теперь кажутся ему неотъемлемыми от «своего» мира. В конечном счете, ни остров Рэмполь, ни современный реальный мир не ассоциируются у героя со «своим», и он остаётся отчужденным от обоих, при этом становясь чуждым и самому себе.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о динамичности бинарной оппозиции «свой – чужой», полюса которой могут сдвигаться под влиянием субъективного опыта и новых обстоятельств, что и показано Г. Уэллсом в своем романе, в котором бинарность «цивилизация – варварство» используется как конкретное воплощение проблематики «своего» и «чужого».

## Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Принцип бинаризма определяет двойственный характер социальных, культурных и языковых явлений, которые могут быть описаны как семантически противопоставленные компоненты, или бинарные оппозиции. Эти оппозиции служат основой для разнообразных видов моделей, в том числе художественной модели мира в литературном произведении.
2. Бинарная оппозиция «цивилизация – варварство» является частью универсальной культурной макрооппозиции «свой – чужой». Являясь ключевой бинарностью романа «Мистер Блетсуорси на острове Рэмполь», бинарность «ци-



вилазация – варварство» слагается из ряда суб-бинарностей, таких как «чистота – грязь», «честность – ложь», «добро – зло», «свет – темнота», «свобода – заточение» и др.

3. Бинарность «цивилизация – варварство» является одним из конкретных воплощений оппозиции «свой – чужой», отражающей представления западного человека о своей миссионерской роли в мире. Преломляясь в художественном произведении, оппозиция «свой – чужой» обнаруживает свой динамический характер, что способствует более полному раскрытию индивидуально-авторской картины мира и выражению Г. Уэллсом своих антропологических и политических взглядов.

Перспектива исследования состоит в изучение роли бинарной оппозиции «цивилизация – варварство» как частного воплощения макрооппозиции «свой – чужой» в творчестве Г. Уэллса и английской литературе в целом.

## Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975. 501 с.
2. Жукова И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 640 с.
3. Леви-Стросс К. Структурная антропология; пер. с франц. В.В. Иванова. М., 1985. 399 с.
4. Луговской А. В., Митякин В.А. Языковые средства передачи внутреннего конфликта при переводе художественного произведения (на материале романа Х. Хоссейна «The Kite Runner») // Язык и культура: Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2021. С. 230–238.
5. Новейший философский словарь. Постмодернизм / под ред. А.А. Гришанова. М.: Современный литератор, 2007. 816 с.
6. Попова З.Д. Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. М.: АСТ: Восток–Запад, 2010. 314 с.
7. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX в. М.: Аграф, 2001. 608 с.
8. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики; пер. с франц. А.М. Сухотина. М.: СОЦЭКГИЗ, 1933. 272 с.
9. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. Логическая классификация смыслоразличительных оппозиций; пер. с нем. А.А. Холодовича / под ред. С.Д. Кацнельсона. М.: Аспект Пресс, 2000. 352 с.
10. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XVII. Свое – чужое в языке и речи / под ред. И.П. Кюльмоя. Тарту: 2016. 356 с.
11. Фельде В.Г. Оппозиция «свой – чужой» в культуре: дис. канд. филос. наук: 09.00.13. Омск, 2015. 152 с.

12. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

13. Ting-Toomey, S. Communicating Across Cultures. New York, USA: The Guildford Press, 2018. 464 p.

14. Wells H.G. Mr. Blettsworthy on Rampole Island. London: 1933. 206 p.

## **BINARY OPPOSITION ‘CIVILISATION – BARBARITY’ AS A REALISATION OF THE UNIVERSAL CULTURAL OPPOSITION ‘FRIEND – FOE’ (BASED ON H.G. WELLS’ NOVEL “MR. BLETTSWORTHY ON RAMPOLE ISLAND”)**

Lugovskoy A.V., Drobyshev I.O.  
Pacific National University

This article analyses the binary opposition ‘civilisation – barbarity’ as a realisation of the ‘friend – foe’ opposition in the novel “Mr. Blettsworthy on Rampole Island” by H.G. Wells. The research objective is to describe the structure of the binary ‘civilisation – barbarity’ in its comparison with the ‘friend – foe’ opposition. The methods of structural semantic analysis and interpretative analysis are used in the study. The scientific novelty of the work lies in the comparison of the ‘civilisation – barbarity’ binary to the ‘friend – foe’ opposition as applied to the study of a literary work. The research findings showed the complexity of the structure constituting the ‘civilisation – barbarity’ binary which forms the model of the novel’s artistic world, as well as enabled the authors to draw a conclusion about the realisation of the ‘civilisation – barbarity’ binary as a structural semantic variant of the ‘friend – foe’ opposition.

**Keywords:** binarism, binary opposition, civilisation, barbarity, artistic world model, English fiction.

## References

1. Bakhtin M.M. Questions of Literature and Aesthetics. Studies of Different Years. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1975. 501 p.
2. Zhukova I.N. Terms Glossary of Intercultural Communication / ed. by M.G. Lebedko and Z.G. Proshina. 2<sup>nd</sup> edition. Moscow: Nauka, 2015. 640 p.
3. Levi-Strauss C. Structural Anthropology; translation from French by. V.V. Ivanov. Moscow, 1985. 399 p.
4. Lugovskoy A. V., Mitiakin V.A. Linguistic Means of the Conveying of Internal Conflict in Literary Translation (The Translation Case of K. Khosseini’s ‘The Kite Runner’) // Language and Culture: Questions of Modern Philology and Methods of Teaching Languages at University: Materials of the VIII National Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Khabarovsk: Pacific State University, 2021. p. 230–238
5. New Dictionary of Philosophy. Postmodernism / ed. by A.A. Grishanov. Moscow: Sovremennyyi Literator, 2007. 816 p.
6. Popova Z.D. Sternin I.A. Cognitive Linguistics / Z.D. Popova, I.A. Sternin. Moscow: AST: Vostok – Zapad, 2010. 314 p.
7. Rudnev V. Encyclopedic Dictionary of Culture of the XX Century. Moscow: Agraf, 2001. 608 p.
8. Saussure F. Course in General Linguistics; translation from French by A.M. Sukhotin. Moscow: SOTS’EKGIZ, 1933. 272 p.
9. Trubetzkoy N.S. Principles of Phonology. Logical Classification of Semantic Oppositions; translation from German by A.A. Kholodovich / ed. by S.D. Katznelson. Moscow: Aspect Press, 2000. 352 p.
10. Studies of Russian and Slavic Philology. Linguistics XVII. Friend-foe in Language and Speech / ed. by I.P. Kulmoia. Tartu, 2016. 356 p.
11. Felde V.G. Opposition «Friend – Foe» in Culture: Dissertation of a Candidate of Philosophy: 09.00.13. Omsk, 2015. 152 p.
12. Encyclopedic Dictionary of Philosophy / ed. by L.F. Ilyichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moscow: Sov. Entsiklopedia, 1983. 840 p.
13. Ting-Toomey, S. Communicating Across Cultures. New York, USA: The Guildford Press, 2018. 464 p.
14. Wells H.G. Mr. Blettsworthy on Rampole Island. London: 1933. 206 p.



# Эмодзи как визуализированные жесты в познании духовной культуры современного общества: невербально-семиотический подход

**Зенкова Татьяна Леонидовна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры романо-германской и русской филологии, Сочинский государственный университет  
E-mail: zenkovat1@yandex.ru

Язык как важнейшая составляющая человека выполняет мыслительную функцию и отражает все происходящее в обществе процессы. Духовная культура человека может быть отражена в языке и познаваться как через вербальный, так и невербальный язык. Невербальный язык включает в себя жесты, репрезентированные в настоящее время через систему визуализированных знаков – эмодзи. Они как прототипы жестов, представляют собой так называемые визуализированные или картинированные жесты. Их используют в письменном общении более 92% всего населения земного шара: в основном пользуются категорией людей и смайликов. Эмодзи добавляют сообщениям человечности, делая диалоги между коммуникантами эмоциональными. Духовная культура, репрезентированная посредством визуализированных жестов, отражается сегодня и в объектах материальной культуры: в одежде; предметах обихода; в виде скульптур; картин и прочего с изображениями эмодзи. В статье приводятся разные трактовки описываемого языка общения, анализируются его функции, частота использования и распространения. Также рассматривается связь языка эмодзи с эмоционально-психологической составляющей духовной культуры современного общества. Данный подход требует дальнейшего рассмотрения учитывая гендерные, психологические, социальные и другие аспекты.

**Ключевые слова:** духовная культура; эмодзи; визуализированные жесты; картинирование; эмоции; невербальный язык; цифровая коммуникация.

В основе любой культуры лежит язык, который представляет собой универсальную семиотическую систему, где все знаки, в том числе и знаки самого языка, выражаются посредством слов. Язык в равной степени относится к духовной, физической и материальной культуре в качестве системы знаков, а также как речемыслительная деятельность и как совокупность слов.

О связи языка и культуры написано немало количество работ и тот факт, что эти два понятия взаимосвязаны и рассмотрение одного невозможно без другого, давно является неоспоримым фактом. Согласно В. фон Гумбольдту «язык неотделим от человеческой культуры и представляет собой важнейший ее компонент, он тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры» [1].

Прежде чем детально подойти к исследованию заявленной проблематики, хотелось бы подчеркнуть, что содержательно-смысловой объем понятия духовной культуры включает в себя не только нравственное, философское и религиозное содержание, но и явления, имеющие отношение к сознанию, эмоционально-психологическим и интеллектуальным процессам. В этой связи хотелось бы остановиться на познании эмоционально-психологических явлений в современном обществе. В эпоху визуализации и картинирования, все больше человек начинает выражать свои эмоции посредством символов и знаков, отчасти и оттого, что в современном обществе люди широко используют электронные средства связи в сети Интернет. Цифровая (электронная) коммуникация уже очень прочно вошла в социум, тем самым «поразив» как материальную, так и духовную сферы жизни человека.

Сегодня можно очень много перечислять визуальных знаков и символов невербального общения, но нам бы хотелось рассмотреть эмодзи, как продукт цифровой коммуникации и очень популярный в Интернет общении в настоящее время. Первые эмодзи появились в конце XX века в Японии. Эмодзи (яп. 絵文字, где 絵(э) – пиктограмма, картинка; а 文字 (модж(э)и) – знак, символ). Основателем эмодзи считается Сигетака Курита, сотрудник оператора сотовой связи в Японии, который объединил всю графику необходимую для сервиса на мобильных устройствах с помощью нарисованных собственноручно эмодзи с целью экономии трафика и быстрой загрузки страницы. Они были внедрены в 2000 году и изначально использо-

вались в качестве информационных пиктограмм. Эти картинки понравились людям и стали использоваться ими для выражения эмоций и украшения текста.

Лингвист Тайлер Шнобелен отмечает, что мы являемся свидетелями рождения нового типа языка, где эмодзи помогают передать эмоции и чувства, тем самым выразить духовную составляющую человека через знаки невербальной коммуникации.

В настоящее время на официальном сайте консорциума Unicode опубликована статистика использования эмодзи по всему миру. 92% населения используют их в своих информационных сообщениях, популярным из которых является «лицо со слезами радости» 😄. На втором месте «красное сердце» ❤️, на третьем – «кататься на полу от радости» 🤪, на четвертом – «палец вверх» 👍, на пятом – «громко плачущее лицо» 😭, на шестом – «сложенные руки» 🙏, на седьмом – «лицо, посылающее воздушный поцелуй» 😘, на восьмом – «улыбающееся лицо с сердечками» 😍, на девятом – «улыбающееся лицо с глазами-сердечками» 😍, и на десятом месте – «улыбающееся лицо с улыбающимися глазами» 😊. Любопытно, что из общего количества эмодзи, которых около 4000, отправители пользуются лишь порядка 100 или чуть больше. Unicode также отмечает, что начиная с 2021 года изменилось значение некоторых эмодзи. Например, «согнутый бицепс» 🦵, который обозначает силу, успех или физические упражнения, стал все больше использоваться как символ получения вакцины или закатанного рукава [2]. Этот факт свидетельствует и о том, что в связи с изменениями в обществе (активизация вакцинации против Ковид-19) меняется и язык символов. Невербальный язык меняется вместе с вербальным, отражая реалии человеческой жизни.

На сайте института общественного мнения приведена статистика использования эмодзи российскими интернет-пользователями. Указывается, что в целом – 66% населения пользуются подобными пиктограммами в своих переписках. Причем 75% из них – это женщины и 25% – мужчины. 80% респондентов составили молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет. Также стоит отметить, что среди всех эмодзи популярностью пользуются смайлы – желтые стилизованные изображения лица – 52% респондентов пользуются подобными эмодзи. Также выявлено, что среди молодежи большей популярностью пользуются эмодзи с изображением животных, природы и различных символов, а среди респондентов средних лет и пожилых – это люди, деятельность и предметы. Что касается наиболее часто отправляемых, то были отмечены смайлы с просто улыбающимся лицом 😊, со смеющимся лицом 😄, со смеющимся до слез

😄 и отправляющий воздушный поцелуй с сердечком 😘 [3].

В целом почти все интернет-пользователи (91%) положительно относятся к использованию эмодзи при общении, и только 2% респондентов категорически негативно воспринимают их. Большинство опрошенных (75%) считают, что при помощи эмодзи возможно передать интонацию, эмоции и даже смысл текста. 41% россиян считают их удобным и быстрым способом передать информацию, а 30% думают, что они придают переписке некую эмоциональную окраску и являются экономичным и быстрым средством коммуникации. 24% респондентов отметили, что они стали привычным элементом общения. Аналитики также отмечают, что с каждым годом динамика использования эмодзи показывает заметный рост.

Понятие «эмодзи» можно рассмотреть с различных точек зрения. Интернет-пользователи и в целом общество использует эмодзи как средство коммуникации, позволяющее заменить длинный текст одним символом, картинкой. Социологи и лингвисты преимущественно рассматривают данный термин как технологию, позволяющую создавать невербальные смысловые конструкции и отражать политический, идеологический или иной завуалированный контекст в коммуникации между людьми.


Современный филолог А.И. Ускова в своей работе про эмодзи выделяет ряд их функций: дублирования (Ура! Лето! 😊); замещения (Купи мне 🍏); смыслообразования, когда посредством нескольких эмодзи выстраиваются целые фразы (Я сегодня 🎉🍰🍷); дополнительное значение, когда нужно изменить значение вербального высказывания (– Пойдешь гулять? – Нет 😞) [6]. В этой связи, на наш взгляд целесообразно выделить те эмодзи, которые помогают выразить эмоции и чувства человека, как раз и относящиеся к духовно-нравственной сфере человека и те, которые помогают дополнить либо заменить отрезок текста. На сегодняшний день стандартный набор эмодзи включают в себя следующие категории: 1) смайлики и люди; 2) животные и природа; 3) еда и напитки; 4) мероприятия; 5) путешествия и места; 6) объекты 7) символы. Из приведенного выше опроса видно, что в основном человек использует в своем цифровом общении первую категорию, которая олицетворяет в виде смайлов эмоции и чувства человека, её же и следует отнести к духовно-нравственной сфере человека.

Отсюда следует вывод, что современному человеку не чуждо все то, что называется человечностью, а именно выражение своих душевных переживаний, побед и разного вида эмоций через знаки невербального языка. Он «раскрывает свою душу» посредством картинированного или визуализированного контента в силу сложившейся на сегодняшний день цифровой коммуника-

ции без которой невозможно представить ни одну сферу общения.

В настоящее время исследования филологов и психологов доказывают тот факт, что эмодзи способны заменять чувства, мысли и эмоции коммуникантов. Ряд японских ученых пришел к выводу, что эмодзи в виде смайлов воспринимаются человеческим мозгом как настоящие улыбки. Настроение человека меняется и он начинает чувствовать те эмоции, которые олицетворяет та или иная пиктограмма. Так, эмодзи представляют собой визуализированные или картинированные эмоции, доносящие до коммуниканта полный смысл высказывания во всех его красках, они схожи с языком жестов, когда по телефону нужно что-то выделить голосом, а при устном высказывании подтвердить жестом.

Таким образом, эмодзи как и другие элементы невербальной коммуникации прочно заняли свою нишу в этой области знаний и могут быть объектом невербальной семиотики в качестве картинированных или визуализированных жестов. В словаре языка русских жестов Григорьевой С.А., Григорьева Н.В., Крейдлина Г.Е. можно встретить вместе с иллюстрациями как раз те рисунки, которые и отражены в виде эмодзи для использования в цифровом общении. Например, в словаре мы можем увидеть описание жеста «закрывать лицо

руками» и рядом вот эту картинку  [3, с. 50],

которая соответствует данному эмодзи .

Уже в 70-х годах известный психолог Альберт Майерабиан установил, что во время общения вербально (при помощи слов) передается только 7% информации, за счет голоса – 38% информации и невербально (при помощи знаков) – 55% всей воспринимаемой информации [7, с. 43].

Анализ социокультурной ситуации не только в России, но и во всем мире показал, что эмодзи стали неотъемлемой частью жизни. Тысячи произведений искусства представлены в виде эмодзи: картины известных художников, скульптуры, а также созданные современными дизайнерами арт-объекты. Модельеры не остаются в стороне и выпускают коллекции одежды с эмодзи-принтами и аксессуарами, повсюду в продаже можно встретить наклейки, обложки для смартфонов, различные украшения с этой символикой. Средства массовой информации также транслируют эмодзи на многомиллионную аудиторию через журналы и информационные каналы. Это свидетельствует о том, что феномен эмодзи не ограничился лишь средством общения в цифровой коммуникации, он проник во все сферы деятельности человека и стал неотъемлемой частью массовой культуры, которая накладывает свой отпечаток как на материальную, так и на духовную жизнь общества.

Кроме того, следует добавить, что подобное общение имеет свою специфику. Американский лингвист, Т. Шнобелен, проводя исследования по ис-

пользования эмодзи в интернет-коммуникации, сделал вывод о том, что в зависимости от национальности, географического положения, возраста, половой и социальной принадлежности и т.д. использование эмодзи варьируется. Он доказал, что подобное общение основывается на тех же принципах, что и формирование региональных диалектов естественных языков [8]. Интересную особенность имеет и коммуникация между друзьями, где люди в основном используют какие-то определенные эмодзи, формируя свой собственный визуализированный сленг. Это еще раз подчеркивает, что невербальный язык посредством эмодзи может отражать психологические, социальные, культурные и другие процессы, происходящие в обществе, и с помощью подобных визуализированных жестов можно изучить и познать духовную составляющую современного человека.

Нельзя не сказать и о негативном воздействии использования эмодзи. У современного человека теряются речевые способности, утрачиваются навыки художественной речи, что ведет к обеднению собственно языковых средств высказывания. В своей работе российский ученый Е. Помельникова связывает деградацию речи и интеллекта с чрезмерным употреблением эмодзи. Она приводит в своем исследовании доказательство того, что у молодых людей, пользующихся в мобильной переписке большим количеством эмодзи IQ меньше, чем у тех, кто предпочитает выражать эмоции словами [5, с. 24–30].

## Выводы

Таким образом хотелось бы подытожить все вышесказанное и сделать следующие выводы:

1. Язык как важнейшая составляющая человека выполняет мыслетворческую функцию и отражает все происходящие в обществе процессы;
2. Духовная культура человека может быть отражена в языке и исследоваться как через вербальный, так и невербальный язык;
3. Невербальный язык включает в себя жесты, репрезентированные в настоящее время через систему визуализированных знаков – эмодзи;
4. Эмодзи используют в письменном общении более 92% всего населения земного шара: в основном пользуются эмодзи, представляющие категорию людей и смайликов;
5. Эмодзи добавляют сообщениям человечности, делая диалоги между коммуникантами эмоциональными;
6. Эмодзи, как прототипы жестов, представляют собой так называемые визуализированные или картинированные жесты, способные отражать явления духовной культуры современного общества исходя из географического, психологического, гендерного и других особенностей;
7. Современный человек не стал более беден на эмоции и выражения своих чувств: они просто перешли в стадию картинирования, визуального кодирования;



8. Духовная культура, репрезентированная посредством визуализированных жестов, отражается сегодня и в объектах материальной культуры в виде одежды, предметов обихода, скульптур, картин и т.д. с изображениями эмодзи.

Изучая такое сложное и комплексное явление как духовная культура, следует рассматривать разные подходы и методы исходя из современной парадигмы научного знания и актуальной научной информации. В нашем исследовании мы постарались познать суть духовной культуры современного общества посредством языка, а именно невербального акта коммуникации через визуализированные жесты – эмодзи. Данный невербально-семиотический подход раскрывает, на наш взгляд, эмоционально-психологическую составляющую духовной культуры современного общества и требует дальнейшего рассмотрения учитывая гендерные, психологические, социальные и другие аспекты.

## Литература

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений [Электронный ресурс]. URL: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/alpatov/humboldt.html> (дата обращения: 19.04.2023 г.).
2. Воронин О. Стало известно сколько людей используют эмодзи в переписке. Человечество обречено? [Электронный ресурс]. URL: [https://www.iguides.ru/main/other/stalo\\_izvestno\\_skolko\\_lyudey\\_ispolzuet\\_emoji\\_v\\_perepiske\\_degradatsiya\\_ryadom/](https://www.iguides.ru/main/other/stalo_izvestno_skolko_lyudey_ispolzuet_emoji_v_perepiske_degradatsiya_ryadom/) (дата обращения: 05.11.2022 г.).
3. Григорьева С.А. Словарь языка русских жестов / С.А. Григорьева, Н.В. Григорьев, Г.Е. Крейдлин. М.: Яз. рус. культуры; Вена: Wiener Slavistischer Almanach, 2001. – С. 50.
4. Когда много эмоций или нечего сказать: россияне – об эмодзи в онлайн-переписках [Электронный ресурс]. URL: <https://iom.anketolog.ru/2021/07/15/emoji> (дата обращения: 05.11.2022 г.).
5. Помельникова Е.А. Отражение языковых способностей молодежи в субкультуре мобильной коммуникации // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. «Психология». 2011. – № 1. – С. 24–30.
6. Ускова А.И. Эмодзи как феномен цифровой коммуникации XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/articles/2019/uskova-2019.html> (дата обращения: 04.11.2022 г.).
7. Mehrabian A. Silent Messages. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. 1971. 152 p.

8. Schnoebelen T. Do you smile with your nose? Stylistic variation in Twitter emoticons. University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, 2012, vol. 8, iss. 2, pp. 116–125.

## EMOJIS AS VISUALIZED GESTURES IN THE SPIRITUAL CULTURE STUDY OF MODERN SOCIETY: A NONVERBAL-SEMIOTIC APPROACH

Zenkova T.L.  
Sochi State University

Language as the most important component of a person, performs a thought-creating function and reflects all the processes taking place in society. The spiritual culture of a person can be reflected in language and be studied both through verbal and non-verbal language. Nonverbal language includes gestures currently represented through a system of visualized signs – emojis. They are like prototypes of gestures, they are so-called visualized or picture-gestures. More than 92% of the entire world's population used them in written communication: the category of people and emoticons are mainly used. Emojis add humanity to messages, making dialogues between communicants emotional. The spiritual culture represented through visualized gestures is reflected today in objects of material culture: in clothes; household items; in the form of sculptures; paintings and other things with emoji images. The article presents different interpretations of the described communication language, analyzes its functions, frequency of use and distribution. The connection of the emoji language with the emotional and psychological component of the spiritual culture of modern society is also discussed. This approach requires further consideration, taking into account gender, psychological, social and other aspects.

**Keywords:** spiritual culture, emojis, visualized gestures, picturing, emotions, nonverbal language, digital communication.

## References

1. Alpatov V.M. History of linguistic teachings [Electronic resource]. URL: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/alpatov/humboldt.html> (accessed: 04/19/2023).
2. Voronin O. It became known how many people use emojis in correspondence. Is humanity doomed? [electronic resource]. URL: [https://www.iguides.ru/main/other/stalo\\_izvestno\\_skolko\\_lyudey\\_ispolzuet\\_emoji\\_v\\_perepiske\\_degradatsiya\\_ryadom/](https://www.iguides.ru/main/other/stalo_izvestno_skolko_lyudey_ispolzuet_emoji_v_perepiske_degradatsiya_ryadom/) (date of reference: 05.11.2022).
3. Grigorieva S.A. Dictionary of the Russian sign language / S.A. Grigorieva, N.V. Grigoriev, G.E. Kreidlin. M.: Lan. rus. culture; Vienna: Vienna Almanac of Slavists, 2001. – p. 50.
4. When there are a lot of emotions or nothing to say: Russians – about emojis in online correspondence [Electronic resource]. URL: <https://iom.anketolog.ru/2021/07/15/emoji> (date of reference: 05.11.2022).
5. Pomelnikova E.A. Reflection of the linguistic abilities of youth in the subculture of mobile communication // Vestn. Samar. humanitarian. acad. Ser. "Psychology". 2011. – No. 1. – pp. 24–30.
6. Uskova A.I. Emoji as a phenomenon of digital communication of the XXI century [electronic resource]. URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/articles/2019/uskova-2019.html> (date of reference: 04.11.2022).
7. Mehrabian A. Silent messages. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. 1971. 152 p.
8. Shnobelen T. Are you smiling with your nose? Stylistic variations in Twitter emoticons. University of Pennsylvania Working Papers on Linguistics, 2012, volume 8, iss. 2, pp. 116–125.



**Карлина Анастасия Николаевна,**

преподаватель, аспирант, кафедра лингвистического образования, Южный федеральный университет  
E-mail: akarlina@sfnu.ru

Языковая ситуация и языковой конфликт являются важными понятиями, связанными с изучением взаимодействия различных языков и культур в обществе. Языковая ситуация представляет собой совокупность языковых и социальных факторов, характеризующих языковую среду и определяющих векторы и специфику использования языка в конкретной социальной среде. Анализируя языковую ситуацию, сформировавшуюся в разных странах мира, можно отметить, что в ряде случаев фактический и юридический статус языка могут обнаруживать несовпадения; особенно важную роль в понимании реальной языковой ситуации стране играет фактический статус языка.

Одним из наиболее показательных примеров гетерогенной и сложной языковой ситуации является социолингвистическая формация, имеющая место на территории современной Северной Ирландии. Языковая ситуация в Северной Ирландии характеризуется гетерогенностью, наличием историко-политической подоплеки, динамизмом. Северная Ирландия является многоязычным регионом, в котором говорят на нескольких языках; основными языками, которыми пользуются в Северной Ирландии, являются английский и ирландский языки. Несмотря на то, что ирландский язык является официальным языком, большинство населения Ирландии говорит на английском языке, что связано с давней историей колонизации страны англичанами. Ольстерско-шотландский язык является одним из диалектов шотландского языка; он используется в Северной Ирландии и обнаруживает большую степень близости к английскому. В отличие от ирландского языка, ольстерско-шотландский язык не имеет официального статуса и обладает меньшей степенью языковой витальности.

**Ключевые слова:** Северная Ирландия, Великобритания, Ирландия, языковая ситуация, языковой контакт, языковой конфликт, ирландский язык, ольстерско-шотландский язык, английский язык, диаспора, миноритарный язык, мажоритарный язык

Языковая ситуация представляет собой совокупность языковых и социальных факторов, характеризующих языковую среду и определяющих векторы и специфику использования языка в конкретной социальной среде. Языковая ситуация может быть описана в терминах социолингвистических параметров, таких как статус языка, функции языка, социальные группы, которые используют язык, уровень языковой компетенции населения и т.д. Кроме того, критериями для социолингвистической классификации языковой ситуации могут являются следующие характеристики: социальный статус языка, зафиксированный в текстах официальных нормативных и программных документов (де-юре статус языка) или реальное положение языка (де-факто статус языка); С.В. Кириленко называет также такие параметры, как степень витальности языка и социально-коммуникативные роли языка [3, с. 332]. Подобные параметры влияют на то, как язык используется в различных сферах жизни – в обиходе, образовании, профессиональной сфере, в массовой культуре и средствах массовой информации. Таким образом, если обобщить все вышеперечисленные критерии, можно сказать, что языковая ситуация есть описание социального статуса каждого из функционирующих в стране языков, вариантов и диалектов. Социальный статус языка, согласно Словарю социолингвистических терминов под ред. В.Ю. Михальченко, определяется как «положение, занимаемое им по отношению к другим языкам, используемым в данном обществе» [5, с. 141].

Анализируя языковую ситуацию, сформировавшуюся в разных странах мира, можно отметить, что в ряде случаев фактический и юридический статус языка могут обнаруживать несовпадения; особенно важную роль в понимании реальной языковой ситуации стране играет фактический статус языка («реально сложившееся, но законодательно не закрепленное положение языка в конкретном обществе» [5, с. 233]). Правовой статус языка, при этом, также важен, хотя он и не способен гарантировать обеспечение языковой витальности [3, с. 332].

Согласимся с В.Ю. Михальченко: особый научный интерес представляют такие многокомпонентные социально-коммуникативные системы, где существуют несколько языковых образований: языков, койне, диалекты [4, с. 117]. Зачастую многокомпонентные социально-языковые общности характеризуются ситуацией языкового конфликта – противоречия между группами общественности, базисом которых выступает языковая самоидентификация. Языковой конфликт есть резуль-

тат систематической и продолжительной политики глоттофагии (лингвоцида) – поглощения одного языка (миноритарного) другим (мажоритарным) в результате языкового контакта [5, с. 45].

Одним из наиболее показательных примеров гетерогенной и сложной языковой ситуации является социолингвистическая формация, имеющая место на территории современной Северной Ирландии. Для того, чтобы понять причины текущего положения, во многом сопряженного с ситуацией языкового конфликта, требуется рассмотреть политические и исторические предпосылки формирования текущей языковой ситуации. Языковая ситуация в Северной Ирландии является сложной и обусловлена политическим и культурным бэкграундом региона. Открытые и имплицитные языковые конфликты, возникающие в Северной Ирландии, во многом вызваны продолжительной колониальной политикой Великобритании и ее результатом – доминированием английского языка в качестве мажоритарного за счет вытеснения ирландского, ольстерского языков и прочих языковых систем. Вытеснение, при этом, происходило постепенно и началось с наиболее важных публичных дискурсивных сфер – законодательства, образования, документооборота, масс-медиа. Впоследствии это сказалось на количестве носителей и распространенности языков, а также привело к тому, что «коренные» языки постепенно обрели статус миноритарных.

Языковая экспансия английского языка началась на рассматриваемой нами территории уже с XII–XIII в., когда территория Северной Ирландии военными методами была присоединена в Великобританию (наряду с Уэльсом и Ирландией); расцвет английского языка продолжался и в течение колониальной эпохи. Северная Ирландия, попавшая под влияние так называемого *Pax Britannica* («Британский мир»), оказалась вынужденной изучать английский язык – на нем издавались периодические издания и документы, он изучался в школе и провозглашался языком образованного населения.

При этом, как отмечает Е.С. Игнатова, тогда как «в отношении английского языка и внешнего мира все более или менее понятно, то внутри страны все не настолько однозначно»; на протяжении столетий Северная Ирландия испытывала на себе влияние противоположных и противоречивых официальных языковых политик, частую смену отношения государства к региональным языковым системам [2, с. 12]. Несмотря на многие усилия по сохранению и популяризации локальных языков, английский язык смог сохранить положение мажоритарного и остается таковым по сей день.

Следует отметить, что исследования английского языка в Великобритании в целом и Северной Ирландии в частности – довольно тщательно изученная научная область; на текущий момент можно насчитать тысячи (а может – и десятки тысяч) исследований, посвященных тому или иному аспекту английского языка. В данной связи целе-

сообразным будет в рамках данной статьи обратиться к тем языковым системам Северной Ирландии, которые имеют статус миноритарных.

Ирландский язык (именуемый также *Erse, Gaelic, Irish Gaelige*) представляет собой язык кельтской группы. Ирландский язык является одним из официальных языков Ирландской Республики, преподается в государственных школах на территории Ирландии; его владение выступает необходимым условием для государственной службы. По данным энциклопедии Britannica, первые записи на ирландском языке восходят к огамическим надписям, исполненным посредством штрихов или насечек (V в.). Вскоре ирландская письменность стала использовать латинский алфавит. Литературные памятники, написанные на ирландском языке, датируются XVIII в. [9].

Следует отметить, что ирландский язык не обнаруживает лексической, грамматической или фонетической близости с английским. Данное обстоятельство позволяет признать языковую ситуацию в Северной Ирландии уникальной: два соседствующих на протяжении столетий языка практически не оказали существенного влияния друг на друга и продолжили культивировать различия по мере становления языковых систем.

Ирландский язык является древним кельтским языком, исконным языком ирландского населения. Этот язык, за счет изолированного островного положения, сохранил архаические черты, аналогии которым можно найти в санскрите (но, тем не менее, ирландский, в отличие от санскрита, является живой и функциональной языковой системой). Грамматика ирландского языка характеризуется наличием падежных форм, подобно русскому, немецкому или латыни, роль которых – указание на синтаксические функции существительных и местоимений. Уникальной фонологической чертой ирландского языка является, помимо многих других, наличие так называемой «начальной сандхи» – фонетического феномена, при котором первая согласная в лексеме меняется согласно конечной фонеме предыдущего слова во фразе.

Ирландский язык не относится к умирающим (хотя и признается малым). В пользу высокой витальности языка можно привести тот довод, что возрастной состав его носителей разнообразен и включает в себя детей, молодёжь, лиц зрелого и пенсионного возраста (тогда как в ситуации с умирающим языком на нем говорят преимущественно представители старшего поколения).

Результатом многовекового языкового контакта англичан и ирландцев стала новая социолингвистическая формация – ирландский диалект английского языка (*Hibernial English*). Данный диалект присутствует как на территории Ирландии (в большей степени), так и на территории Северной Ирландии и представляет собой территориальный субстандарт английского языка.

Ольстер-шотландский язык – это вариант шотландского языка. Сегодня на ольстерском шотландском языке до сих пор говорят в низинах

на территории Шотландии, и его часто называют *Lallans/lowlands* 'низменность'. Ольстерский шотландский входит в западногерманское семейство языков. В лингвистических кругах до сих пор нет единого мнения о том, является ли ольстерский шотландский полноценным языком, вариантом языка или диалектом. Тем не менее, на официальном уровне признано, что ольстерско-шотландский язык следует считать языком, а не диалектом английского (данный тезис содержится, к примеру, в тексте Белфастского соглашения от 1998 года и Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств) [6, с. 167].

Ольстерский шотландский язык, в отличие от ирландского, находился под влиянием нескольких сосуществующих языковых систем. Более того, постепенно шотландская орфография была вытеснена английской, что Л.С. Акишина объясняет повсеместным использованием и престижем английского языка [1, с. 51]. На ольстерско-шотландском языке говорят в основном на полуострове Ардс, в графстве Антрим и графстве Лондондерри, а также на востоке Донегала (Лагган). Носители языка проживают и в других областях. Как и ирландский, ольстерский шотландский признан малым языком и не является умирающим [7].

Таким образом, помимо английского, на территории Северной Ирландии распространены ирландский и ольстерско-шотландский языки. В данной связи обратимся к вопросу о распространенности трех языков. Согласно отчету *Identity and*

*Language (Northern Ireland)* от 2022 г., подготовленному по заказу Палаты Общин Великобритании по результатам общенациональной переписи 2021 г. [13], основным языком жителей Северной Ирландии является английский (95,4% населения в возрасте от 3 лет и старше). Ирландский язык был отмечен в качестве основного 0,3% населения Северной Ирландии (что составляет около 6000 человек). Кроме того, перепись содержала вопросы об уровне владения языками (в частности, могут ли респонденты понимать, говорить, читать или писать на конкретном из языков). Таким образом, помимо идентификации основного языка, были получены данные о знаниях мажоритарного и миноритарных языков региона (Рис. 1).

Таким образом, 12,4% респондентов (около 229 000 человек) сообщили об определенном уровне владения ирландским языком. Около 4,9% (91 000 человек) охарактеризовали свои навыки владения ирландским следующим образом: «могу понимать, но не читать, писать или говорить по-ирландски», а 3,9% (72 000 человек) могут говорить, читать, писать и понимать. 10,4% респондентов (около 191 000 человек) сообщили о владении, в той или иной степени, ольстерским шотландским. Около 6,3% (115 000 человек) могут понимать ольстерский шотландский. Около 1,1% (21 000 человек) могут говорить, читать, писать на ольстерском шотландском и понимать этот язык.



**Рис. 1.** Показатели владения ирландским и ольстерским шотландским, 2021 г., Северная Ирландия [13, с. 22]

Следует отметить, что общеевропейская политика по стимулированию культурного разнообразия (*cultural diversity*), а также усилия правительства в области либерализации языковой политики и укреплению статуса миноритарных языков привели к ощутимым сдвигам в языковой ситуации Северной Ирландии. По сравнению с переписью 2011 г. можно увидеть увеличение доли населения, владеющей тем или иным миноритарным языком. Доля людей, сообщающих о владении ирландским языком, выросла с 10,7% (185 000 чело-

век) в 2011 г. до 12,4% (229 000 человек) в 2021 г. Доля людей, которые обозначили в опросном бланке владение ольстерским шотландским языком, выросла с 8,1% (140 000 человек) до 10,4% (190 600 человек) за аналогичный период [13, с. 22–23].

Подобную динамику показателей можно объяснить ощутимым ростом интереса местного населения и правительства к миноритарным языкам, а также действиями Великобритании в рамках исполнения условий Европейской хартии ре-

гиональных языков или языков меньшинств [1, с. 51]. С 1989 г. функционирует фонд ULTACH, продвигающий ирландский язык в качестве средства содействия межобщинному (протестантско-католическому) взаимопониманию [8, с. 5246]. Помимо прочего, в 2022 г. был отменен Закон об отправлении правосудия, принятый в 1737 г., который запрещал использование ирландского языка в судах [10].

Следует отметить, что два вышеотмеченных миноритарных языка не являются единственными в Северной Ирландии. Благодаря миграционным потокам в стране сейчас наблюдается формирование полиэтнической и мультиязыковой среды. Первые потоки индийских иммигрантов в регион датируются еще 1920-ми гг., а китайских – 1960 г. С 2004 г. иммиграция стала носить масштабный характер. Самая крупная по размерам диаспора на территории Северной Ирландии – польская (по данным Ф. МакДермотта, уже к 2007 г. в регионе было зарегистрировано более 30 000 польских рабочих [11, с. 14]). На 2021 г. этнический состав Северной Ирландии можно описать следующим образом: около 40% населения позиционируют себя как британцы, 20% – как ирландцы, около 10% населения составляют лица, прибывшие из стран Европы (поляки, литовцы, латыши и др.). Среди неевропейских этнических меньшинств в этническом составе Северной Ирландии наиболее представлены азиатские и африканские группы населения. В частности, по данным переписи населения 2021 г., мигранты из Китая, Японии, Кореи составили около 1,5% населения; индийцы, пакистанцы, бангладешцы – 2%, мигранты из африканских стран (преимущественно из Нигерии, Зимбабве, Южной Африки) – 1% [11, с. 15]. Все вышеперечисленные этнические группы используют в качестве языка «публичного дискурса» английский, но в кругу друзей и знакомых продолжают использовать родные языки, причем постепенно некоторые элементы подобных чужеродных языковых систем начинают проникать в публичную сферу общения и дополнять (в основном лексически) английский язык.

Важным фактором, оказывающим двунаправленное влияние на развитие и популяризацию ирландского языка, выступает его политическая подоплека. Несмотря на то, что на сегодняшний день уже вполне можно провести черту между ирландскими освободительными радикальными движениями и ирландскоговорящим сообществом, не связывающим языковую идентичность с политической, влияние политики на язык до сих пор ощутимо. Как справедливо отмечает С. МакМонагл, тесные ассоциации, существующие между ирландским языком и ирландским национализмом, препятствуют полноценной национально-языковой идентификации многих граждан – скандываются опасения «быть впутанными в политику» [12, с. 258].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Языковая ситуация и языковой конфликт являются важными понятиями, связанными с изучением взаимодействия различных языков и культур в обществе; сложность и многоаспектность данных понятий вызывает особый научный интерес исследователей из многих областей познания: языкознания, социолингвистики, политологии, истории и проч. Языковая ситуация представляет собой совокупность социолингвистических факторов, определяющих использование языка в определенной общественной среде. К этим факторам относятся социальный статус и распространенность языка, его официальный статус, функции, которые язык выполняет в обществе, а также взаимодействие различных языковых групп в данной среде. Языковой конфликт, в свою очередь, представляет собой противоречия, возникающие между различными языковыми группами в обществе, связанные с использованием языковых ресурсов и регулированием языковой практики.
2. Языковая ситуация в Северной Ирландии характеризуется гетерогенностью, наличием историко-политической подоплеки, динамизмом. Северная Ирландия является многоязычным регионом, в котором говорят на нескольких языках; основными языками, которыми пользуются в Северной Ирландии, являются английский и ирландский языки. Кроме того, существует также диалект (вариант) ольстерского шотландского языка, который используется в отдельных регионах. Набирают, помимо прочего, популярность языки мигрантов и диалекты.
3. Ирландский язык принадлежит к группе кельтских языков и имеет богатую историю, насчитывающую несколько тысяч лет. Несмотря на то, что ирландский язык является официальным языком, большинство населения Ирландии говорит на английском языке, что связано с давней историей колонизации страны англичанами. Ольстерско-шотландский язык является одним из диалектов шотландского языка; он используется в Северной Ирландии и обнаруживает большую степень близости к английскому. В отличие от ирландского языка, ольстерско-шотландский язык не имеет официального статуса и обладает меньшей степенью языковой витальности.

## Литература

1. Акишина, Л.С. Проблемы стандартизации орфографии современных миноритарных языков (на материале миноритарных языков Великобритании) / Л.С. Акишина // Этнопсихоллингвистика. – 2022. – № 2 (9). – С. 48–60.
2. Игнатова, Е.С. Языковая ситуация в Великобритании как отражение национального самосознания / Е.С. Игнатова // Экология языка и коммуникативная практика. – 2019. – № 2. – С. 12–17.



3. Кириленко, С.В. Языковая ситуация и языковой конфликт в условиях современного языкового многообразия / С.В. Кириленко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 12. – С. 332–335.
4. Михальченко, В.Ю. Языковая ситуация / В.Ю. Михальченко // Социоллингвистика. – 2021. – № 3 (7). – С. 116–120.
5. Словарь социоллингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.
6. Фёдорова, Д.Н. Проблема национальной идентичности в идеологии Британской национальной партии / Д.Н. Фёдорова // *Imagines mundi: альманах исследований всеобщей истории XVI–XX вв.* – 2008. – № 6. – С. 161–171.
7. An introduction to the Ulster-Scots Language // Ulster Scot Agency. – 2023 [Electronic source]. – Mode of access: <https://www.ulsterscotsagency.com/what-is-ulster-scots/language/>. – Date of access: 05.04.2023.
8. Gataullina, C. Overview of the linguistic situation in the UK (case study: Northern Ireland) / C. Gataullina, J. Mustafina, N. Nurutdinova, L. Mustafina. – 2018. – P. 5242–5246.
9. Irish language [Electronic source]. – Mode of access: <https://www.britannica.com/topic/Irish-language>. – Date of access: 05.04.2023.
10. Irish becomes official language in Northern Ireland for the first time // Nation Cymru. – 2022 [Electronic source]. – Mode of access: <https://nation.cymru/news/irish-becomes-official-language-in-northern-ireland-for-the-first-time/>. – Date of access: 05.04.2023.
11. McDermott, P. Towards Linguistic Diversity? Community Languages in Northern Ireland / P. McDermott // *Shared Space: A research journal on peace, conflict and community relations in Northern Ireland.* – 2022. – P. 5–14.
12. McMonagle, S. deliberating the Irish language in Northern Ireland: from conflict to multiculturalism / S. McMonagle // *Journal of multilingual and multicultural development.* – L., 2010. – Vol. 31, N. 3. – P. 257–270.
13. Torrance, D. Identity and Language (Northern Ireland). Bill 2022–23 / D. Torrance, C.B. Commons Library Research Briefing, 30 September 2022. – 25 p.

## LANGUAGES OF NORTHERN IRELAND AT THE PRESENT STAGE

Karlina A.N.

Southern Federal University

Language situation and language conflict are important concepts related to the study of the interaction of different languages and cultures in society. The language situation is a combination of linguistic and social factors that characterize the language environment and determine the vectors and specifics of language use in a particular

social environment. Analyzing the language situation that has developed in different countries of the world, it can be noted that in some cases the actual and legal status of the language may reveal discrepancies; the actual status of the language plays a particularly important role in understanding the real language situation in the country.

One of the most illustrative examples of a heterogeneous and complex linguistic situation is the sociolinguistic formation that takes place on the territory of modern Northern Ireland. The linguistic situation in Northern Ireland is characterized by heterogeneity, the presence of a historical and political background, and dynamism. Northern Ireland is a multilingual region with several languages spoken; The main languages spoken in Northern Ireland are English and Irish. Despite the fact that Irish is the official language, the majority of the population of Ireland speaks English, which is due to the long history of the colonization of the country by the British. Ulster-Scots is one of the dialects of the Scots language; it is used in Northern Ireland and shows a great deal of closeness to English. Unlike Irish, Ulster Scots has no official status and has less linguistic vitality.

**Keywords:** Northern Ireland, Great Britain, Ireland, language situation, language contact, language conflict, Irish, Ulster-Scots, English, diaspora, minority language, majority language.

## References

1. Akishina, L.S. Problems of orthography standardization of modern minority languages (on the material of minority languages of Great Britain) / L.S. Akishina // *Ethnopsycholinguistics.* – 2022. – No. 2 (9). – S. 48–60.
2. Ignatova, E.S. Language situation in the UK as a reflection of national identity / E.S. Ignatova // *Ecology of language and communicative practice.* – 2019. – No. 2. – P. 12–17.
3. Kirilenko, S.V. Language situation and language conflict in the conditions of modern linguistic diversity / S.V. Kirilenko // *Philological Sciences. Questions of theory and practice.* – 2019. – No. 12. – S. 332–335.
4. Mikhachenko, V. Yu. Language situation / V. Yu. Mikhachenko // *Sociolinguistics.* – 2021. – No. 3 (7). – S. 116–120.
5. Dictionary of sociolinguistic terms / отв. ed. V. Yu. Mikhachenko. – M.: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2006. – 312 p.
6. Fedorova, D.N. The problem of national identity in the ideology of the British National Party / D.N. Fedorova // *Imagines mundi: an almanac of studies of world history of the 16th–20th centuries.* – 2008. – No. 6. – С. 161–171.
7. An introduction to the Ulster-Scots Language // Ulster Scot Agency. – 2023 [Electronic source]. – Mode of access: <https://www.ulsterscotsagency.com/what-is-ulster-scots/language/>. – Date of access: 04/05/2023.
8. Gataullina, C. Overview of the linguistic situation in the UK (case study: Northern Ireland) / C. Gataullina, J. Mustafina, N. Nurutdinova, L. Mustafina. – 2018. – P. 5242–5246.
9. Irish language [Electronic source]. – Mode of access: <https://www.britannica.com/topic/Irish-language>. – Date of access: 04/05/2023.
10. Irish becomes official language in Northern Ireland for the first time // Nation Cymru. – 2022 [Electronic source]. – Mode of access: <https://nation.cymru/news/irish-becomes-official-language-in-northern-ireland-for-the-first-time/>. – Date of access: 04/05/2023.
11. McDermott, P. Towards Linguistic Diversity? Community Languages in Northern Ireland / P. McDermott // *Shared Space: A research journal on peace, conflict and community relations in Northern Ireland.* – 2022. – P. 5–14.
12. McMonagle, S. deliberating the Irish language in Northern Ireland: from conflict to multiculturalism / S. McMonagle // *Journal of multilingual and multicultural development.* – L., 2010. – Vol. 31, N. 3. – P. 257–270.
13. Torrance, D. Identity and Language (Northern Ireland). Bill 2022–23 / D. Torrance, C.B. Commons Library Research Briefing, 30 September 2022. – 25 p.

## Выражение количественно-ограничительных отношений с помощью лексикализованных предложно-падежных словоформ

**Конченко Татьяна Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет  
E-mail: Tanya-konchenko@yandex.ru

Лексикализованные предложно-падежные словоформы *во многом, в большинстве (своём), в массе (своей)* относятся к лексическим средствам выражения количественно-ограничительных отношений. Выделяем служебные и адвербиальные лексико-грамматические единицы, возникшие на основе существительных: многое, большинство, масса. Объединённые общей количественной семантикой, изучаемые лексикализованные предложно-падежные словоформы гибридного типа по-разному актуализируют её. ЛППСФ *во многом* проявляет адвербиальное значение «очень, в большой степени», а также обозначает неполноту проявления признака: «не в полной, но в значительной мере». ЛППСФ *в большинстве (своём), в массе (своей)* указывают на охват круга лиц, предметов, на которые распространяется предикативный признак. ЛППСФ *в большинстве (своём)* является репрезентацией большей части расчленённого множества, ЛППСФ *в массе (своей)* позволяет обозначить множество как совокупность, общую сумму чего-либо.

**Ключевые слова:** категория количества, кванторные слова, гибридность, служебность, лексикализация.

Исследуемые ЛППСФ являются одним из способов выражения количества в русском языке. Категория количества – одна из самых обширных и многогранных категорий русского языка. В.З. Панфилов так определял количество: «Количественная определенность есть величина наличности чего-либо, которая в результате сравнения (включая счет, измерение, вычисление) может быть выражена приблизительно (в формулах со значениями «намного больше», «больше», «приблизительно равно», «меньше», «намного меньше») или практически точно (в числах, равенствах) [3, с. 158–159]. Количество не всегда можно точно подсчитать или измерить. Н.Д. Арутюнова обращает внимание на то, что в естественном языке расшатана система точных измерений, ведь человек хочет измерить поступки, мыли, чувства и подобное, которые не поддаются измерению [1, с. 20]. Количественные значения метафоризируются, появляются гиперболы, литоты, эмфазы: «Человек любит говорить о большинстве и меньшинстве и даже об огромнейшем большинстве, о труднейших проблемах, тяжелейших чувствах и впечатлениях, хотя все это не поддается ни счету, ни учету, ни взвешиванию, ни даже истинной оценке» [1, с. 20].

В русском языке существует целая система средств выражения категории количества. Ядро этой системы составляют числительные. На периферии категории количества находятся рассматриваемые нами ЛППСФ *во многом, в большинстве (своём), в массе (своей)*. Они участвуют в выражении семантики количества, которую они унаследовали от исходных имён *многое, большинство, масса*.

И.М. Богуславский причисляет слова *многое, большинство, масса* к классу кванторных слов, которые вводят «представление о некоторой совокупности объектов, из которых выделяется подкласс по признаку обладания некоторым свойством» [2, с. 141]. «Употребляя слово *большинство*, мы имеем в виду, что существует некоторое целое, в котором по некоторому признаку выделяется определённая часть, и эта часть превышает остальную часть целого» [2, с. 147]. Слово *большинство* может обозначать только дискретную часть целого, т.е. такую, элементы которой можно пересчитать» [2, с. 148]. Слова *многое* и *масса* тоже дают оценку выделенной части, но в их значении, отмечает исследователь, не присутствует сема сравнения этой части с другими. Ю.Н. Шамшин, говоря о синкретизме лексико-грамматических свойств нескольких частей речи у слова «много», относит его

к неопределенно-количественным словам и выделяет его значение: «указание на неопределённое количество кого-либо, чего-либо с одновременной оценкой объекта» [5, с. 7, 19]. Г.Н. Сергеева, которая в своих статьях впервые описала ЛППСФ *во многом, в большинстве, в массе*, включает их в «семантическую группу полифункциональных слов с количественно-ограничительным значением» [4, с. 314].

Исследуемые лексикализованные предложно-падежные словоформы *во многом, в большинстве (своём), в массе (своей)* относятся к лексическим средствам выражения неопределенно большого количества.

ЛСФ *во многом* используется в трёх лексико-семантических вариантах. ВО МНОГОМ 1 обозначает значительную степень проявления признаков сходства-различия двух или нескольких лиц, предметов. В лексикализованном употреблении актуализируется значение «очень, значительно, в значительной степени»: *В Рунете появилась новая социальная сеть «Мы помним». На этом сайте можно увековечить близкого человека, заведя страничку с его фото и биографией, которую нельзя удалить или стереть. Портал во многом напоминает «Одноклассники.ру» (газ.); Замечательно, что обе эти во многом сходные и во многом различные постановки той же пьесы Шекспира появились в один год (НКРЯ).*

ВО МНОГОМ 2 при оценочных прилагательных, наречиях, существительных обозначает неполноту проявления признака: «не в полной, но в значительной мере». Это значение отчётливо проявляется при сравнении с наречиями *абсолютно, совершенно, полностью*. СР.: *Фёдор Абрамов во многом по-новому сумел взглянуть на события прошлого <...> (Современная русская советская литература) – Фёдор Абрамов абсолютно по-новому сумел взглянуть на события прошлого.*

ВО МНОГОМ 3 возникает в структуре предложения, текста, когда говорящий предлагает своё осмысление причин явлений, событий, состояний. Это его ответ на вопросы: Чем объяснить рассматриваемое положение дел? От чего зависит рассматриваемое положение дел? Кто виноват в сложившейся ситуации? Кому (чему) мы обязаны существующим порядком вещей? и т.д. *Во многом* – это результат глубокого анализа ситуации, в основе которого несколько последовательных логических операций: выявление ряда обуславливающих ситуацию причин; сравнение их по степени влияния на рассматриваемое положение дел; выделение наиболее значительной, весомой причины, которая мыслится как главная: *Многие пациенты страшатся операций и боятся лечиться «под нож». Отчасти этот страх обусловлен реальными рисками осложнений, но во многом причина тревоги – незнание, как вообще проходят операции на сердце, какие они бывают и как после них восстанавливаться (газ).* Автор пытается разобраться в том, почему пациенты боятся идти на операцию.

Среди причин он называет страх перед возможными осложнениями. Но эта причина, с его точки зрения, лишь отчасти объясняет положение дел. Главная же причина состоит в отсутствии у пациентов знаний о ходе операций, об особенностях послеоперационного периода. Эта причина на фоне других названных и неназванных причин имеет, как считает автор, особую «объяснительную силу».

Анализ собранного нами материала позволяет говорить о трёх отдельных лексико-грамматических единицах, возникших на основе существительного *большинство*:

*в большинстве (своём) 1* – служебное слово (частица) с количественно-ограничительным значением;

*в большинстве 2* – качественно-количественное наречие при характеристике группы лиц;

*в большинстве (своём) 3* – наречие «чаще всего» (при характеристике обычности действия).

**В большинстве (своём) 1** – служебная единица с количественно-ограничительным значением «большая часть элементов названного множества», по типу близкая к модальным частицам. В смысловом отношении высказывание с прямым порядком компонентов *в своём большинстве* не отличается от высказывания с инверсированным порядком компонентов *в большинстве своём*.

*В большинстве (своём) 1* используется вместо точного указания численного состава. Слово даёт приблизительную количественную оценку предмета речи, указывая на нестрогий характер проявления приписываемого ему признака.

Под большей частью понимается больше половины элементов множества. Весомость этой части множества призваны подчеркнуть определения: *в значительном большинстве, в подавляющем большинстве, в абсолютном большинстве, в огромном большинстве, в громадном большинстве: Он же [«завывала»], когда надо подтолкнуть нерешительных клиентов, и сам вступает в игру, личным примером подзадоривая окружающих. Ну ему-то деньги вернут в виде «заработка», другие же участники в абсолютном большинстве останутся «с носом» (газ); Эти две функции имеют огромное значение в устройстве и функционировании языка, и средства, вербуемые для их реализации, в огромном большинстве образуются за счёт «необязательных» элементов, утрачивающих свою денотативную значимость в речи (В.Г. Гак. Пределы семантической эволюции слов); «Те страны, с которыми мы открываемся, в значительном большинстве согласны обсуждать с нами двусторонние соглашения о принятии наших граждан и взаимном признании нашей вакцинации», – отметила Голикова (газ.); По природе своей детки в подавляющем большинстве глубоко и безусловно жизнерадостны! (Комсомольская правда); Элита в громадном большинстве не заинтересована в атмосфере войны (газ).*

**В большинстве своем 2** обозначает положение части группы лиц, коллектива, команды, которая характеризуется численным перевесом,



создающим определённые преимущества перед другими членами группы, коллектива, команды. Распространяется также на действия, которые производятся в этом положении: *При голосовании законопроекта с поправкой в большинстве оказались республиканцы и демократы южных штатов, и законопроект с поправкой был отвергнут (www.elective.ru); Несмотря на преимущество шведов по владению шайбой, броскам и времени, проведённому в большинстве, наша команда одержала уверенную победу (www.sport-box.ru);* Понятно, что мы готовились к игре с этой командой. В сегодняшнем матче, к сожалению, неудачно **сыграли в меньшинстве и в большинстве** (газ).

**В большинстве (своём) 3** – наречие со значением «чаще всего». Обозначает обычность какого-либо действия: *Русские могут гордиться тем, что их усилия в космосе основываются в большинстве на технологиях собственной разработки (газ.); Солдаты в большинстве рекрутировались из интеллигенции и знали границу между почтительностью и полуфамиллярностью (А. Кожевников); Доктору, видимо, нечего было делать. В доме отдыха в большинстве жили здоровые люди, не нуждающиеся в его помощи (П. Нилин).*

ЛСФ в массе (своей) имеет значение совокупности. Она называет нерасчлененное множество лиц, предметов, замкнутость которого подчеркивается притяжательным местоимением *своей*. Собранный материал позволяет говорить о двух лексико-грамматических разновидностях ЛСФ в массе (своей): служебной, близкой по значению в целом, и адвербиальной с качественно-количественным значением. Первая используется как присубстантивный квантор. Значение совокупного множества поддерживается с помощью определения общий: *в общей массе своей: То, что петербургское чиновничество в общей массе своей глубоко поражено различными социальными недугами, не для кого давно уже не секрет (газ.); В целом, как отметил ректор МИИТа Борис Лёвин, студенты в общей массе своей достойно показали себя на минувших экзаменах (https://miit.ru).*

В приглагольном употреблении ЛСФ в массе (своей) обнаруживает адвербиальное значение: *Лососевые после нереста в массе своей погибают.*

ЛСФ в массе своей используется как качественно-количественная характеристика действия *погибают*. Здесь в массе своей проявляет значение «массово» («охватывая большое количество кого-либо или чего-либо, проявляясь в большом масштабе»).

В других контекстах адвербиальная ЛСФ в массе указывает на совместность, участие в одном и том же действии: *Офицеров, которые не дрались, уважал; которые дрались – еще больше, считая именно их настоящими. Таких же, как он, были еще тысячи и еще миллионы, – постарше, помоложе, поглупее, недогадливее. В массе они были ве-*

*ликой военной силой, по отдельности – Иванами, Василиями, Миколаями из деревни Вытяжки близ села Крутояр (НКРЯ); Колокола с ярко выраженной индивидуальностью и в отдельности и в массе (при трезвоне) вызывают у меня музыкальные мысли, образы, как и в детстве (Цветаева А. Сказ о звонаре Московском).*

У адвербиальной ЛСФ в массе можно отметить еще одно значение: «в большом количестве, во множестве»: указывает на большое количество предметов: *Теперь, когда я увидел вятичей в массе, я убедился, что знакомые мне плотники не исключение (Звезда, 2002); Я открою вам тайну: я вовсе не артист, а просто мне хотелось повидать москвичей в массе, а удобнее всего это было сделать в театре (Вениамин Смехов. Театр моей памяти (2001)).* В этом значении в массе употребляется для описания растений, например, на сайте www.prostoflora.ru в статье «Букеты из цветов»: *Цветы в аранжировке могут быть представлены в единичном виде или в массе <...> В массе или в пучках красиво смотрятся многие летники и двулетники <...> Хорошо выглядят в массе астры, космеи и, конечно, луговые цветы.*

Лексикализованные предположно-падежные словоформы во многом, в большинстве (своём) в массе (своей) отличаются неясностью категориального статуса. Их трудно соотнести с какой-либо определённой частью речи, так как они не обладают полным набором дифференциальных признаков знаменательных частей речи и не грамматикализовались, чтобы называться служебными частями речи. Функционируя в речи, словоформы приобретают способность совмещать признаки знаменательных и служебных частей речи.

Данные ЛСФ иллюстрируют одно из переходных явлений в области частей речи, которые широко исследуются в современной лингвистике.

## Литература

1. Арутюнова 2005 // Арутюнова Н.Д. Проблема числа // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – 672 с.
2. Богуславский 2005: Богуславский И.М. Валентности кванторных слов // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. – М.: Индрик, 2005. – 672 с.
3. Панфилов 1977: Панфилов, В.З. Философские проблемы языкознания [Текст] / В.З. Панфилов. – М.: Наука, 1977. – 160 с.
4. Словарь служебных слов русского языка: Словарь служебных слов русского языка / Отв. ред. Е.А. Стародумова. – Владивосток: ДВГУ, 2001. – 363 с.
5. Шамшин 2007: Шамшин Ю.Н. Функционирование омокомплексов много и мало в современном русском языке. Автореферат кандидата филол. наук. Москва. – 2007. 21 с.



## EXPRESSION OF QUANTITATIVE-RESTRICTIVE MEANINGS USING LEXICALIZED PREPOSITIONAL-CASE WORD FORMS

Tatiana V.K.

Far Eastern Federal University

Lexicalized prepositional-case word forms *in many ways*, *in the majority (of their own)*, *in the mass (of their own)* belong to the lexical means of expressing quantitative-restrictive meanings. We distinguish service and adverbial lexical and grammatical units that arose on the basis of nouns: many, most, mass. United by a common quantitative semantics, the studied lexicalized prepositional-case word forms actualize it in different ways. Lexicalized prepositional-case word form *in many ways* shows the adverbial meaning of “very, very much”, and also denotes the incompleteness of the manifestation of the trait: “not fully, but to a large extent.” Lexicalized prepositional-case word forms *in the majority (of their own)*, *in the mass (of their own)* indicate the coverage of the circle of persons, objects to which the predicative attribute applies. Lexicalized prepositional-case word form *in the majority (of their own)* is a representa-

tion of most of the dissected set. Lexicalized prepositional-case word form *in the mass (of their own)* allows you to designate the variety as a totality, the total sum of something.

**Keywords:** quantity category, quantifier words, hybridity, serviceability, lexicalization.

### References

1. Arutyunova 2005 // Arutyunova N.D. The problem of number // Logical analysis of language. Quantificative aspect of language / Ed. by N.D. Arutyunova. – M.: Indrik, 2005. – 672 p.
2. Boguslavsky 2005: Boguslavsky I.M. Valences of quantifier words // Logical analysis of language. Quantificative aspect of language / Ed. by N.D. Arutyunova. – M.: Indrik, 2005. – 672 p.
3. Panfilov 1977: Panfilov, V.Z. Philosophical problems of linguistics [Text] / V.Z. Panfilov. – M.: Nauka, 1977. – 160 p.
4. Russian Dictionary of service words: Dictionary of official words of the Russian language / Ed. by E.A. Starodumova. – Vladivostok: DVSU, 2001. – 363 p.
5. Shamshin 2007: Shamshin Yu.N. Functioning of homocomplexes is many and few in modern Russian. Abstract of the Candidate of Philological Sciences. Moscow. – 2007. 21 p.

# Выражение национально-культурных различий лексическо-грамматическими средствами в деловой коммуникации на английском, китайском и русском языках (на материале бизнес-переговоров)

**Кузнецова Полина Денисовна,**

студент высшей школы международных исследований и дипломатии. ФГБОУ ВО «ТОГУ» «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: kuznecovapolina2000@mail.ru

В статье исследуются основные закономерности национально-культурных различий на основе исследований Г. Хофстеде, Э. Холла, Р. Льюиса, проявляющихся в различных речевых ситуациях деловых переговоров с выявлением лексико-грамматических средств их выражения в английском, китайском и русском языках в сопоставлении. Актуальность темы определяется направленностью на важную и не до конца изученную область взаимодействия языка и культуры в аспекте деловой коммуникации, а также обусловлена возрастающим интересом к лингвокультурной специфике межкультурной коммуникации в сфере делового общения. Цель – выявить лексико-грамматические проявления культурных различий в языке деловой коммуникации на материале бизнес-переговоров. Материалом послужили стенограммы и видеозаписи бизнес-переговоров на русском, английском и китайском языках. Такой подход в рассмотрении лингвокультурных параллелей становится актуальным для построения эффективного диалога в межкультурной деловой коммуникации, позволяет более полно раскрыть национально-культурные особенности английского, китайского и русского языков.

**Ключевые слова:** межкультурная деловая коммуникация, типология культур, язык бизнес-переговоров, лексическо-грамматические проявления

Международные бизнес-переговоры – это процесс, при котором, как минимум, две стороны-участницы, имеющие различные культурные ценности, вероисповедания, потребности, точки зрения, пытаются прийти к соглашению по обоюдно интересующей их теме. Любой процесс переговоров значительно варьируется с учетом специфики той или иной культуры. Различия выражаются в языке, культурной обусловленности, стиле ведения переговоров, методе решения проблем, экспрессии, принятых в данном социуме условностях и т.д. [1, с. 87–91].

Эффективность международных переговоров зависит от понимания особенностей национальной культуры других стран, способности адаптироваться к культурным различиям наций, так как именно культура существенно влияет на поведение людей и принятие решений.

Исследователи, изучающие поведение людей в различных национальных культурах, выделяют ряд параметров, которые позволяют выявить культурные сходства и различия.

Типология культурных измерений, разработанная голландским исследователем-антропологом Г. Хофстеде, является основой для кросс-культурной коммуникации [2]. Используя информацию, полученную из факторного анализа, он описывает влияние культуры общества на индивидуальные ценности своих членов, и как эти ценности влияют на их поведение.

Типология основана на идее о том, что ценность может быть распределена по следующим измерениям культуры: дистанция власти, избегание неопределенности, мужественность, избегание неопределенности, обособленность, мужественность, стратегическое мышление [8] (табл. 1).

Таблица 1. Типология культур Великобритании, Китая, России по Г. Хофстеде

Параметр	Великобритания	Китай	Россия
1) Дистанция власти	35%	80%	93%
2) Избегание неопределенности	35%	30%	95%
3) Обособленность	89%	20%	39%
4) Мужественность	66%	66%	36%
5) Стратегическое мышление	51%	87%	81%

Исходя из анализа количественных параметров, деловая культура Великобритании представ-

ляет собой совокупность «западных» культурных ценностей – демократический стиль руководства, невысокая степень централизации власти, индивидуализм и т.д. [9, с. 110].

О традиционной (восточной) системе ценностей Китая свидетельствует высокая иерархичность общества, автократичность власти и ее высокая степень централизации. Китай привержен ценностям коллективистской культуры – члены общества в первую очередь стремятся к достижению общих целей, а не личных, коллективизм у китайцев развит в большей степени, чем у любой другой нации [10, с. 243].

Культура России в силу своего географического положения (между Востоком и Западом) представляет собой синтез элементов западной, российской и восточной культур, что объясняет ее двойственность и антиномичность. Россия является чрезвычайно централизованной страной, где представители власти далеки от общества. В деловой сфере характерны четко выстроенная иерархия и принцип «приказы не обсуждаются». В обществе традиционно преобладает коллективистский менталитет [11] – наблюдается ориентация на коллективные достижения, склонность к формированию тесных групп, в которых оказывают друг другу поддержку («кумовство»). Между тем, у молодого поколения все чаще проявляются «западные» качества, которые сдвигают Россию в сторону индивидуализма.

Проявление индивидуализма и коллективизма в языке деловой коммуникации является самым контрастным элементом в понимании культурного фона речевого поведения [3, с. 119–121].

Лексическим проявлением индивидуализма англичан в языке переговоров являются:

– частотность использования местоимения *I*, а не *we*, например:

*I am interested in visiting your factory / Я заинтересован в посещении Вашей фабрики;*

*Could you reduce the price for me? / Могли бы вы рассчитывать на скидку?;*

– наличие в речи идиом, отражающих индивидуалистическую культуру:

*Every man for himself / Каждый сам за себя;*

*Every cook praises his own broth / Каждый повар хвалит свой суп*, ан. в русск. *каждый кулик хвалит свое болото*.

Коллективизм китайцев проявляется:

– преобладанием местоимения *我们*, а не *我*, например:

*我们真诚地希望能与您合作 / Мы искренне надеемся на сотрудничество с Вами;*

– наличием в речи поговорок, идиом, отражающих коллективистскую культуру:

*众人拾柴火焰高 / Чем больше людей будет подкладывать хворост в костер, тем ярче будет его пламя (чем больше хвороста, тем выше пламя);*

*团结就是力量 / сила в единстве.*

Лексическим проявлением коллективизма в русской культуре являются:

– частотность использования местоимения «*мы*», а не «*я*»;

– наличие выражений: *так будет лучше для нас, так будет удобнее всем;*

– наличие поговорок, отражающих коллективистскую культуру: *один ум хорошо, а два – лучше.*

Черты индивидуализма на уровне лексики проявляются в речи наличием фраз: *я полагаю, я считаю, я думаю.*

Иерархичность в речевом аспекте китайцев носит ярко выраженную социальную окраску, а форма обращения зависит, прежде всего, от возраста и социального положения лица, к которому оно направлено.

Лексическим проявлением иерархичности в языке переговоров является употребление в общении должности, стоящей после фамилии:

*刘经理,很高兴认识您 / Менеджер Лю, приятно с Вами познакомиться;*

*谢谢您李经理,您的建议对我帮助很大 / Благодарю Вас, менеджер Ли. Ваш совет был очень полезен;*

*请康总经理能为我们考虑下 / Главный менеджер Кан, проконсультируйте нас, пожалуйста.*

Стремлением уважать социальный статус каждого из участников переговоров обусловлено представление членов делегации строго в соответствии с должностной иерархией:

*非常感谢李总能够与我们会面。请允许我介绍一下参与本次商谈的代表们: 黄思瑞董事长,康克强总经理,杨敏技术总监,孙煦然财务经理,王震产品经理,我是张雨桐法律顾问 / Большое спасибо, генеральный директор Ли, за встречу с нами. Позвольте мне представить членов делегации, которые присутствуют сегодня на переговорах: президент совета директоров г-н Хуан Сыжуй, генеральный директор г-н Кан Кэцян, технический директор г-г Ян Минь, финансовый менеджер г-н Сунь Сюжань, менеджер по продукции г-н Ван Чжэнь, я – юрист-консульт Чжан Юйтун.*

Иерархичность в речевом аспекте русских также носит выраженную социальную окраску, форма обращения зависит от возраста и социального положения лица, к которому оно направлено.

Особенности лексического проявления иерархичности в языке переговоров ярко выражены в приведенном ниже диалоге – использование местоимения «*Вы*» и обращение по имени и отчеству:

*А: Добрый день! Меня зовут Краскова Елена Валентиновна, я заместитель генерального директора торговой сети розничных магазинов \*\*\*.*

*Б: Здравствуйте, Елена Валентиновна! Рад приветствовать Вас на нашей фабрике.*

В зависимости от возраста и должности возможно обращение по имени, например: *Здравствуйте, Константин. Меня зовут Александр Воркуев, я – главный менеджер компании.*

Согласно теории культурных моделей взаимодействия американского антрополога Э. Холла, все культуры по отношению к контексту делятся

на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные [4, с. 227–231]. Основанием для такой классификации является то, как представители этих культур относятся к контексту, то есть к той информации, которая определяется историей народа, ритуалами и традициями, ситуацией, статусом собеседником, т.е. всем, что может повлиять на взаимодействие.

Исходя из параметров описания, деловая культура Великобритании занимает среднее положение между высоким и низким контекстом [12, с. 37].

С одной стороны, люди выражают свою позицию открыто, а с другой – традиционная английская деликатность и некатегоричность ведет к тому что, негативная и неприятная информация деловому партнеру предоставляется иносказательно и завуалированно, практикуются уклончивые ответы на прямые вопросы.

Некатегоричность англичан в языке переговоров проявляется «уходом» от прямых ответов: ответы «yes» или «no» для них слишком категоричны, вследствие чего английская деловая речь изобилует фразами *I think, in my point of view, it seems to me that, could you, as far as I can see, I assume*, например:

*It seems to me that we've settled everything / На мой взгляд, мы все уладили;*

*I wish I could reduce the price but my hands are tied / Хотел бы я снизить цену, но мои руки связаны;*

*Could you give me some brochures for that machine? / Не могли бы Вы дать мне несколько брошюр к этому оборудованию?*

С особенностью национального характера британцев связано предоставление ими негативной информации в виде ироничных высказываний и сарказма:

*Oh, I'm sorry, I thought you said you were bringing a serious proposal to the table. Silly me / Ох, извините, мне показалось, Вы сказали, что у Вас серьезное предложение. Вот я глупец.*

Кроме того, для англичан характерна императивность при доброжелательном содержании высказывания, т.е. высказывание – командное по форме, но приемлемое и приятное по содержанию. Императивность является универсалией языка переговоров, но у англичан в силу национально-культурных особенностей, проявляется мягче за счёт использования таких фраз, как: *let's, probably, please*, например:

*Let's table this until next Monday's meeting / Давайте отложим этот вопрос до следующего понедельника.*

*Let me sleep on it and give you the answer tomorrow / Давайте я хорошо все обдумаю и дам Вам ответ завтра.*

*Jack, this deal sounds like a win-win situation to me, so let's hope it's the beginning of a long and prosperous cooperation / Джек, эта сделка кажется мне беспроигрышным вариантом, так что будем надеяться, что она станет началом долгого и плодотворного сотрудничества.*

Китайская деловая культура, по мнению Э. Холла, имеет все признаки высококонтекстуальной [12, с. 83], где многое определено неязыковым контекстом: иерархией, статусом, внешним видом. В языке переговоров частотное использование намеков, скрытых значений, норм и правил, фигуральных выражений и т.д. Информация собеседнику предоставляется не напрямую, а через скрытый контекст, двусмысленно и иносказательно. С этой целью в речи используются фразеологизмы, пословицы, поговорки – чэньюй, яньюй и т.д.:

*一分钱一分货 / какова цена, таков и товар*

*当然了一分钱一分货, 贵公司的产品肯定有你们的特点, 但还是烦请解释一下你们的产品价格为何高出同行这么多 / Конечно, какова цена, таков и товар; Ваша продукция, безусловно, имеет свои особенности, но объясните, пожалуйста, почему Ваша стоимость на порядок выше цены аналогов.*

*老马识途嘛 / старый конь борозды не испортит*

*老马识途嘛, 我们对海运的运输流程非常了解, 这方面你放一百个心 / Старый конь борозды не испортит, мы знаем, как осуществляется морская транспортировка груза, не беспокойтесь об этом.*

*恐怕我们在鸡同鸭讲, 我们确实已做出了很大让步, 无法再增加了 / Боюсь, мы говорим на разных языках, мы и так пошли на серьезные уступки, и нет больше возможности снизить цену – данное высказывание содержит чэньюй *鸡同鸭讲* / *кураца разговаривает с уткой*, что означает: «мы разговариваем на разных языках, не понимаем друг друга» с намеком на то, что вопрос о скидке закрыт.*

Также характерно использование в речи цитат древних философов:

*学而不思则罔, 思而不学则殆 / учиться и не размышлять, значит ничему не научиться, размышлять и не учиться, значит идти по опасному пути.*

В зависимости от способа использования времени Э. Холл делит культуры на монохромные и полихромные [12, с. 27].

Деловая культура России занимает среднее положение между высоким и низким контекстом, что также свидетельствует ее о двойственности и противоречивости [5, с. 37].

Для представителей российской культуры характерны: оригинальность суждений, скрытая манера речи (намекы, недомолвки), умение доказать свою правоту и наличие своей собственной точки зрения, что обнаруживает конфликтность, дух соперничества, активность в отстаивании своей позиции.

Лексическим проявлением недомолвок и намеков является частотность использования в языке переговоров слов и выражений: *кое-что, что-то, почему-то, должно быть, скорее всего, очень скоро* и т.д., например: *Цена новой партии, скорее всего, будет выше.*

Вместе с тем, для русских характерно открытое, свободное проявление чувств и эмоций – «они не любят говорить то, чего не чувствуют и не думают и чего нет на самом деле» [6, с. 118]. Такая особенность находит отражение в языке переговоров наличием ответов «да» и «нет», а также фраз:



мне это не нравится, это не подойдет, например: Да, модели неплохие, и качество хорошее, но мне не нравится, что цветовая гамма какая-то однообразная.

Кроме того, в языке переговоров серьезна роль невербального общения – для русских людей всегда было важно «уметь читать между строк», понимать интонации, шутить так, чтобы поняли только те, кому это адресовано.

В зависимости от способа использования времени Э. Холл делит культуры на монокронные и полихронные [12, с. 36]. Сравнение таких типов культур показывает, что каждая из них обладает специфическими особенностями.

Деловая культура Великобритании является монокронной [12, с. 37]. Англичане стремятся завершить начатое дело и лишь затем переходить к решению новой задачи; для них важны пунктуальность, точность, последовательность действий и эффективность результатов, время рассматривается как чрезвычайно ценный, ограниченный и невозполнимый ресурс. В деловой сфере англичане следуют предварительному плану, предпочитают опираться на логику, не сразу говорят о своем решении, проявляя некоторый бюрократизм, что находит отражение в выражении:

*I'll come again tomorrow to discuss it in more detail / Я приду завтра снова, и мы обсудим это более подробно.*

Полихронное отношение китайцев ко времени достаточно ярко проявляется в диалоге переговоров китайских предпринимателей:

A: 你们什么时候能生产羊绒衫样品? 我们需要这个产品尽快上市/ Когда Вы сможете изготовить образцы кашемировых свитеров? Нам нужно, чтобы этот продукт появился в продаже как можно скорее.

B: 我很理解您的担忧, 但是欲速则不达, 如果生产过于急促, 可能会影响产品质量 / Я понимаю Ваши опасения, но поспешишь людей насмешишь. Если производство идет слишком быстро, это может повлиять на качество продукта. В данном примере использовано идиоматического выражения 欲速则不达, русск. ан. «поспешишь – людей насмешишь».

По восприятию времени Россия тяготеет к полихронной культуре, для которой свойственны отсутствие пунктуальности, импульсивность, динамичность. Считается нормой вовлеченность в несколько дел одновременно, прерывание работы, частая смена планов. Вместе с тем, типичным является выполнение срочных заказов и работа в состоянии «аврала»; русские могут быстро мобилизоваться и действовать в соответствии с новыми требованиями и в новых условиях, что свидетельствует о проявлении в русской деловой культуре признаков монокронности.

Лексическим проявлением полихронности является наличие в языке переговоров выражения «прошу прощения, что задержался», а также фраз: «подождите минуточку», «сейчас буду», при этом слова «сейчас», «минуточка» полностью де-

семантизированы, являются составной частью клише и означают, что дело откладывается на неопределенное время. Лексическим проявлением авральности являются пословицы:

*Пока гром не грянет, мужик не перекрестится;  
Хоть кровь из носу.*

Согласно типологии культур английского лингвиста и специалиста в области межкультурных исследований Р. Льюиса, все культуры дифференцируются на три типа: моноактивные, полиактивные, реактивные.

Культура Великобритании, по мнению Д. Льюиса, относится к моноактивной. Это культура, ориентированная на дело – принято планировать свою жизнь, составлять расписания, организовывать деятельность в определенной последовательности. Ценится умение оперировать фактами и точными данными, опираться на логику, а не на чувства и эмоции. Англичане весьма прагматичны и расчетливы, делают то, что надо и стараются не делать ничего лишнего.

Эмоциональная сдержанность англичан проявляется в языковой сдержанности, недосказанности, стремлении избегать прямых суждений, резкой критики и неодобрения; речевое оформление носит мягкий характер в виде недомолвок с использованием таких фраз, как: *I'm afraid, I don't disagree, I can't disagree less* и т.д., например:

*I'm afraid it's a long shot / Я боюсь, это маловероятно;*

*I'm afraid I can't agree with your point of view / Боюсь, я не могу согласиться с Вашей точкой зрения.*

Прагматизм и рационализм в языке переговоров выражен пословицей: *A bargain is a bargain / сделка – есть сделка*, а также использованием выражений:

*This deal sounds like a win-win situation to me / Эта сделка кажется мне беспроигрышным вариантом;*

*Could you reduce the price for me? / Могли бы вы рассчитывать на скидку?*

Культуру Китая Р. Льюис описывает как реактивную, ориентированную на процедуру взаимодействия, где придается большое значение церемониальной вежливости и уважению. Представители такой культуры предпочитают молча и спокойно слушать собеседника, осторожно реагируя на его предложения.

Лексические проявления церемониальной вежливости как центральной коммуникативной (этикетной) категории китайского делового общения нашли отражение в различных речевых ситуациях бизнес-переговоров, и, как правило, представляют собой клишированные выражения (формулы вежливости):

– приветствие – особая форма проявления взаимного уважения, направлена на расположение собеседника к себе, установление контакта, готовность партнеров к взаимодействию, например: 今日难得贵司的各位精英亲临我司 / Для нас большая честь видеть сегодня здесь всю элиту Вашей компании;

- благодарность – одна из форм выражения признательности за проявленное внимание: *我们很感谢贵公司的招待 / Мы очень благодарны за Ваше гостеприимство;*
- комплимент (похвала) – одна из категорий проявления вежливости в деловой сфере: *我们听说你们的产品十分耐用, 这就是我们需要的 / Мы слышаны о большом сроке службы Вашей продукции, и это именно то, что нам нужно;*
- извинение в китайской деловой культуре является особой формой речевого этикета, цель которой – выразить свое отношение к «вине» с целью создания благоприятных условий для взаимодействия: *对不起, 刚刚有点儿急事, 让二位久 / Извините, заставил вас долго ждать, было неотложное дело;*
- завершение переговоров – представляет собой особую форму проявления взаимного уважения и выражение готовности партнеров к дальнейшему сотрудничеству: *我们非常希望能够与贵司建立长期的合作关系 / Мы очень надеемся на долгосрочное сотрудничество с Вами.*

Следует отметить, что в переговорах у китайцев достаточно часто вежливость сочетается с прагматизмом и рационализмом, что также находит отражение в языке:

*我们很希望能够价格在方面找到一个满足双方利益的平衡点 / Мы очень надеемся, что сможем договориться о цене на взаимовыгодных условиях* – данное выражение содержит клишированную фразу вежливости *我们很希望 / мы очень надеемся*, и, вместе с тем, заявляет о собственных намерениях не идти на большие уступки, а выбрать в принятии решения «золотую середину».

Так, Р. Льюис, выделяя особенности мышления русской нации и характер взаимоотношений, описывает культуру России как тяготеющую к полиактивной. Русские экстравертивны, нетерпеливы, словоохотливы, ориентированы на человеческие отношения, эмоциональны, неулыбчивы, ищут связи, протекции, смешивают социальное и профессиональное, имеют несдержанную жестикуляцию и мимику. В диалоге могут переключаться с одного собеседника на другого, перебивать говорящего, вступая в разговор в середине фразы с целью помочь сформулировать мысль говорящему или высказать свое мнение, также для них характерно частое переключение тем разговора.

С эмоциональностью связано широкое употребление в речи различных обращений или оценочных эпитетов. Дружеское отношение, симпатии выражаются с помощью таких обращений, как *дорогой, уважаемый*. Также характерно наличие восклицательных предложений, выделяемых в речи особой интонацией, например:

*Здравствуйте, Андрей Иванович, рад снова видеть Вас!*

*Нет, нас это не устраивает!*

Следует также отметить, что яркую эмоциональность русской речи придают невербальные средства коммуникаций – мимика, широкое ис-

пользование различного рода жестов [7, с. 517–518] – утвердительный кивок, отрицательный поворот головы, для русских свойственно разводить руками, пожимать плечами, «играть» бровями. Распространенность языка жестов в русской коммуникации привела к образованию большого числа фразеологизмов на этой основе: *махнуть рукой, ударить по рукам* и т.п.

Таким образом, представленное описание типологий культур Великобритании, Китая и России с учётом различных критериев позволяет сделать вывод, что культурные системы этих стран при схожести некоторых параметров достаточно разные, что, несомненно, находит отражение в использовании речевых средств в языке деловой коммуникации на уровне лексики и грамматики.

Такой подход в рассмотрении лингвокультурных параллелей становится актуальным для построения эффективного диалога в межкультурной деловой коммуникации, позволяет более полно раскрыть национально-культурные особенности английского, китайского и русского языков.

## Литература

1. Громова Н. П., Рендер Е.И., Скопова Л.В. Особенности межкультурной коммуникации в деловых переговорах // Перевод и сопоставительная лингвистика. – 2013. – № 9. – С. 87–91
2. Науменко Т. В., Морозова Д.А. Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов // Международный журнал исследования культуры. – 2018. – № 1 (30). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-mezhkulturnyh-izmereniy-g-hofstede-kak-metodologicheskaya-osnova-issledovaniya-sovremennyh-sotsialnyh-protsessov/viewer> (дата обращения: 20.04.2023)
3. Мирзоева Е.Ю. Лингвистические проявления культурных различий в процессе коммуникации (на материале исследования англо-американской и российской культур) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4(58): в 3-х ч. Ч. 3. – С. 119–121
4. Андреева С. М., Андреева А.М. Место и роль высоко- и низкоконтекстных культур в межкультурной коммуникации // Вестник БГТУ им. В.Г. Шухова. – 2014. – № 3. – С. 227–231
5. Мясоедов, С.П. Российская деловая культура: воздействие на модель управления: учебное пособие. – М.: ИД Дело РАНХиГС, 2011. – 92 с.
6. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 287 с.
7. Стернина М.А. Исследования коммуникативного поведения в трудах И.А. Стернина // Коммуникативные исследования. – 2022. Т. 9. – № 3. – С. 517–518
8. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. – 2011. URL: <http://>

scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8. (дата обращения: 20.04.2023)

9. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. – N. Y.: McGraw-Hill U.S.A., 2004. – 300 p.
10. Hofstede G., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. – New York: McGraw Hill, 2010. – 561 p.
11. Hofstede Insights URL: <https://www.hofstede-insights.com/country/russia/> (дата обращения: 20.04.2023)
12. Hall E.T. *Beyond Culture* – N. Y.: Anchor Press, 1976. – 256 p.

#### **EXPRESSION OF NATIONAL AND CULTURAL DIFFERENCES BY LEXICAL AND GRAMMATICAL MEANS IN BUSINESS COMMUNICATION IN ENGLISH, CHINESE AND RUSSIAN (BY THE MATERIAL OF BUSINESS NEGOTIATIONS)**

**Kuznetcova P.D.**

Pacific National University (PNU)

This article deals with the main patterns of national and cultural differences based on the research of G. Hofstede, E. Hall, R. Lewis, manifested in different speech situations of business negotiations with the identification of lexical and grammatical means of their expression in the English, Chinese and Russian languages in a comparison. The relevance of the topic is determined by the focus on an important and not fully studied area of language-culture interaction in the aspect of business communication, as well as by the increasing interest in the lingua-cultural specificity of cross-cultural communication in business communication. The purpose is to identify lexical and grammatical manifestations of cultural differences in the language of business communication by the material of business negotiations. The material was transcripts and video recordings of business negotiations in the English, Chinese and Russian languages. This approach in the consideration of lingua-cultural parallels becomes relevant for having an effective dialogue in cross-cultural business communication, such approach allows more fully disclose the national and cultural characteristics of the English, Chinese and Russian languages.

**Keywords:** cross-cultural business communication, types of cultures, language of business negotiations, lexico-grammatical manifestations.

#### **References**

1. Gromova N. P., Renner E.I., Skopova L.V. *Inter-Cultural Communication Peculiarities in Business Negotiations*. Translation and Contrastive Linguistics, 2013, no. 9, pp 87–91
2. Naumenko T. V., Morozova D.A. *Cultural Dimensions Theory Of Geert Hofstede As A Methodological Basis For The Study Of Modern Social Processes*. International Journal of Cultural Research, 2018, no. 1 (30) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-mezhkulturnyh-izmereniy-g-hofstede-kak-metodologicheskaya-osnova-issledovaniya-sovremennyh-sotsialnyh-protsessov/viewer> (accessed 20 April 2023)
3. Mirzoeva E.U. *Linguistic Manifestations of cultural differences in the progress of communication (by the material of Anglo American and Russian cultures)*. Philological sciences. Issues of theory and practice, 2016, no. 4 (58), part 3, pp 119–121
4. Andreeva S. M., Andreeva A.M. *Place and role of high- and low-context cultures in cross-cultural communication*. Bulletin of BSTU named after V.G. Shukhov, 2014, no. 3, pp 227–231
5. Myasoedov, S.P. *Russian business culture: impact on the management model*. Moscow, RANEP Publ., 2011. – 92 p.
6. Vezhbitskaya A. *Understanding Cultures through their Key Words*. Moscow, Languages of Slavic culture Publ., 2001. – 287 p
7. Sternina M.A. *Studies of communicative behavior in the works of L.A. Sternin*. Communication studies publ., 2022, vol. 9, no. 3, pp 517–518
8. Hofstede G. *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context*. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. – 2011. Available at: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8> (accessed 20 April 2023)
9. Hofstede G. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. N. Y., McGraw-Hill U.S.A. publ., 2004. – 300 p.
10. Hofstede G., Minkov M. *Cultures and Organizations: Software of the Mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. New York, McGraw Hill publ., 2010. – 561 p.
11. Hofstede Insights. Available at: <https://www.hofstede-insights.com/country/russia/> (accessed 20 April 2023)
12. Hall E.T. *Beyond Culture*. N. Y., Anchor Press publ., 1976. – 256 p.

## Интертекстуальность Алессандро Барикко (на примерах романов «Шелк» и «Море-океан»)

**Кучина Наталья Владимировна,**

аспирант, ФГБОУ ВО «Литературный институт имени А.М. Горького»  
E-mail: nataliek@mail.ru

Интертекстуальность – одно из основополагающих понятий постмодернизма. Концепция интертекстуальности возникла в результате переосмысления французскими теоретиками работы М.М. Бахтина «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве», где говорится о том, что каждый художник не может опираться только на данную ему действительность, но и зависим от предшествующей и современной ему литературы, с которыми он находится в постоянном диалоге и даже в состоянии своеобразной борьбы с существующими литературными формами.

В своих произведениях идеи других писателей Барикко намеренно переплетает с собственными. Мелькание судеб, событий, кажется хаотичным, однако на самом деле оно тщательно продуманно. Барикко следует постмодернистскому принципу построения текста: структура его произведений открыта и подвижна, устойчива к изменениям, она не рушится, если из нее «вынуть кирпичик». В целом она не упорядочена, но подчинена особой авторской логике, которая постепенно открывается читателю. Стилистическое разнообразие текстов Барикко связано с объединением характеристик и образов, собственных и заимствованных. Интертекстуальность Барикко поистине безгранична во времени и пространстве и является одной из ярких черт авторского стиля повествования.

**Ключевые слова:** интертекстуальность, Алессандро Барикко, постмодернизм

Интертекстуальность – одно из основополагающих понятий постмодернизма, однако открытое следование принципам интертекстуальности, чаще всего, во все годы вызывало бурную полемику среди критиков и ученых. Разнообразно и интересно обоснование присутствия в тексте заимствованных сюжетов, героев, художественных приемов.

Концепция интертекстуальности возникла в результате переосмысления французскими теоретиками работы М.М. Бахтина 1924 года «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве», где говорится о том, что каждый художник не может опираться только на данную ему действительность, но и зависим от предшествующей и современной ему литературы, с которыми он находится в постоянном диалоге и даже в состоянии своеобразной борьбы с существующими литературными формами[1]. Еще в начале двадцатого века он говорил, что существуют произведения, в которых содержание строится по аналогии с ранее написанными, где мысли собственные и заимствованные сливаются в единое целое, образуя совершенно новое литературное произведение[2]. Каждый художник по-новому интерпретирует уже написанное ранее, для этого ему приходится «бороться со старыми или за старые литературные формы, пользоваться ими и комбинировать их, преодолевать их сопротивление или находить в них опору» [2].

В начале двадцатого века теория Бахтина не получила дальнейшего развития. Наиболее обширное изучение истоков и смыслов интертекстуальности начинается французскими учеными в 60-х годах XX века. У каждого из них свой индивидуальный путь обоснования данной теории. Но все они, в конечном счете, приходят к выводу о том, что большинство заимствований автор вводит в свой текст бессознательно, поскольку они существуют в его мышлении на уровне множества культурных кодов.

Жак Лакан в 1964 году ввел понятие «деконструкция», которое в 1967 году теоретически обосновал Жак Деррида в книге «О грамматологии». Понятие текста переосмысливается, структура его разлагается для того, чтобы потом ее реконструировать и, таким образом, понять строение текста. При подобной перестройке текста внутри деконструкции раскрываются новые элементы, связанные с изначальной структурой. Эти скрытые смыслы способны ускользнуть не только от читателя, но и от самого автора и являются наследием прошлых дискурсов, которые на подсознатель-



ном уровне остаются в сознании творца. Это ведет к рассеиванию смысла оригинального текста, его многозначности, так как происходит «взаимоналожение» текстов и, как следствие, «смещение смыслов» [3].

Роланд Барт в эссе 1967 года «Смерть автора» говорит о тексте, как о многомерном пространстве, наделение которого конкретным автором, ограничит текст окончательным значением. В то время, как пространство текста не является замкнутым, и постоянно порождает одни смыслы и высвобождает другие. В нем «сочетаются и спорят друг другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан тысячам культурных источников» [4]. Писателя он называет «вечным переписчиком», который «может лишь вечно подражать тому, что написано прежде и само писалось не впервые; в его власти только смешивать разные виды письма, сталкивать их друг с другом, не опираясь всецело ни на один из них» [4].

В том же 1967 году теорию интертекстуальности развила в своих работах французская исследовательница Юлия Кристева. Она основывалась на концепциях своего учителя Роланда Барта, на идеях М.М. Бахтина и теории «децентрирования» культурного сознания Жака Деррида. Понятие интертекстуальности подвергалось переосмыслению, в трактовке Кристевой оно представлялось «как особое межтекстовое пространство, внутри которого происходит аккумуляция, сосуществование и постоянное взаимодействие всего множества языковых означающих. Внутри него всякое поэтическое слово оказывается погруженным в общекультурный контекст и неизбежно соотносится с массивом других текстов, тем самым приумножая свое содержание, актуальность и интерпретативные возможности» [5].

В те же годы начинается исследование феномена интертекстуальности самый известный итальянский теоретик постмодернизма и писатель – Умберто Эко. Он писал о том, что всю историю человеческого общества и культуры можно трактовать как единый великий интертекст, который служит своеобразным предтечей каждого нового текста. Но при этом каждый вновь рожденный текст предлагает свое собственное прочтение истории, что наделяет его автономностью и все большей естественностью: «с 1965 года по сей день окончательно проявились две идеи. Во-первых, что сюжет может возродиться под видом цитирования других сюжетов, и, во-вторых, что в этом цитировании будет меньше конформизма, чем в цитируемых сюжетах» [6]. Очевидно, что европейские исследователи были едины во мнении естественного и органичного существования феномена интертекстуальности.

Подобный взгляд на интертекстуальность разделяется американскими исследователями литературы постмодернизма. Джон Барт, писатель-постмодернист, написал об этом замечательные строчки в своем эссе «Литература восполнения»:

«Утешением нам может служить, что в одном из древнейших дошедших до нас литературных текстов (египетский папирус, датируемый 2000 до н.э.) содержится жалоба писца Хакперресенба, что он слишком опоздал: «Если бы были у меня фразы, что неизвестны, речения, что неведомы, на языке новом, доселе не реченном, чтобы не было повторов, а не слова, которые увяли, когда их говорили еще старики» [7]. Ему вторит другой американский ученый, Ихаб Хассан: «Если смотреть шире, на определенном уровне повествовательной абстракции сам модернизм может быть по праву отнесен к романтизму, романтизм связан с Просвещением, оно – с Ренессансом, и так далее в прошлое, если не к Олдувайскому ущелью, то уж точно к Древней Греции» [8].

Интертекстуальность произведений Алессандро Барикко обсуждается критиками и анализируется исследователями с момента появления его первых произведений, два из которых проанализированы в данной статье. Одни критики называют Барикко «чтецом классики» и «писателем-цитатором» [9], другие говорят о том, что таким образом писатель выражает «правду своего времени» и что его стиль вполне может претендовать на звание нового литературного канона, но судить об этом будут другие поколения по прошествии времени» [10]. На примере двух романов, «Шелк» и «Море – океан», мы постараемся показать уникальность авторского стиля и обоснованность заимствования у других авторов.

Алессандро Барикко (родился в 1958 году в Турине) – известный современный итальянский писатель, драматург, эссеист. Его успех и популярность обусловлены различными свойствами уникального стиля письма, разнообразной деятельностью и широким влиянием в мире культуры. Произведения Барикко относят к постмодернизму, для них свойственны нелинейность и фрагментарность, многоуровневое и порой «перевернутое» повествование, свободная композиция – например, внешне хаотичное расположение глав. Интертекстуальность – важнейшее свойство текстов Барикко, по словам С. Контарини, для него это «шутка и детская игра, придающая наибольшую зрелищность тексту» [11]. Он постоянно ссылается на другие тексты, которые «пересекаются и становятся похожи на матрешку, части которой соединяются между собой и образуют неделимое единое целое» [11].

Интертекстуальность Барикко не имеет ограничений в жанрах произведений, с которыми его романы связаны интертекстуально. В романе «Море-океан» [12], опубликованном в 1993 году, образ главной героини, Элизевин, связан с библейскими мотивами. Прежде всего, героиня несет в себе черты Евы. История Элизевин начинается в заботливых стенах рая, созданного ее отцом, однако вскоре ей приходится переезжать к морю, где она попадает в объятия Адамса (очевидно, что и его имя выбрано не случайно). Девушка прожила шестнадцать лет, не выходя из отцовского замка

из-за странного недуга – она боялась любого резкого звука, даже взмаха крыльев горлицы, любого яркого цвета, всего, что нарушало тишину и покой. И вот, покинув свой рай и приехав к морю, которое должно было ее излечить, она попала в объятия человека, чьи руки обгажены кровью, а душа полна ненависти. Но в отличие от Евы, поступок Элизевин рассматривается не как грехопадение, а, наоборот, как спасение. Ночь близости излечила ее от странной болезни и придала сил, Адамс передал ей все свои знания и сам на несколько часов вернулся из тьмы существования к свету.

Перерождение Элизевин также связано с образом Христа[13]. Девушка отказывается от привилегий, данных ей при рождении, она намерена жить среди людей, не полагаясь на заботу отца, – так же, как некогда Христос спустился с небес на землю. Выход в земной мир, сближение с Адамсом – это интертекстуальная переключка с историей снисхождения Сына Божия на землю, к людям, чтобы искупить их грехи. Воскресению Христа в романе соответствует жизнь героини во дворце адмирала Лангле, а затем возвращение в отцовский дом.

Произведения Германа Мелвилла и Джозефа Конрада, заметно повлияли на стиль и сюжеты произведений Барикко. Отголоски стиля великих романистов–маринистов слышны в романе «Море – океан», где присутствует аллегория трагичности человеческого существования, в которую врывается природная стихия, как жестокая реальность[14]. С точки зрения семиотики эпики, Барикко воспроизводит прекрасно узнаваемые элементы мореходной эпопеи: постоянный двор, плот, кораблекрушение. Но передается это согласно требованиям нового времени, он смешивает необходимые составляющие, делает повествование более компактным и миниатюрным, похожим на телесериал[15].

Барикко называет роман «Моби Дик» Мелвилла «несомненным признанным шедевром», но маленький рассказ американского писателя про переписчика, «Бартлби, писец: история Уолл-стрит», для него является «священным текстом» [16]. В нем ведется повествование от имени адвоката, у которого в конторе работал переписчик, отгородившийся от внешнего мира и погружившийся в свой собственный. Оба произведения сформировали образы персонажей и мотивы романа итальянского писателя о море.

Для имени одного из главных героев романа «Море – океан» Барикко берет за основу имя писца, Бартлби, и трансформирует его в Бартальбум, к которому он добавляет имя главного героя из «Моби Дика», Исмаил, причем повторяет его два раза, получив Бартльбум Исмаил Аделанте Исмаил (Ismael Adelante Ismael Bartleboom). У персонажа Барикко не только имя, но и черты персонажей Мелвилла. Профессор Бартльбум, по-своему, также уходит в море, как и моряк Исмаил из романа «Моби Дик». Море его «позвало», но не на китобойную шхуну, а чтобы исследовать

море и доказать его предельность. Он единственный из всех персонажей сразу же представляется читателю, делая запись в талмуде («librone») для гостей. А в романе Мелвилла самая известная фраза – представление главного героя из первой главы: «Зовите меня Исмаил». С писцом из рассказа «Бартлби, писец: история Уолл-стрит» его связывает тема писем. Бартлби работал в отделе писем, недошедших до адресатов, именно раздумья о безрадостных причинах их невостребованности лишили его рассудка. Бартальбум обладает похожей чувствительной натурой и тоже окружен невостребованными письмами, которые он сам пишет для будущей возлюбленной и складывает их в шкатулку из красного дерева.

В книге второй романа, «Морское чрево», мотив шторма, размышления о высшей истине, которую возможно постичь лишь «в бескрайнем водном пространстве» переключаются с мотивами романа Мелвилла о жизни на китобойном судне. У Барикко побывавший в морском чреве Томас так же безумен как капитан Ахав у Мелвилла. Он сменяет тем же «по-кошачьи хитрым и коварным сумасшествием» (глава XLI, «Моби Дик») – навязчивой идеей отмщения Савиньи, как у Мелвилла капитан стремится отомстить киту. Они каждое мгновение продумывают план мести и выслеживают свою жертву, все их помыслы заняты только этим.

В «Морском чреве» также прослеживается связь с романом английского писателя–мариниста Джозефа Конрада «Сердце тьмы». Из него заимствованы высказывания о невыносимости голода на плоту, описания каннибализма. Звучащая в романе Конрада колониальная тема находит у Барикко отклик в присутствии на корабле губернатора, отправившего людей на плоту на верную смерть в открытое море. В этом эпизоде содержится намек на его миссию по освоению «новых колоний» любыми способами. Жестокость колониализма на реке Конго в «Сердце Тьмы» Конрада в романе Барикко зеркально отражена в истории белого моряка Адамса, побывавшего рабом у диких племен, испытал всевозможные унижения, тяжелый физический труд и пытки[17].

Таверна «Алмайер», где происходят основные события романа «Море–океан» названа в честь главного героя книги «Безумие Олмэйра» Конрада (Almauer в английском написании). Заимствованы и мотивы из произведений английского романиста-мариниста. В каждом произведении Конрада на побережье в портах всегда есть трактир с характерными чертами и своеобразными посетителями. Странная, пугающая атмосфера, таинственный вид управляющих и клиентов, тема одиночества и ясновидения отложилась в памяти Барикко, и он перенес ее на описание своей таверны[18].

Можно говорить об интертекстуальных переключках произведений Барикко не только с современными, но и с древними авторами. Так, он использует приемы создания особого языкового

ритма, основанного на повторах, свойственных Гомеру. Древнегреческий поэт-сказитель использовал ритмические паттерны; в гомеровских пирах в «Одиссее» повторяется в определенной последовательности один и тот же набор из пяти строк; сцена застолья всегда включает описание хозяина и гостей, их рассадки; описание праздника повторяется в поэме шесть раз. Это делалось для того, чтобы аудитория, услышав знакомые сюжетные схемы, распознала ритм сцены, вспомнила связанную с ней историю.

Барикко не только писатель, но музыкант и музыковед. Этим объясняется виртуозное заимствование лирических музыкальных элементов у Гомера. В романе «Шелк», вышедшем в свет в 1996 году [19], он использует повторы для достижения аналогичного музыкального ритма и возникновению определенных ассоциаций. Описание путешествия главного героя, Эрве Жонкура, в Японию также почти не меняется на протяжении всего романа. Лишь несколько варьируются прилагательные, используемые для описания имен, которыми местные жители называют озеро Байкал, и меняется время пребывания в порту Сабирк. Так же в «Шелке», подражая Гомеру, писатель использует развернутые сравнения картин природы, свойственные античному эпосу:

«внезапно небо над чертогом окропилось сотнями взлетевших птиц; будто исторгнутая из земли, невиданная стая разлеталась повсюду, ошеломленная и обезумевшая, щебеча и галдя, – крылатый залп, цветное облако, выпущенное в яркий свет, звонкий фейерверк испуганных звуков, бегущая музыка, полет в небеса» [20].

Повторение текста, как темы из музыкального произведения с дальнейшим ее раскрытием, встречается и в «Море-Океан». В «Морском чреве» на повторах построен рассказ доктора Савиньи об ужасах, произошедших на плоту, о кровавых столкновениях между выжившими членами команды корабля «Альянса». На протяжении десяти страниц автор неспешно добавляет по одному пункту, каждый раз повторяя предыдущие детали повествования, дополняя их описанием очередного ужаса (ненависть друг к другу, взаимное уничтожение, и то, как одни отнимают жалкие пожитки и ничтожные съестные запасы у других, апофеоз кошмара – каннибализм). Один из критиков, характеризуя этот сюжет, подчеркивает, что Барикко использует риторическую технику, типичную для кантаты: он создает звуковую волну, которая приобретает все большую мощь с каждым повторением, эта ритмическая волна набирает обороты и поражает читателя каждый раз с новой силой [21].

Интертекстуальность проявляется в творчестве Алессандро Барикко и в манере интерпретировать произведения прошлого по-новому. В 2003 году он заново открыл для широкой публики «Илиаду» Гомера, переписав ее на современный лад. Писатель адаптировал архаичный эпос, перевел его на язык, близкий сегодняшним читателям и слушателям. Важно, что Барикко не только воссоздал

странствия ахейцев, но и восстановил важнейшую составляющую древней поэзии – традицию чтения вслух. За три вечера книга, включающая двадцать одну часть, была прочитана двенадцатью чтецами, включая самого Барикко. Чтение сопровождалось музыкальными сочинениями, написанными композитором и виолончелистом Джованни Соллимо. Следующим подобным проектом стало чтение в 2007 году другого любимого писателем шедевра о море – «Моби Дик» Германа Мелвилла. Таким образом Барикко объединил две темы, близкие его душе – море и музыке, придав новый облик великой классике.

Алессандро Барикко намеренно заимствует не только мотивы и героев. Смешение различных техник и пестрой поэтики – это то, что Барикко заимствовал у Карло Эмилио Гадды. Множественные сравнения, эпитеты и свободное отношение к пунктуации этого выдающегося прозаика XX века называют паутиной («*maglia*») из-за их бесконечности. Длина предложения Гадды в среднем 33,3 слова. У Барикко среднее значение ниже из-за присутствия предложений, состоящих из одного-двух слов: в романе «Море-Океан» 13,7 слов, в «Шелке» – 15,1. Но предложения с обилием нестандартной пунктуации (чаще всего, использование знака косой черты), содержащие более 30 слов, обычны для романов Барикко.

Нарративная структура романа «Море-океан», отсутствие в тексте одного определенного повествователя схожи с лабиринтами историй и повествователей у другого классика итальянской литературы XX века – Итало Кальвино. Интертекстуальная переключка с романами «Если однажды зимней ночью путник», «Замок скрестившихся судеб», «Невидимые города» выражается в «неуместной авторской щедрости в фабуляции: автор расточительно распоряжается непонятно отчего прерванными литературными фрагментами и сюжетами, порой судьбы героев изображены молниеносно, как в поздних романах Кальвино» [22].

Сам Алессандро Барикко говорит о большом влиянии статей Пьер Паоло Пазолини, которые он с упоением читал, начиная с пятнадцати лет в газете «*Corriere della Sera*»: «Я начал с первой страницы. Когда я поднял голову, прошло полтора часа: и я был на последней странице. Даже «Микки Маус» так на меня не действовал, я был как прикованный» [23]. Барикко также работал в двух ведущих итальянских изданиях: музыкальным и литературным критиком в «*La Repubblica*» и обозревателем в «*La Stampa*». С Пазолини его можно сравнить по способу восприятия бытия. Пазолини в 70-х годах отказывается от критики предыдущих годов в силу наступления эпохи обобщенных культур, связанных с процессом всемирной глобализации, выступает против общества потребления и «культурного геноцида». Он переходит к использованию средств массовой информации и выставляет себя на общее обозрение как общественного деятеля, поэта, режиссёра и человека, преследуемого за убеждения и сексуальную ориентацию.



Барикко еще более активно использует средства масс медиа для продвижения своих идей, связанных не только с литературой, но и с критикой современного общества эпохи глобализации, не боится вступать в споры, отстаивать собственные идеи и идеалы. Оба они этим демонстрируют отсталость интеллектуального литературного общества, не желающего использовать современные средства связи и возможности масс-медиа. Они, каждый по-своему, решают под каким углом зрения и в какой форме следует рассматривать произведения прошлого. Так на свет появились «Царь Эдип», «Медея» и «Декамерон» Пазолини и «Илиада» Барикко[24].

Алессандро Барикко не скрывает своей приверженности к почитанию великих предшественников и того, что он использует некоторых их приемы, также он прикладывает немало усилий, чтобы познакомить современников с произведениями литераторов разных эпох и стран. Начиная с читательского «Пиквикского клуба» («Pickwick»), телевизионной передачи на канале «Раi3», запущенной в 1994 году, Барикко знакомит итальянскую публику с произведениями зарубежных и итальянских авторов, стараясь вовлечь как можно большую аудиторию: «пылко рассказать о чтении, чтобы заразить этой страстью как можно больше людей» [25]. Несомненно, глубокая проработка литературных произведений оставляет след в его собственных мыслях, ему сложно уйти от влияния авторов, с чьими романами, эпосами, эссе переплелась его собственная творческая жизнь.

В своих произведениях идеи других писателей Барикко намеренно переплетает с собственными. Мелькание судеб, событий, кажется хаотичным, однако на самом деле оно тщательно продуманно. Барикко следует постмодернистскому принципу построения текста: структура его произведений открыта и подвижна, устойчива к изменениям, она не рухнет, если из нее «вынуть кирпичик». В целом она не упорядочена, но подчинена особой авторской логике, которая постепенно открывается читателю. Стилистическое разнообразие тестов Барикко связано с объединением характеристик и образов, собственных и заимствованных. Интертекстуальность Барикко поистине безгранична во времени и пространстве и является одной из ярких черт авторского стиля повествования.

## Литература

- Бахтин М. М., «Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве», Вопросы литературы и эстетики, Москва, «Художественная литература», 1975, с. 6–71
- Минаков А.В., О.Е. Ивлева Фандрайзинг как инструмент привлечения средств в некоммерческие организации: особенности применения в сфере культуры и искусства // Вестник Академии права и управления. 2017. № 4(49). С. 117–123.
- Деррида Ж., «О грамматологии», пер. с франц., вступит ст. и комм. Н.С. Автономовой, Москва, Ad Marginem, 2000, 512 с.
- Барт Р., «Избранные работы: Семотика. Поэтика», Москва, «Прогресс», 1989, 616 с., стр. 388
- Фомин К. Л., «Концепция интертекстуальности Ю. Кристевой как трансформация теории литературной традиции», Литературный институт имени А.М. Горького, «Идеи и идеалы» № 3(25), т. 2., Москва, 2015 с. 120–130, с. 125
- Эко Умберто, «Заметки на полях «Имени Розы», 1980, стр.23 (1965 – дискуссия об экспериментальном романе, «Группа 63», Палермо)
- Барт Д., «Литература восполнения», совместный проект клуба «Лингвопанд» и редакции ЛЛ, перевод 20.10.2015 Литература восполнения. Творчество эпохи постмодернизма (livelib.ru)
- Хассан И., «Постмодернистский поворот», 1987, перевод: К. Дегтярев, А. Карпов для «Культуролог», «К концепции постмодернизма» <https://culturolog.ru/content/view/2765/>
- Casadei A., «Stile e tradizione nel romanzo italiano contemporaneo», p. 48
- Scarsella A., «Alessandro Baricco», Cadmo, Fiesole, 2003, p. 9
- Contarini S., «Corrente e Controcorrente», Narrativa 12 (1997), p. 41
- Море-океан / Oceano Mare (1993, рус. перевод 2001)
- Marino M., «Weaking the exotic in silky seas. Exotic imagery in Alessandro Baricco's novels «Oceano Mare» and «Seta». Bangor University, United Kingdom, 2012, p.198
- Scarsella A., «Alessandro Baricco», Cadmo, Fiesole, 2003, p. 159
- Zinato E., «Baricco e il mare della banalità, «Allegoria», n. 15, 1993, p. 153
- Baricco A., «I migliori anni della nostra vita», l'Auditorium Giovanni Agnelli del Lingotto – Torino VI° episodio 1800–1900 Herman Melville – «Bartleby lo scrivano», febbraio – marzo 2021 <https://www.youtube.com/@associazionelingottomusica4576>
- Fattori Van Lieshout I., «Personaggi simboli in Oceano-Mare di Alessandro Baricco», «...E c'e Di Mezzo Il Mare: Lingua, Letteratura e Civiltà Marina, II. Ed. Bart Van den Bossche, Michel Bastiaensen, and Corinna Salvadori Lonergan, Florence, Italy, Cesati, 2002, p.467–472
- Giannetto N., «Oceano mare» di Baricco: molteplicità, emozioni, confini, tra Calvino e Conrad», Milano, Arcipelago, 2003, p. 74–77.
- Шёлк / Seta (1996, рус. перевод 2001)
- Барикко А., «Шелк и другие истории», Москва, Иностранка, Азбука-Аттикус, 2017, «Шелк», перевод Г. Киселева, с. 32
- Bini D., «La Voce del Mare: da Oceano Mare di Baricco La leggenda del pianista sull'oceano di Tornatore», Italica, Vol. 79, No. 1 (Spring, 2002), p. 48 <https://www.jstor.org/stable/3655971?origin=crossref>



22. La Porta F., «Le escursioni nell'intenso, ovvero il kitsch d'autore», «La nuova narrativa italiana», Bollati Boringhieri, 1999, p.90
23. Baricco A., «Barnum. Cronache dal Grande Show», Feltrinelli, Milano 1995, p. 135
24. Nicewicz E.M., «Il caso Baricco: nella trappola del postmoderno», Università degli Studi di Padova, Università di Varsavia, p.78–80
25. Righetti D., «Rilegge i libri di Pickwick», Corriere della Sera, 24.07. 1994, p. 25

### INTERTEXTUALITY OF ALESSANDRO BARICCO (ON THE EXAMPLES OF THE NOVELS "SILK" AND "SEA-OCEAN")

**Kuchina N.V.**

Literary Institute named after A.M. Gorky

Intertextuality is one of the fundamental concepts of postmodernism. The concept of intertextuality arose as a result of rethinking by French theorists of the work of M.M. Bakhtin "The Problem of Content, Material and Form in Verbal Artistic Creativity", which states that each artist cannot rely only on the reality given to him, but also depends on the literature that preceded and contemporary him, with which he is in constant dialogue and even in a state of peculiar struggle with existing literary forms.

In his works, the ideas of other writers Baricco deliberately intertwines with his own. The flashing of destinies, events seems chaotic, but in fact it is carefully thought out. Baricco follows the postmodern principle of constructing a text: the structure of his works is open and mobile, resistant to change, it does not collapse if a brick is taken out of it. In general, it is not ordered, but is subject to a special author's logic, which is gradually revealed to the reader. The stylistic diversity of Baricco tests is associated with the unification of characteristics and images, own and borrowed. The intertextuality of Baricco is truly boundless in time and space and is one of the striking features of the author's style of narration.

**Keywords:** intertextuality, Alessandro Baricco, postmodernism

#### References

1. Bakhtin M. M., "The problem of content, material and form in verbal art", Questions of Literature and Aesthetics, Moscow, "Fiction", 1975, p. 6–71
2. Minakov A.V., O.E. Ivleva Fundraising as a tool for raising funds in non-profit organizations: features of application in the field of culture and art // Bulletin of the Academy of Law and Management. 2017. No. 4(49). pp. 117–123.
3. Derrida J., "On Grammatology", trans. from French, Art. and comm. N.S. Avtonomova, Moscow, Ad Marginem, 2000, 512 p.
4. Bart R., Selected Works: Semiotics. Poetics", Moscow, "Progress", 1989, 616 p., p. 388
5. Fomin K. L., "The concept of intertextuality by Y. Kristeva as a transformation of the theory of literary tradition", A.M. Gorky Literary Institute, "Ideas and ideals" No. 3 (25), v. 2., Moscow, 2015 p. 120–130, p.125
6. Eco Umberto, Marginal Notes on the Name of the Rose, 1980, p.23 (1965 – discussion on the experimental novel, Group 63, Palermo)
7. Bart D., "Literature of replenishment", a joint project of the club "Lingvopand" and the editors of LL, translated 20.10.2015 Literature of replenishment. Creativity of the era of postmodernism (livelib.ru)
8. Hassan I., "Postmodernist turn", 1987, translation: K. Degtyarev, A. Karpov for "Culturologist", "Towards the concept of postmodernism" <https://culturolog.ru/content/view/2765/>
9. Casadei A., "Stile e tradizione nel romanzo italiano contemporaneo", p. 48
10. Scarsella A., "Alessandro Baricco", Cadmo, Fiesole, 2003, p. 9
11. Contarini S., "Corrente e Controcorrente", Narrativa 12 (1997), p. 41
12. Sea-ocean / Oceano Mare (1993, Russian translation 2001)
13. Marino M., "Weaking the exotic in silky seas. Exotic imagery in Alessandro Baricco's novels "Oceano Mare" and "Seta". Bangor University, United Kingdom, 2012, p.198
14. Scarsella A., "Alessandro Baricco", Cadmo, Fiesole, 2003, p. 159
15. Zinato E., Baricco e il mare della banalità, Allegoria, n. 15, 1993, p. 153
16. Baricco A., "I migliori anni della nostra vita", l'Auditorium Giovani Agnelli del Lingotto – Torino VI° episodio 1800–1900 Herman Melville – "Bartleby lo scrivano", febbraio – marzo 2021 <https://www.youtube.com/@associationingottomusica4576>
17. Fattori Van Lieshout I., "Personaggi simboli in Oceano-Mare di Alessandro Baricco", "...E c'è Di Mezzo Il Mare: Lingua, Letteratura e Civiltà Marina, II. Ed. Bart Van den Bossche, Michel Bastiaensen, and Corinna Salvadori Lonergan, Florence, Italy, Cesati, 2002, p.467–472
18. Giannetto N., "Oceano mare" di Baricco: molteplicità, emozioni, confini, tra Calvino e Conrad", Milano, Arcipelago, 2003, p. 74–77.
19. Silk / Seta (1996, Russian translation 2001)
20. Baricco A., "Silk and other stories", Moscow, Inostranka, Azbuka-Atticus, 2017, "Silk", translated by G. Kiselev, p.32
21. Bini D., "La Voce del Mare: da Oceano Mare di Baricco La leggenda del pianista sull'oceano di Tornatore", Italica, Vol. 79, no. 1 (Spring, 2002), p. 48 <https://www.jstor.org/stable/3655971?origin=crossref>
22. La Porta F., "Le escursioni nell'intenso, ovvero il kitsch d'autore", «La nuova narrativa italiana», Bollati Boringhieri, 1999, p.90
23. Baricco A., Barnum. Cronache dal Grande Show", Feltrinelli, Milano 1995, p. 135
24. Nicewicz E.M., "Il caso Baricco: nella trappola del postmoderno", Università degli Studi di Padova, Università di Varsavia, p.78–80
25. Righetti D., Rilegge i libri di Pickwick, Corriere della Sera, 24.07. 1994, p. 25

# Синтаксические средства выражения субъективной модальности русского языка: на примере рассказа Л.Е. Улицкой “Чужие дети”

Лю Цинян,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: liu.qy@yandex.ru

В статье определены языковые подходы к исследованию субъективной модальности, представлены основные языковые средства ее выражения на синтаксическом уровне, детально обсуждаются синтаксические структуры выражения субъективной модальности на материале художественного текста; рассмотрены противопоставления в рамки значений оценочно-характеризующих и собственно-оценочных при рассмотрении субъективной модальности; показан авторский взгляд на то, как говорящий может представлять одну и ту же действительность; определяется, что выражение субъективного модального значения осуществляется разнообразно с помощью различных средств на синтаксическом уровне; представлена возможность выявить закономерность использования языковых средств при выражении субъективной модальности на синтаксическом уровне на основе художественного текста; предложенные подходы к исследованию субъективной модальности предлагает точные и полные решения классификации субъективно-модальных значений; обобщены и представлены характеристики субъективно-модальных значений, имеющихся в рассказе Л.Е. Улицкой.

**Ключевые слова:** модальность, субъективная модальность, синтаксические средства, рассказ.

В современной лингвистике [1–9] активно обсуждается понятие категория модальности. В качестве одной из самой противоречивых и универсальных языковых категорий, многие лингвисты дифференцируют её сложность в разных аспектах. В самом общем смысле модальность воспринимается как сложная функционально-семантическая категория, выражающая отношение к действительности и ко мнению говорящего, и в которой принято противопоставление объективной модальности (далее ОМ) и субъективной (далее СМ). Вслед за “русской грамматикой” субъективная модальность понимается, как “отношение говорящего к сообщаемому”, и в том числе выделяется противопоставлениями значений оценочно-характеризующих и собственно-оценочных. К числу первых относятся значения, “совмещающие в себе выражение субъективного отношения к сообщаемому с такой его характеристикой, которая может считаться не субъективной, вытекающей из самого факта, события, из его качеств, свойств, из характера его протекания во времени или из его связей и отношений с другими фактами или событиями” [10, с. 214].

Таким образом, под данным определением надо отметить, что оценочно-характеризующие СМ подразумеваются как свойство, качество того, что сообщается с точки зрения говорящего. Иначе говоря, как сообщаемое характеризуется с позиций говорящего.

Со стороны собственно-оценочных значений, к ним относятся значения, заключающие в себе личное и субъективное отношение говорящего к содержанию сообщения, которые могут сочетаться “согласие или несогласие, принятие или непринятие; положительную или отрицательную оценку; разные виды волеизъявления; удивление, недоумение или непонимание; стремление уяснить или разъяснить что-л.” [10, с. 216]. Т.е., на наш взгляд, говорящий может представлять одну и ту же действительность так разно, как действительность с разных сторон и оценивается. Кроме этого, надо отметить, что оценочно-характеризующие СМ и собственно-оценочные СМ не всегда противопоставлены, они выражаются разными языковыми средствами и сопровождают друг друга.

Выражение субъективного модального значения осуществляется разнообразно с помощью различных средств на синтаксическом уровне. Опираясь на “Русская грамматика (1980 г.)”, в которой фиксируются средства, предназначенные для выражения субъективного модального значения, к числу синтаксических средств относятся следу-

ющие: “специальные синтаксические конструкции; синтаксические фразеологизмы; соединения словоформ; повторы; средства словопорядка; построения с модальными частицами; построения с междометиями; построения с вводными словами, вводными сочетаниями слов и вводными предложениями” [10, с. 216]. С нашей точки зрения предложен подход данной теорией «Русская грамматика (1980 г.)» не предлагает полные и точные решения классификации субъективно-модальных значений на синтаксическом уровне. Какие еще языковые средства служат для выражения субъективной модальности?

Таким образом, для того чтобы более детально характеризовать субъективную модальность, мы попытались определить, обобщить и представить характеристику субъективно-модальных значений, имеющих в рассказе Л.Е. Улицкой “Чужие дети”. В нашем исследовании все проанализированные нами синтаксические средства были разделены на 5 групп. К первой группе были причислены языковые средства синтаксического уровня языка:

### Вводные конструкции

Вводные конструкции в качестве компонентов, выражающих отношение к сообщаемому говорящего и его характеристику, которые не являются членами предложения. Т.е., они не связаны с предложениями сочинительной или подчинительной связью, и в предложении могут употребляться как самостоятельно, так и в комплексе с другими членами предложения. По своей функции вводные конструкции выражают субъективно-модальное значение, которое понимается как “экспрессивную реакцию на сообщение; подчеркивание, выделение какой-то его части; характеристику сообщаемого с точки зрения его связей и отношений, достоверности или недостоверности” [10]. И с использованием данных функций вводных предложений связаны вводные слова и сочетание слов.

Вводные конструкции не участвуют в построении фактической информации в тексте, но доказывают наличие понимания и оценки говорящим фактической информации и передают отношение говорящего к содержанию сообщаемого. На наш взгляд, вводные конструкции выступают в качестве показателя замысел говорящего, выполняя в тексте функцию маркера трансформации субъективных планов. Таким образом, на основе наших проанализированных материалов, мы разделяем вводные конструкции на две группы:

(1) Вводные, выражающие оценку и эмоцию происходящего факта. В этой группе вводные часто содержатся в себе слова с эмоциональными оттенками (к счастью, к сожалению, к радости). В нашем материале показывает следующий пример, в котором с вводным оборотом: как ни странно, и выражается эмоциональная оценка – удивление с точки зрения говорящего. Например:

a. “За этот год он, **как ни странно**, помолодел, похудел, стал каким-то собранным и обновленным.” (Чужие дети).

(2) Вводные, выражающие суждение информации с точки зрения говорящего.

b. “Отца Маргариты, еще задолго предсказавшего эту войну с большой календарной точностью, в домашнем, **разумеется**, кругу...” (Чужие дети).

c. “К новым идеям он всегда был настроен сдержанно, ...и его незаурядный талант инженера вырос, **возможно**, на свойственном ему от природы желании разрешать все сложности наиболее простым путем.” (Чужие дети).

d. “Да, да, – безразлично проговорила Маргарита, увлеченная, **как всегда**, непрерывным разговором с отсутствующим мужем.” (Чужие дети).

Как видно из приведенных примеров, в предложениях b.c. используются вводные слова: разумеется, возможно, которые выражают степени достоверности сообщаемого – уверенность и неуверенность. В предложениях d. используются вводные обороты: как всегда, которые выражают обыденность и обычность события и в предложении с точки зрения говорящего, дается оценочная характеристика ситуации, которая являющаяся как привычными. И кроме этого, важно отметить и тот факт, что вводные конструкции располагаются свободно в предложении, и выделяются запятыми.

Помимо данных приведенных средств выражения субъективной модальности, а ещё есть другие средства в области синтаксического уровня языка:

### Повтор слова

Человек говорящий посредством своего языкового средства формирует определенное субъективное модальное значение. В этом случае высказывание или текст можно рассматриваться как комплекс модальных значений, в центре которого выражается эта говорящая личность т.е., субъективность. Таким образом, категория субъективной модальности представлена как процесс выбора языковых средств, управляемый и осуществляемый говорящим.

К числу средств выражения SM относится то, что на уровне высказывания несет на себе субъективно-модальную нагрузку. В том числе повторение может демонстрировать замысел говорящего в высказывании и указывать на характеристику, качество того, что сообщается с точки зрения говорящего. Вслед за «Русской грамматикой», повторы понимаются как построения на лексическом уровне не ограничено и выделяются на бессоюзные и с союзными. Но в нашем материале часто встречается состав повторения с глаголами. Данные повторы чаще всего формируют SM с помощью изменения глагола по лицам в высказывании того и одного глагола. Такие повторы одного и того же глагола выражают оценочность и эмоциональность говорящего к сообщаемому

с помощью проявления характеристики акцентирования, утверждения, интенсивности действия в тексте. Например: Они держались, держались, долго держались и ни шагу назад. Например:

- а. “– Сережа, **они привыкнут, привыкнут...** Испугались... Мужчин никогда не видели.” (Чужие дети)
- б. “– Твой дом ждал тебя, Серго... **Дождались мы, дождались тебя...** Дети твои **дождались** тебя, Серго...” (Чужие дети)
- с. “– **Ты пришел, Серго. Ты пришел.** Столько полегло, **а ты пришел...**” (Чужие дети)

Данными повторениями выражается СМ в предложении одного и того же глагола. Повторение глагола в форме совершенного вида, за которым следует сообщение о действии, заключает в себе не только указание на продолжение действия в определенном времени, но и подчеркивает длительность и интенсивность действия.

В предложении а. используется повтор слова “привыкнут” – глагол совершенного вида в будущем времени, который означает действие, последует за моментом речи. И на самом деле данное выражение не является полностью принадлежащими реальности и кроме этого, в данном предложении субъективная модальность выступает как имплицитная оценка обозначаемого говорящим: с помощью повтора “привыкнут” говорящий выражает собеседнику возможность действия и свою собственную уверенность в осуществлении действия в будущем. В предложениях б. и с. используются повторы слов “дождались”, “пришел” – глаголы совершенного вида в форме прошедшего времени, которые означают действие, которое совершено до момента речи. Повторение одного и того же глагола, с одной стороны выражается характер длительности и интенсивности того же действия, с другой стороны, с помощью употребления повторения того же действия отражает эмоцию исполнения действия (исполнения желания), которая соответствует внутренним ожиданиям говорящего.

Далее мы рассмотрели другие, но и так же важные средства данного уровня:

### Парцеллированные конструкции

Парцеллированные конструкции, которые воспринимаются как прием экспрессивного синтаксиса, их существо является расчленением предложения на два или более отрезка, который отделяется финальными знаками препинания. По мнению, Е.И. Иванчикова, парцеллированная конструкция состоит из двух частей: базовая/основная часть, т.е., фраза, в которой реализуется структурно господствующая часть предложения и парцеллят – фраза, в которой реализуется структурно зависимая часть предложения. Данную конструкцию можно представить в следующей форме:

**Парцеллированная конструкция = Фраза А (базовая часть) + Фраза а1/ а2 (парцелляты).**

Нам важно, что фраза каждого значимого компонента отделяется друг от друга знаками препинания – точкой, многоточием, вопросительным и восклицательным знаками. Приведем пример:

- а. “– Сережа, они привыкнут, привыкнут... Испугались... Мужчин никогда не видели...” (Чужие дети).

В данном примере надо отметить, что нейтральная конструкция может быть: Сережа, они привыкнут, привыкнут, испугались, потому что мужчин никогда не видели. Здесь пример на парцелляту, которая связана с расчленением единого, цельного предложения, позволяет нам представить, что при парцелляции зависимой части придается большой и сильный смысловой вес, чем обычно. Кроме этого, зависимая часть отделяется в письме знаками препинания от базовой, и поставить на нее логическое ударение.

Кроме данных средств, далее рассмотрим следующее средство, выражающееся субъективно-модальное значение:

### Синтаксические конструкции с союзами

Союз, в качестве служебной части речи, служит для связи однородных членов простого предложения и частей сложносочиненного и сложноподчиненного предложения, и по синтаксическим функциям разделяется на две группы: сочинительные и подчинительные. В предложениях с разными союзами при выражении субъективной модальности передаются самые разные оттенки модальных значений. На наш взгляд, союз носит в себе модальное значение и имеет свойственную субъективную характеристику при выражении СМ с позиции говорящего. Таким образом, союз служит постоянным средством соотнесения сообщаемой ситуации с отношением говорящего. В данном случае в нашей работе все проанализированные нами союзы и построения с союзами были разделены на следующие группы: (1) Союзы, характеризующиеся модальным значением интенсивности, длительности, непрерывности выявления действия или степени проявления признака. Например:

- а. “Они приходили **то** в виде двух собак, **то** в виде двух карикатурных фашистов с автоматами, **то** в виде ползучего растения, разделявшегося надвое.” (Чужие дети).

Данный пример показывает, что по употреблению, построение с повторяющимся союзом **то** выражает СМ со стороны описания свойств сообщаемого, и конечно же в нем сопровождаются усиление и акцентирование свойства действия со стороны говорящего.

- (2) Союзы, выражающие модальные оттенки дополнения, расширения признака.

- б. “Мать слабо реагировала на них... **и** только бабушка принимала их как дар небес... **да еще** Феня, соседка и помощница, склонялась над ними, улыбаясь совершенно таким же беззубым ртом...” (Чужие дети).



Построение с союзами и..., да еще... выражают модальные оттенки дополнение, расширение признака, иногда в данных случаях указывает на добавление высказанной мысли и оценку со стороны говорящего.

(3) Союзы, характеризующиеся уступительными оттенками модального значения, в высказывании могут добавить значение противительное к ситуации. И сами эти значения почти всегда эмоционально окрашенные. Например:

с. **“Хотя** обе девочки были прехорошенькими, старшая, по мнению Эммы Ашотовны, была потоньше и помилловидней.” (Чужие дети).

Данный пример показывает, что с помощью союзов хотя говорящий представляет более сильной эмоциональностью такое явление, в данном случае усиливается акцентирование характеристики данного явления, которое субъективно эмоциональным раньше не было. По этому значению, хотя близок к другому уступительному союзу, несмотря на то что.

(4) Союз, указывающий на субъективно-модальное значение высказанного признака и оценочности сообщаемого, тождественное уже описанному прежде.

д. “...она заплакала. Виктория, впрочем, еще безымянная, **тоже** заплакала – зло, не по-младенчески, большими слезами.” (Чужие дети).

Данный пример показывает, что исследуемый союз тоже указывает на тождественность одного и того же события, часто выражается одинаковую оценочность и эмоциональность содержания сообщаемого с прежним описанным с позиции говорящего в данном случае. И по этому значению, союз синонимичен союзам также.

Исследуя данные различные примеры, сделаем вывод о том, что союз в качестве обособленных членов предложения, употребляется как связующее звено для соединения членов предложения. Союзы, характеризующиеся разнообразными субъективно-модальными значениями, формируют СМ по выражению длительности, дополнения, усиления, расширения выявления действия или степени проявления признака с помощью соединения несколько членов предложения.

В общем случае данные группы и исследования классификации союза могут представлены в виде следующей таблицы:

Союзы	Значение СМ
То...то...	Выражение интенсивности, длительности, непрерывности выявления действия или степени проявления признака.
Да ещё	Выражение значения дополнения, расширения признака.
Хотя; Несмотря на то что	Выражение значения усугубления, нагнетания выявления действия или степени проявления признака.
Тоже; Также	Выражение значения тождественности выявления действия или степени проявления признака.

## Синтаксические конструкции

А. “До женитьбы он был честолюбив... но **брачное счастье было попервоначально столь ярким, что** затмило для него все кальки и синьки мира...” (Чужие дети).

Синтаксическая структура “Имя существительное + быть + столь + прилагательное/наречие, что” выражает значение высокой степени проявления признака. Данная структура используется для крайней степени усиления следующего наречия/прилагательного за ним, часто употребляется с союзом что. Субъективно-модальное значение в данных сочетаниях выражает уверенное акцентирование признака со стороны говорящего, и, кроме этого, прилагательное и наречие после слова “столь” также добавляют данному высказыванию еще больше оценочности и эмоциональности говорящего.

В дополнение к субъективной модальности, которая может быть охарактеризована на уровне выражения степени признака с помощью данной структуры, ниже даются другие, но также часто встречающиеся и типичные синтаксические конструкции:

**“Имя существительное + быть + прилагательное в полной форме/краткое”**, например:

Б. **“Эти детки были долгожданными.** Дочь ее, Маргарита, в очень юном возрасте, не достигнув и восемнадцати...” (Чужие дети).

## Литература

1. Бондаренко В.Н. Виды модальных значений и их выражение в русском языке // Филологические науки. – 1979. – № 2. – С. 52–61.
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике: избранные труды. М., 1975. – С. 53–87.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. – М: КомКнига, 1980. – 144с.
4. Золотова Г.А. О модальности предложения в русском языке // Филологические науки. – 1962. – № 4. – С. 65–79.
5. Иванова М.А. Союзы как средство выражения субъективно-модальных значений в предложениях с обособленными членами. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология – 2012. – № 3. – С. 59–63.
6. Колшанский Г.В. К вопросу о содержании языковой категории модальности // Вопросы языкознания. – 1961. – № 1. – С. 95–98.
7. Коновалов К.А. Проблема определения понятия модальности в лингвистике. // Филологические науки. – 2016. С. 380–383
8. Мещеряков В.Н. К вопросу о модальности текста // Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 99–105.

9. Мороз Н.А. Средства выражения субъективной модальности художественного текста // Вестник ЮУрГУ. Серия "Лингвистика". – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 29–33.
10. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). – М.: Наука, 1980. – Т. 2: Синтаксис. – 714 с.

**SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING SUBJECTIVE MODALITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF THE STORY "STRANGERS' CHILDREN" BY L.E. ULITSKAYA**

**Liu Qingyang**

Saint Petersburg State University

This article defines linguistic approaches to the study of subjective modality, presents the main linguistic means of its expression at the syntactic level, discusses in detail the syntactic structures of the expression of subjective modality on the material of a literary text; considers the oppositions within the framework of the values of evaluative-characterizing and proper-evaluative when considering subjective modality; shows the author's view of how a speaker can represent the same reality; it is determined that the expression of subjective modal meaning is carried out in a variety of ways using various means at the syntactic level; the possibility is presented to identify the regularity of the use of linguistic means in expressing subjective modality at the syntactic level based on a literary text; the proposed approaches to the study of subjective modality offers accurate and complete solutions to the classification of subjective-modal meanings; the characteristics of subjective-modal values are

generalized and presented. the meanings available in the story of L.E. Ulitskaya.

**Keywords:** modality, subjective modality, syntactic means, storytelling.

**References**

1. Bondarenko V.N. Types of modal meanings and their expression in Russian // Philological Sciences. – 1979. – No. 2. – P. 52–61.
2. Vinogradov V.V. On the Category of Modality and Modal Words in Russian // Studies in Russian Grammar: Selected Works. M., 1975. – P. 53–87.
3. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Ed. 4th, stereotypical. – M: KomKniga, 1980. – 144 p.
4. Zolotova G.A. On the modality of the sentence in the Russian language // Philological Sciences. – 1962. – No. 4. – P. 65–79.
5. Ivanova M.A. Unions as a means of expressing subjective-modal meanings in sentences with isolated members. // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Russian Philology – 2012. – No. 3. – P. 59–63.
6. Kolshansky G.V. To the question of the content of the language category of modality // Problems of linguistics. – 1961. – No. 1. – P. 95–98.
7. Konovalov K.A. The problem of defining the concept of modality in linguistics. // Philological sciences. – 2016. P. 380–383
8. Meshcheryakov V.N. On the question of the modality of the text // Philological Sciences. – 2001. – No. 4. – P. 99–105.
9. Moroz N.A. Means of Expressing the Subjective Modality of a Literary Text. Vestnik SUSU. Series "Linguistics". – 2017. – V.14, No. 3. – P. 29–33.
10. Russian grammar / N. Yu. Shvedova (editor-in-chief). – M.: Nauka, 1980. – V. 2: Syntax. – 714 p.

# Человек и его эмоции в ономапоэтических словах современного японского языка

**Розова Ольга Андреевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»  
E-mail: rozova\_olga1@mail.ru

Одной из традиционных черт языковой картины японского является обилие звукоподражаний (ономапоэтической лексики). Это уникальное лингвистическое явление относится к категории «звуковых жестов», а главной чертой отдельных видов слов этого класса служит их фонетическая форма. Напомним, что ономапоэтические слова тяготеют к звукам «первичного» образования и характеризуются полной или усечённой редупликацией (повтором). Наиболее многочисленный тип имеет вид удвоенного двусложного сочетания в котором каждый слог состоит из согласной и гласной: (яп. そわそわ *совасова* – ‘суеливый’, ‘непоседливый’, ひりひり *пирипири* – ‘быть в напряжении’). Вместе с тем, подобным словам присуща нейтральность или экспрессивность; некоторые из них могут быть многозначными.

Статья описывает ономапоэтическую лексику, которая используется для выразительной и образной передачи душевного состояния и эмоций человека. Фактический материал иллюстрирует, как эти единицы функционируют в составе предложения. Важно понимать, что все ономапоэтические слова японского языка передают мироощущение японцев, там самым, значительно отличаясь от аналогичных слов, например, русского языка.

**Ключевые слова:** ономапоэзия, редупликация, японский язык, японские ономапоэтические слова.

Характерной чертой японского разговорного языка является обилие звукоподражаний (от лат. *onomatopoeia*) – словосочетаний передающих звуки живой или неживой природы, эмоциональные и физические ощущения. Они нередко «дают представление о чём-либо в виде живого образа, т.е. пополняют понятийное содержание речи образным. Это касается разных сторон восприятия» [2, с. 170]. Все подобные «образы» для говорящего выполняют свои функции не чем другим, как только подбором звуков: сами звуки должны вызвать то или иное представление у слушающего. Формально они тяготеют к звукам «первичного» образования и характеризуются полной или усечённой редупликацией (т.е. повтором) [1, с. 21]. Например, (яп. めろめろ *мэромэро* – ‘влюбиться до беспамятства’, のびのび *нобиноби* – ‘чувствовать себя свободно’, のこりのこ *ноконоко* – ‘равнодушно’).

Ономапоэтические слова японского языка не представляют единой категории, а входят в различные части речи (существительное, прилагательное, глагол, наречие). Не имея самостоятельных морфологических показателей, они реализуют свои грамматические свойства только в синтаксических связях [6, с. 4]. Входя в состав предложений, звуковые образы «грамматизируются» и превращаются в определённую часть речи, а затем в какую-то часть предложения. Так, с точки зрения грамматики японского языка они являются: по линии морфологии – наречиями, а по линии синтаксиса – обстоятельственными словами [2, с. 171].

Необходимо обратить внимание и на то, что в точном смысле звукоподражаниями их назвать нельзя, т.к. они относятся не только к области звуковых ощущений, но также к области зрительных, вкусовых, моторных и т. д. [1, с. 21]. Это лексическая группа так называемых «звуковых жестов», которая очень часто выражает внутреннее состояние и эмоции человека [5]. Стоит отметить, что в японском существует большое количество слов образноподражательного характера, которые хорошо понятны только носителям языка (яп. ちらちら *тиратира* – ‘смотреть сквозь пальцы’) [6, с. 6]. Уникальность ономапоэтических слов состоит и в том, что в них встречается звук *л*, например, (яп. ひりひり *пирипири* – ‘быть в напряжении’, ひるひる *пинпин* – ‘цветущий’), отсутствующий, как правило, в стандартном японском (кроме заимствований).

Вместе с тем, особенностью слов этого класса служит их фонетическая форма. Огромное количество ономапоэтических слов имеет повто-

рящуюся основу, в которой каждый слог состоит из согласной и гласной: (яп. ころころ *горогоро* – ‘бездельничать’, もくもく *мокумоку* – ‘молчаливо’, わくわく *вакуваку* – ‘быть взволнованным’) с точным местом музыкального ударения [3]. Способ интонирования слова при помощи изменения мелодики слоговых фонем по высоте звука может играть в японском языке смыслообразительную роль. Ударение неодинаково в зависимости от говорящего (в токийском это всегда первый слог из четырёх) [5, с. 300].

Из более коротких по составу встречаются двусложные с удвоенным вторым согласным без суффикса: яп. さっさ *сасса* ‘поспешно’. Превращаясь в наречия, односложные звуковые образы могут принимать яп. と *то* – специальный наречный суффикс: яп. かつと *катто* – ‘выйти из себя’, ほっと *хотто* – ‘успокоиться’. Двухслоговые обычно в нём не нуждаются [2, с. 172].

Ономатопозитические звуковые образы следует отличать от слов, образованных редупликацией. Удвоение – один из способов указания на множественность предметов в японском языке. При этом часто происходит озвончение начального согласного второго компонента: (яп. 国 – <くに *куни* страна, 国々 – <くに <くに *кунигуни* страны). В словах с редупликацией каждый слог имеет определённое семантическое значение и, как правило, записывается иероглифом. При редупликации в ономатопозитических словах такие чередования обычно не встречаются: яп. くたくた *кутакута* – ‘выбиться из сил’, а не *кутагута*). В предложении они чаще всего пишутся хираганой (реже катаканой). Однако встречается их иероглифическое написание (скорее как исключение).

Японский текст в статье расположен не традиционным способом (вертикально), а горизонтально; читается он слева направо. Одной из особенностей языка является то, что все слова в предложениях всегда пишутся слитно, без пробела и могут переноситься, прерываясь в любом месте. В языке отсутствует правило деления знаков на “заглавные” и “строчные”. Все слова в нашей статье даны не только иероглифами, но и в японской письменности.

Мы используем транскрипционную систему записи японских слов кириллицей, разработанную в 1917 г. лингвистом-востоковедом Е.Д. Поливановым. Отменим, что она основана на токийском произношении. В основу любой транскрипции часто ложится компромисс: передача орфографии данного языка или передача произношения. Вместе с тем, задача всякой транскрипции – графически точно передать звуки чужого языка и все существующие в этом языке различия звуков, а также достигнуть минимума нарушения точности. Не должно быть знаков, которые в одной и той же позиции могли бы иметь различное произношение [4].

И в японском, и в русском существует противоположение мягких и твердых согласных, основанное на одинаковом акустическом моменте [4].

Долгота гласных в русской транскрипции передаётся в статье знаком [:] справа от буквы (яп. こう *го*).

Напомним, что склонение в стандартном японском языке – агглютинативного типа. Оно выражается особыми падежными показателями, стоящими после слова, к которому относятся. Поэтому некоторые японские слова в русской транскрипции будут сопровождаться присоединёнными через дефис показателями «ва», «га», «но», «ни» и т.д. Их следует произносить слитно с предшествующим словом.

Ниже делается попытка привести пример некоторых японских ономатопозитических слов, описывающих душевное состояние, а также самые разнообразные эмоции человека [6]. В целом, подобным словам присуща нейтральность или экспрессивность. Некоторые из них могут быть многозначными и иметь два или более значений, например: яп. ひそひそ *хисохисо* – ‘шептать’, ‘тайно’. Их экспрессивность всегда создаётся либо за счёт самих лексических единиц, либо в связке с экспрессивными глаголами. В предложении чаще всего реализуются в функции сказуемого, выраженного глаголом (яп. する *суру* ‘делать’) [6, с. 7]. Здесь можно говорить об ограниченном глагольном употреблении, т.е. не все они сочетаются с ономатопозитическими словами.

1. яп. 精神状態 (せいしんじょうたい) *сэйсин-дзэтай* «душевное состояние»

а) яп. うかうか *укаука* – ‘быть рассеянным’, ‘зазеваться’

яп. うかうかしていたら汽車に遅れてしまった (うかうかしていたらきしゃにおくれてしまった) *укаука-ситэитара кия-ни окурэтэ-симатта* – Зазевался и опоздал на поезд.

б) яп. たんたん *тантан* – ‘апатично’, ‘равнодушно’

яп. 裁判官はたんたんとして判決を読みあげた (さいばんかんはたんたんとはんけつをよみあげた) *сайбанкан-ва тантан-то ханкэцу-о ёмиагэта* – Судья равнодушно зачитал приговор.

в) яп. もんもん *монмон* – ‘терзаться муками’

яп. 夫は会社でのりよくを生かすことが出来ずもんもんとしている (おっとはかいしゃでのりよくをいかすことができずもんもんとしている) *отто-ва кайся-дэ норёку-о икасу кото-га дэкидзу монмон-то ситэ-иру* – Муж не может проявить себя в фирме и терзается душевными муками.

2. яп. 愛している (あいしている) *айситэ-иру* «любить»

а) яп. メロメロ *мэромэро* – ‘влюбиться до беспамятства’

яп. 僕は彼女にメロメロだ (ぼくはかのじょにメロメロだ) *боку-ва канодзэ-ни мэромэро-да* – Я влюблён в неё до беспамятства (мужской вариант речи).

б) яп. べたべた *бэтабэта* – ‘относиться друг к другу с нежностью’, ‘показывать нежные отношения при других’

яп. 人前でべたべたしないほうがいい (ひとまえでべたべたしないほうがいい) *хитомаэ-дэ бэтабэта синай*



хо-га ий – Перед людьми лучше не показывать нежных отношений.

в) *イチャイチャ* итяия – ‘флиртовать’

яп. 日本では公の場でイチャイチャするのは嫌われている (にほんではおおやけのばでイチャイチャするのはきらわれている) *нихон-дэва ооякэ-но бадэ* итяия *суруно-ва кираварэтэ-иру* – В Японии не приветствуется, когда флиртуют в общественных местах.

3. яп. 暗い (くらい) *курай* «мрачный», «тёмный»

а) яп. ぴりぴり *пирипири* – ‘быть в напряжении’, ‘быть на иголках’

яп. 息子は試験を控えぴりぴりしている (むすこはしけんをひかえぴりぴりしている) *мусуко-ва сикэн-о хикаэ пирипири-ситэиру* – В ожидании экзаменов, сын находится как на иголках.

б) яп. *イライラ* *ираира* – ‘нервничать’, ‘раздражаться’

яп. 夫は仕事が思うように行かなくてイライラしている (おっとはしごとがおもうよにいかなくてイライラしている) *отто-ва сигото-га омоу-ёни иканакутэ ираира ситэиру* – Муж нервничает, так как работа не идёт так как бы хотелось.

в) яп. しょんぼり *сёнбори* – ‘быть унылым’, ‘быть удручённым’

яп. 試合に負けてしょんぼりした (しあいにまけてしょんぼりした) *сиай-ни макэтэ сёнбори-сита* – Проиграв в соревновании, впал в уныние.

4. яп. 明るい (あかるい) *акаруй* «жизнерадостный», «весёлый», «светлый»

а) яп. のびのび *нобиноби* – ‘чувствовать себя свободно’

яп. 子供はのびのび育つべきだ (こどもはのびのびそだつべきだ) *кодомо-ва нобиноби содацу-бэки да* – Ребёнок должен расти, чувствуя себя свободно.

б) яп. 生き生き (いきいき) *икиики* – ‘бодрый’, ‘живой’

яп. 彼女は日本語を教えている時何時も生き生きしています (かのじょはにほんごをおしえているときいつもいきいきしています) *канодзэ-ва нихонго-о оситэ-иру токи ицумо икиики ситэ-имасу* – Она, когда преподаёт японский язык, всегда очень живая.

в) яп. ぴんぴん *пинпин* – ‘цветущий’, ‘здоровый’

яп. あの老人は九十歳だけどぴんぴんしている (あのろうじんはきゅうじゅうさいだけどぴんぴんしている) *ано родзин-ва кюдзюссай дакэдэ пинпин ситэиру* – Хотя этому старику 90 лет, он всё ещё пышет здоровьем.

5. яп. 疲れ (つかれ) *цукарэ* «усталость»

а) яп. ごろごろ *горогоро* – ‘ничего не делая, зря тратить время’, ‘бездельничать’

яп. 家でごろごろするのをやめて、何かすることを見つけなさい (いえでごろごろするのをやめて、なにかすることをみつけなさい) *из-дэ горогоро суру-но о ямэ-дэ наника суру кото-о мицукэна-сай* – Перестаньте бездельничать и найдите себе какое-нибудь занятие.

б) яп. ぐたぐた *кутакута* – ‘вымотаться’, ‘выбиться из сил’

яп. 彼はもうぐたぐたに疲れていた (かれはもうぐたぐたにつかれていた) *карэ-ва мо: кутакута-ни цукарэтэ ита* – Он совсем выбился из сил.

в) яп. へトヘト *хэтохэто* – ‘измотаться’, ‘устать до смерти’ (по сравнению с *кутакута* степень усталости у *хэтохэто* выше, причём *хэтохэто* выражает не только физическую, но и психологическую усталость) [6, с. 29].

яп. もうへトヘトです *мо: хэтохэто дэс* – Я очень сильно устал.

6. яп. 図々しい (ずうずうしい) *дзудзусий* «нахальный», «дерзкий»

а) яп. のの *ноно* – ‘чувствовать беззаботно, беспечно’

яп. 試験が済んだのでののとしている (しけんがすんだのでののとしている) *сикэн-га сунда-нодэ ноно-то ситэ-иру* – Экзамены кончились, и мы стали чувствовать себя беспечно.

б) яп. のこのこ *ноконоко* – ‘равнодушно’, ‘как ни в чём не бывало’

яп. 彼はパーティが終わる頃にのこのこやって来た (かれはパーティがおわるころにのこのこやって来た) *карэ-ва пати-га овару коро-ни ноконоко ят-тэ-кита* – Он, как ни в чём не бывало, явился к концу вечера.

в) яп. しゃしゃ *сяся* – ‘совершенно безразлично», ‘преспокойно’

яп. しゃしゃしている人たちが沢山いる (しゃしゃしているひとたちがたくさんいる) *сяся-ситэиру хитотати-га такусан иру* – Есть много, безразличных ко всему, людей.

7. яп. 嬉しい (うれしい) *урэсий* «приятный», «весёлый», «радостный»

а) яп. わくわく *вакуваку* – ‘быть взволнованным’

яп. 子供たちはわくわくしながらお土産を開けた (こどもたちはわくわくしながらおみやげをあけた) *кодомотати-ва вакуваку-синагара омиягэ-о акэта* – Дети в приятном возбуждении открывали сделанные им подарки.

б) яп. ときどき *докидоки* – ‘трепетать’, ‘колотиться (о сердце)’

яп. 入学試験だと思ふときどきして眠れない (にゅうがくしけんだとおもうときどきしてねむれない) *нюогакусикэн да то омоу-то докидоки-сита нэ-мурэнai* – Когда думаю о вступительных экзаменах, то не могу спать от того, что сердце колотится.

в) яп. そわそわ *совасова* – ‘суетливый’, ‘непоседливый’

яп. 彼らはそわそわしている (かれらはそわそわしている) *карэра-ва совасова ситэ-иру* – Они очень непоседливые.

8. яп. 卑屈 (ひくつ) *хикуцу* «подобострастие», «угодливость»

а) яп. びくびく *бикубику* – ‘трусить’, ‘трепетать’  
яп. 少しびくびくしていましたが (すこしびくびくしていましたが) *сукуси бикубику ситэ-имасита* – Я немного испугался.

б) яп. ひそひそ *хисохисо* – ‘тайно’, ‘шептать’

яп. 彼はひそひそと話した (かれはひそひそとはなした) *карэ-ва хисохисото ханасита* – Он разговаривал шёпотом.

в) яп. おどおど *одоодо* – ‘робеть’, ‘трепетать’

яп. 彼女の前に出るときまっておどおどする (かのじょのまえにでるときまっておどおどする) *ка-*

нодзё-но маэ-ни дэру токи маттэ одоодо суру – В её присутствии всегда робею.

9. яп. どさが早い (どさがはやい) *доса-га хаяй* «быстрые движения»

а) яп. すらすら *сурасура* – ‘легко’, ‘свободно’, ‘плавно’

яп. 彼は英語をすらすら話す (かれはえいごをすらすらはなす) *карэ-ва эйго-о сурасура ханасу* – Он свободно разговаривает на английском языке.

б) яп. はきはき *хакихаки* – ‘проворно’, ‘живо’, ‘бойко’

яп. はきはきと意見を言ってください (はきはきといけんをいってください) *хакихакито икэн-о иттэ-кудасай* – Пожалуйста, быстро изложите своё мнение.

в) яп. きびきび *кибикиби* – ‘энергично’, ‘дельно’  
яп. 前はもったきびきびしていたのに今はもう年です (まえはもったきびきびしていたのにいまはもうとします) *маэ-ва мотто кибикибиситэита-нони има-ва мо тоси дэс* – Раньше был гораздо энергичнее, а теперь уже возраст не позволяет.

10. яп. どさが遅い (どさがおそい) *доса-га осой* «медленные движения»

а) яп. のろのろ *нороноро* – ‘лениво’, ‘вяло’  
яп. 一番後からのろのろ歩いて行く (いちばんあとのろのろあるいていく) *итибан ато-кара нороноро аруйтэ-ику* – Плестись в хвосте.

б) яп. もじもじ *модзимодзи* – ‘стесняться’, ‘колебаться’

яп. もじもじしないではっきり言いなさい (もじもじしないではっきりいいなさい) *модзимодзи-синайдэ хакири иинасай* – Скажи прямо, не мешкай.

в) яп. ぼそぼそ *бособосо* – ‘говорить приглушённым голосом’

яп. 彼の先生はぼそぼそ説明するから分かりにくい (あのせんせいはぼそぼそせつめいするからわかりにくい) *ано сэнсэй-ва бособосо сэцумэйсуру-кара вакариникиуй* – Тот преподаватель рассказывает полупёпотом и поэтому трудно понять.

11. яп. 不快 (ふかい) *фукай* «неприятность», «недомогание»

а) яп. かんかん *канкан* – ‘загореться гневом’

яп. 彼はかんかんになって出ていった (かれはかんかんになってでていった) *карэ-ва канкан ни-наттэ дэ-тэ итта* – Он очень сильно рассердился.

б) яп. よぼよぼ *ёбоёбо* – ‘дряхлый’  
яп. よぼよぼの老人 (よぼよぼのろうじん) *ёбоёбо-но родзин* – Немощный старик.

в) яп. びしょびしょ *бисёбисё* – ‘промокнуть до нитки’

яп. 下着までびしょびしょです (したぎまでびしょびしょです) *ситаги мадэ бисёбисё дэс* – Промок до нитки.

12. яп. どんなふに遣る (どんなふにやる) *донна фу-ни яру* «Как поступать?»

а) яп. 泣く泣く (なくなく) *накунаку* – ‘сквозь слёзы’, ‘обливаясь слезами’

яп. 二人は愛し合っていたが家族に反対されて泣く泣く別れた (ふたりはあいしあっていたがかぞくにはんたいされてなくなわれた) *футари-ва айси-аттэита-га кадзоку-ни хантай-сарэтэ накунаку ва-*

*карэта* – Они оба любили друг друга, но, встретив сопротивление родителей, расстались со слезами.

б) яп. しぶしぶ *сибусибу* – ‘против своего желания’, ‘нехотя’

яп. 父は私の結婚に反対したが後からしぶしぶ許していた (ちちはわたしのけっこんにはんたいしたがあとからしぶしぶゆるしていた) *тити-ва вата-си-но кэкон-ни хантайсита-га ато-кара сибусибу юруситэ-курэта* – Отец был против моей свадьбы, но потом, нехотя, разрешил.

в) яп. もくもく *мокумоку* – ‘молчаливо’, ‘безропотно’

яп. 社員に成った彼はもくもく働かずけた (かいしゃいんになったかれはもくもくはたらきずけた) *кайсэин-ни натта карэ-ва мокумоку-то хата-ракицудзукэта* – Став работником фирмы, он продолжал безропотно работать.

г) яп. こつこつ *коцукоцу* – ‘усердно’, ‘кропотливо’  
яп. 彼は日本語の文法をこつこつ勉強している (かれはにほんごのぶんぽうをこつこつべんきょうしている) *карэ-ва нихонго-но бумпо-о коцукоцу бэнкё-ситэйру* – Он упорно работает над японской грамматикой.

д) яп. いやいや *ияия* – ‘нехотя’, ‘против воли’  
яп. 私はいやいやその仕事をした (わたしはいやいやそのしごとをした) *ватаси-ва ияия соно сигото-о сита* – Я нехотя выполнил работу.

13. яп. どうでしょう *до дэсё* «Почему же так?»

а) яп. はらはら *харахара* – ‘быть на иголках’, ‘сильно беспокоиться’

яп. 彼ははらはらして息子を待った (かれははらはらしてむすこをまつた) *карэ-ва харахара ситэ мусу-ко-о матта* – Он с трепетом ждал сына.

б) яп. まごまご *магомаго* – ‘растеряться’, ‘быть в замешательстве’

яп. 日本語の分からない外国人に話しかけられてまごまごした (にほんごのわからないがいこくじんにはなしかけられてまごまごした) *нихонго-но ва-каранай гайкокудзин-ни ханасикакэрарэтэ маго-маго-сита* – Растерялся, когда со мной заговорил иностранец, не знающий японского языка.

в) яп. ひやひや *хияхия* – ‘холодеть от страха’

яп. 私はひやひやした (わたしはひやひやした) *ватаси-ва хияхия-сита* – Я похолодел от страха.

14. яп. 心の動き (こころのうごき) *когоро-но уго-ки* «движение души»

а) яп. ぎょっと *гётто* – ‘быть поражённым’  
яп. このニュースに皆ぎょっとした (このニュースにみんなぎょっとした) *коно ньюсу-ни минна гётто-сита* – Эта новость потрясла всех.

б) яп. かつ *катто* – ‘выйти из себя’

яп. 父は短気で直ぐかつとなる人です (ちちはたんきですぐかつとなるひとです) *тити-ва танки-дэ сугу катто-нару хито дэс* – Отец вспыльчивый и сразу выходит из себя.

в) яп. ほっと *хотто* – ‘успокоиться’, ‘с облегчением вздохнуть’

яп. 私はそれを聞いてほっとした (わたしはそれをきいてほっとした) *ватаси-ва сорэ-о кийтэ хотто-сита* – Я успокоился, когда услышал об этом [6].

Важно понимать, что каждый язык тесно связан с культурой нации. Для японцев характерно недоговаривать, искать смысл высказывания за пределами слов и использовать большое количество онomatopoeic лексики. Подобные звуковые образы в лексической системе языка часто были предметом пристального изучения японских лингвистов. Так, Морита Масако отмечает, что в современном языке встречается около 2300 единиц, подчёркивая, что этот своеобразный разряд древних слов относится к японскому языку VIII века [7, с. 58].

Онomatopoeic лексика не передаёт информацию и не представляет единой грамматической категории. Вместе с тем, стилистически она маркирована как принадлежащая к разговорному стилю. Все онomatopoeic слова японского языка передают мироощущение японцев, там самым, значительно отличаясь от аналогичных слов, например, русского языка. С нашей точки зрения, японские онomatopoeic слова всегда придают говорящему красочный и естественный характер, выразительно окрашивая ту или иную речевую ситуацию. Если хорошо и правильно переводить японскую онomatopoeic лексику, то любые тонкие языковые нюансы становятся понятными и доступными.

## Литература

1. Колпакчи Е.М. Строй японского языка. // Научно-исследовательский институт языкознания Ленинградского института истории, философии, лингвистики и литературы (ЛИФЛИ). – Ленинград, 1936. 38 с.
2. Конрад Н.И. Синтаксис японского национального литературного языка. – М.: Издательское товарищество иностранных рабочих в СССР, 1937. 375 с
3. Поливанов Е.Д. Музыкальное ударение в говоре Токио // Известия Императорской Академии наук. Сер. VI. Т. IX. No 15. Пг., 1915. С. 1617–1638.
4. Поливанов Е. Д. О русской транскрипции японских слов // Труды японского отдела Императорского общества востоковедения. – Пг., 1917. – Вып. 1. – С. 15–36.
5. Поливанов Е.Д. По поводу «звуковых жестов» японского языка // Статьи по общему языкознанию. – М., 1968. С. 295–306

6. Фролова О.П. Онomatopoeic слова в современном японском языке. / Методические рекомендации. – Новосибирск НГУ, 1996. 32 с.
7. Morita, M. Kokugo-to kokubungaku. Mimetics and their sound combination patterns: On their historical change. [Japanese language and literature]. – Tokyo, 1953. 345 p.

## JAPANESE ONOMATOPOEIA IN PEOPLE'S EMOTIONS

Rozova O.A.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation (SUAI)

The article investigates the form and function of Japanese onomatopoeic vocabulary in people's emotions. Although we know that onomatopoeia are any words, expressions or phrases that aim to imitate or recreate a sound or feeling, Japanese onomatopoeia can relate not only to the imitation of a sound, but also to the description of people's appearance and feelings. Therefore, these unique expressions cover a much wider range of meanings and can often be found in written as well as spoken language.

As Japanese reduplication can occur across all word classes, there is a big amount of reduplicated words. Reduplication is a morphological process where a part of a word, or the entire word, is repeated in order to achieve a new meaning. In onomatopoeic words it is usually a double two-syllable combination, in which each syllable consists of a consonant and a vowel: (そわそわ *sowasowa* – restlessly, ぴりり *piripiri* – nervously).

Onomatopoeia is an indispensable existence in the Japanese language. It can fall under one or more categories since it has more than one meaning.

**Keywords:** Japanese onomatopoeia, reduplication, the Japanese language, speech emotion onomatopoeia.

## References

1. Kolpakchi E.M. The structure of the Japanese language. // Research Institute of Linguistics of the Leningrad Institute of History, Philosophy, Linguistics and Literature (LIFLI). – Leningrad, 1936. 38 p.
2. Konrad N.I. Syntax of the Japanese national literary language. – M., 1937. 375 p.
3. Polivanov E.D. Musical accent in the Tokyo dialect // Proceedings of the Imperial Academy of Sciences. Ser. VI. Vol. IX. No. 15. Pg., 1915. pp. 1617–1638.
4. Polivanov E.D. On the Russian transcription of Japanese words // Proceedings of the Japanese Department of the Imperial Society of Oriental Studies. – Pg., 1917. – Issue 1. – pp. 15–36.
5. Polivanov E.D. About the «sound gestures» of the Japanese language // Articles on general linguistics. – M., 1968. pp. 295–306
6. Frolova O.P. Onomatopoeic words in modern Japanese. / Methodological recommendations. – Novosibirsk, Novosibirsk State University, 1996. 32 p.
7. Morita, M. Kokugo-to kokubungaku. Mimetics and their sound combination patterns: On their historical change. [Japanese language and literature]. – Tokyo, 1953. 345 p.



# Логико-грамматические лексические единицы как средство оптимизации межкультурной коммуникации

## Скурко Елизавета Марковна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России  
E-mail: anna\_skurko@mail.ru

## Музыченко Анна Сергеевна,

кандидат филологических наук, кафедра иностранных и русского языков, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России  
E-mail anna-muzychenko@yandex.ru

Знание лексико-грамматических и логико-грамматических особенностей научно-технических текстов на английском языке играет в наши дни огромную роль, так как около 65 процентов всей мировой научно-технической литературы издается на английском языке. Формирование навыков перевода с акцентом на понимание логико-грамматических лексических единиц имеет важное практическое значение, поскольку позволяет избежать ошибок, которые могут быть вызваны неумением их распознавать, и тем самым затруднять процесс межкультурной профессиональной коммуникации, поскольку данные единицы представляют собой логическую связь предложений в тексте и осуществляют связь смысловых групп в них. В статье рассмотрены семь классов логико-грамматических лексических единиц, приводятся примеры из аннотаций статей научного журнала и указана частотность их употребления.

**Ключевые слова:** логико-грамматические единицы, межкультурная коммуникация, смысловые классы, частотность употребления, многокомпонентные термины.

## Введение

Исследования в области языка научно-технической литературы, под которым понимается вариант языка, связанный с типизированной целью коммуникации – сообщить точные сведения, проанализировать их, объяснить причинно-следственные связи, обобщить результаты исследований – показывают, что данный вариант имеет достаточное количество отличительных особенностей и поэтому требует отдельного анализа, включающего, в частности, лексико-грамматический аспект. Знание лексико-грамматических и логико-грамматических особенностей научно-технических текстов на английском языке имеет в наши дни огромное значение, ведь за последние несколько лет объем научно-технической информации вырос в десятки раз, а около 65 процентов всей мировой научно-технической литературы издается на английском языке. Как известно, новая научная информация представляет наибольшую ценность в момент ее появления, а не через некоторый промежуток времени, который может понадобиться для выполнения перевода. В настоящее время пополнение лексического состава языка осуществляется, в основном, за счет специальной терминологии, которая является наиболее подвижной частью лексико-семантической системы языка; ежегодно такое увеличение составляет около 1000 новых терминов.

Овладение навыками перевода, реферирования и аннотирования англоязычных научных текстов имеет непосредственное отношение к обмену научно-технической информацией. Формирование навыков перевода с акцентом на понимание логико-грамматических лексических единиц имеет

важное практическое значение, поскольку позволяет избежать ошибок, которые могут быть вызваны неумением их распознавать, и тем самым затруднять процесс межкультурной профессиональной коммуникации.

Текст логичен, если все его части соединены между собой. Цельность, связность, логичность должны быть присущи любому тексту. Логичность текста может быть достигнута, если одна мысль вытекает из другой.

Особенность логико-грамматических лексических единиц связана с тем, что они не входят в какую-либо грамматическую категорию, но являются логической частью предложения и влияют на грамматические связи.

Логико-грамматические лексические единицы оказывают помощь в изложении материала



в виде логически законченной конструкции, что особенно важно при создании вторичных текстов, к которым относятся реферат и аннотация. Логико-грамматические конструкции – это грамотно выстроенные высказывания, которые отражают причинно-следственные связи, пространственные и временные отношения каких-либо явлений. Кроме стилистических погрешностей и возможно нарушения грамматических правил, переводчик должен обращать внимание на смысловые ошибки, не нарушая последовательность изложения материала. Также следует обращать внимание на логику изложения материала, на наличие причинно-следственных связей между уже изложенным и последующим материалом. И здесь немаловажную роль играют логико-грамматические лексические единицы.

## Основная часть

Эффективность перевода научно-технической литературы, в том числе аннотаций, может быть повышена, если снять все трудности в понимании логико-грамматических лексических единиц. Их особенность связана с тем, что они являются логической частью предложений и влияют на грамматические связи. Логико-грамматические лексические единицы могут быть подразделены на 7 смысловых классов [1]. Рассмотрим данные классы, частотность их употребления на примере аннотаций к статьям, опубликованным в журналах «Пожары и ЧС» в 2020 году.

1. **Соединение и логическая последовательность идей** (and, also, apart from, besides, moreover, in addition to, thus и другие)

1) Fire extinguishment at such facilities poses difficulties **due to** high power ratio of these facilities and limited use of water-based extinguishing agents. [7]

Тушение пожара на таких объектах представляет сложности **из-за** их высокой энергонасыщенности и ограниченного применения огнетушащих веществ на основе воды

2) **In order to** ensure fire safety of modular facilities in the context of extremely low temperatures, it is proposed to use quenching based on the effect of purging the module burning volume with ambient low-temperature air. [7]

**С целью** обеспечения пожарной безопасности модульных объектов в условиях экстремально низких температур предлагается использовать метод тушения, основанный на эффекте продувки горящего объема модуля окружающим воздухом с низкой температурой.

3) **In the course of** the work it was found that there are no effective means and methods of evacuating children from rope parks. [7]

**В ходе** проведённой работы было установлено отсутствие эффективных способов и средств эвакуации детей из верёвочных парков.

4) **Along with** these appliances it is proposed to equip SFRU with prototypes of multifunctional equipment

designed to meet the needs of a wide range of tasks performed by specialized departments. [9]

**Наряду с** этой техникой в состав оснащения СПСЧ предлагаются прототипы многофункциональной техники, разработанные с учетом широкого спектра выполняемых специализированными подразделениями задач.

2. **Причинность** (according to, as, because, hence, since, therefore, owing to, in case и другие)

1) The article deals with priority measures to minimize the risks associated with the human factor **in case of** emergencies and fires in mass gathering places. [8]

В статье рассмотрены приоритетные мероприятия по минимизации рисков, **связанных с** человеческим фактором при чрезвычайных ситуациях и пожарах в местах массового пребывания людей.

2) **According to** laboratory tests, in ventilation-controlled fires when MS-8 and TP-22 oils burn in enclosed spaces 70% of the area is filled up with the products of incomplete combustion in less than 30 seconds and in case of sudden inrush of air into the area a risk of flashover or explosion is created. [7]

**Согласно** лабораторным испытаниям, во время ПКВ при горении масел МС-8 и ТП-22в замкнутом объеме менее чем за 30 с 70% помещения заполняется продуктами неполного сгорания, создается угроза появления объемной вспышки или взрыва при резком поступлении кислорода в объем помещения

3) **In accordance** with Radiation Safety Standards, the planned increased exposure of persons involved in emergency and rescue operations (E&R) dealing with elimination of consequences of radiation accidents is allowed for males normally over 30 years old only with their voluntary written consent, after being informed about possible radiation doses and health risks [9].

**В соответствии с** Нормами радиационной безопасности планируемое повышенное облучение лиц, привлекаемых для проведения аварийно-спасательных работ (АСР), связанных с ликвидацией последствий радиационных аварий, допускается для мужчин, как правило, старше 30 лет лишь при их добровольном письменном согласии после информирования о возможных дозах облучения и риске для здоровья.

3. **Парафраз и наложение** (as if, in the same way, like, similarly, as a result и другие)

1) One of the main causes of these fires is self-heating of grain and seeds **as a result of** improper storage [9].

Одной из основных причин таких пожаров является самонагревание зерна и семян **в результате** неправильного хранения.

2) The destruction of such objects will lead **not only** to human casualties but also to a regional or global environmental crisis, and may **even** provoke a nuclear conflict [9].

Разрушение подобных объектов приведет **не только** к человеческим жертвам, но и к реги-

ональному или глобальному экологическому кризису, и может **даже** спровоцировать ядерный конфликт.

**4. Контраст и сопоставление** (alternatively, however, but if, nevertheless, as well as, at the same time, despite и другие)

1) **At the same time**, the results of the study are hypothetical theoretical in nature and require further practical verification. [7]

**Вместе с тем**, результаты исследования носят предположительный теоретический характер и требуют дальнейшей практической проверки.

2) The relevance of fire safety basics promotion among different age groups of the population is presented in the article, **as well as** the importance of the mobile platform in the modern world and the use of modern information technologies – mobile applications. [7]

В статье говорится об актуальности популяризации основ пожарной безопасности среди различных возрастных групп населения, **также** сообщается о значимости мобильной платформы в современном мире и об использовании в связи с этим современных информационных технологий – мобильных приложений.

3) **Despite** the preliminary heat treatment, these materials, when being heated in a vacuum, release hydrogen, methane and carbon monoxide (II) into the environment (in total up to 7.6 cm<sup>3</sup> per 1 g of material) [9].

**Несмотря на** предварительную тепловую обработку, эти материалы при нагревании в вакууме выделяют в окружающую среду водород, метан и окись углерода (всего до 7.6 см<sup>3</sup> на 1 гр. материала)

4) **However**, there is a problem of substantiating the geometric parameters of the deflector, bumper and the internal space of the nozzle equipment, which ensure sufficient accuracy and efficiency in the implementation of manipulations with nozzle equipment. [9].

**Однако** существует проблема обоснования геометрических параметров дефлектора, бампера и внутренней полости ствольной техники, обеспечивающих достаточную точность и оперативность в реализации манипуляций со ствольной техникой.

**5. Ограничение** (except, occasionally, only, unless, if, in turn, not only but и другие)

1) This, **in turn**, is impossible without predicting possible situations in the event of an accident at CHF. [8]

Это, **в свою очередь**, невозможно без прогнозирования возможной обстановки при аварии на ХОО.

2) It is important for comparing a new group of materials with the already known types of polymer thermal insulation **in terms of** their fire hazard and possible applications in building and construction [9].

Это важно для сравнения новой группы материалов с уже известными видами полимерной теплоизоляции **с точки зрения** их пожарной опас-

ности и возможных областей применения в строительстве.

**6. Предположение** (conclude, consider, imagine, take into account, under consideration и другие)

1) The analysis of the cases **under consideration** of the small celestial bodies impact is based on the obtained statistical data [9].

Анализ **рассмотренных** случаев воздействия малых космических тел основан на полученных статистических данных.

2) . We **propose** the ways of improving vocational training, internships and adaptation of employees of fire and rescue units, taking into account the psychological aspects of staff activity management, including situations of stress-frustration states that require special human resource mobilization to minimize the risks associated with the human factor. [7]

**Предложенные** направления по совершенствованию профессиональной подготовки, стажировки и адаптации сотрудников пожарно-спасательных формирований с учетом психологических аспектов управления деятельностью персонала, среди которых есть ситуации возникновения стресс-фрустрационных состояний, которые требуют особой мобилизации человеческих ресурсов для сведения до минимума рисков, связанных с человеческим фактором.

**7. Вопрос** (how big?, how long?, what?, when?, with what purpose? и другие)

В аннотациях 2020 г. не были использованы данные логико-грамматические лексические единицы.

## Заключение

Суммируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что использование логико-грамматических лексических единиц, несомненно, помогает четко структурировать материал в виде логически законченных конструкций. Логико-грамматические лексические единицы помогают установить структурные связи между элементами текста. Их особенность связана с тем, что они являются логической частью предложений и влияют на грамматические связи. Благодаря релевантному употреблению этих единиц текст приобретает целостность и четкую последовательность изложения. Логико-грамматические лексические единицы оказывают несомненную помощь в оформлении научных статей и создании вторичных текстов, помогая правильно изложить материал в виде логически законченной конструкции,

Кроме того, при изучении частотности употребления логико-грамматических лексических единиц выясняется, что некоторые единицы оказываются более, а другие менее частотными при переводе аннотаций научно-технических статей. Следовательно, на занятиях по иностранному языку с адъюнктами и магистрами в процессе обучения реферированию и аннотированию статей следует представить обучающимся перечень логико-

грамматических единиц в порядке убывания частотности с соответствующими рекомендациями.

## Литература

1. Походзей, Г. В. P64 View on science [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие по английскому языку для студентов магистратуры неязыковых специальностей / Г.В. Походзей; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург: [б.и.], 2019. – 394 с.
2. Карасева М.В. Средства оптимизации межъязыковой коммуникации. Сиб.гос.аэрокосмич.ун-т. имени академика М.Ф. Решетнева – Красноярск, 2012. – 51 с.
3. Мезина Е.В. Теория и практика научно-технического перевода оригинальной английской литературы по специальности для студентов вторых и третьих курсов Института Информационных Технологий и Коммуникаций. / АГТУ; Сост.: Е.В. Мезина. – Астрахань, 2011. – 105с.
4. Татарина Л.А. Новые лексические единицы в вокабуляре современного английского языка // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 9. – С. 71–72; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6607> (дата обращения: 22.03.2023).
5. Нужнова Е.Е., Жуковская Н.В., Савицкая А.Н.. Некоторые новые лексические единицы в современном английском языке. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.// Е.Е. Нужнова и др. Некоторые новые лексические единицы в современном английском языке. – Нижний Новгород, 2020. № 3, с. 210–214.
6. Jim Scrivener: Learning Teaching 3rd Edition/ Macmillan, ISBN: 9780230729827. London, 2011. – 418 p.
7. Пожары и ЧС: Академия ГПС МЧС России. – 2020. № 1
8. Пожары и ЧС: Академия ГПС МЧС России. – 2020. № 2
9. Пожары и ЧС: Академия ГПС МЧС России. – 2020. № 3

## LOGICAL-GRAMMATICAL LEXICAL UNITS AS A MEANS OF OPTIMIZING INTER-LINGUAL COMMUNICATION

Skurko E.M., Muzychenko A.S.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

Knowledge of lexico-grammatical and logical-grammatical features of scientific and technical texts in English plays a huge role today, since about 65 percent of all world scientific and technical literature is published in English.

The formation of translation skills with an emphasis on understanding logical- grammatical lexical units is of great practical importance, since it allows you to avoid errors that may be caused by the inability to recognize them, and thereby complicate the process of interlingual professional communication, since these units represent a logical connection of sentences in the text and carry out the connection of semantic groups in them. The authors of the article consider seven classes of logical-grammatical lexical units, give examples from the abstracts of scientific journal articles and indicate the frequency of their use.

**Keywords:** logical-grammatical units, inter-lingual communication, semantic classes, frequency of use, multicomponent terms.

### References

1. Pokhodzey, G. V. P64 View on science [Electronic resource]: teaching aid in English for master's students of non-linguistic specialties / G.V. Pokhodzey; Ural. state ped. un-t. – Electron. Dan. – Yekaterinburg: [b. and.], 2019. – 394 p.
2. Karaseva M.V. Means of optimizing interlingual communication. Siberian State Aerospace University named after academician M.F. Reshetnev – Krasnoyarsk, 2012. – 51 p.
3. Mezina E.V. Theory and practice of scientific and technical translation of original English literature in the specialty for second and third year students of the Institute of Information Technologies and Communications. / ASTU; Comp.: E.V. Mezina. – Astrakhan, 2011. – 105 p.
4. Tatarinova L.A. New lexical units in the vocabulary of the modern English language // Fundamental research. – 2005. – No. 9. – P. 71–72; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=6607> (date of access: 03/22/2023).
5. Nuzhnova E.E., Zhukovskaya N.V., Savitskaya A.N.. Some new lexical units in modern English. Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky.// E.E. Nuzhnova and others. Some new lexical units in modern English. – Nizhny Novgorod, 2020. No. 3, p. 210–214
6. Jim Scrivener: Learning Teaching 3rd Edition/ Macmillan, ISBN: 9780230729827. London, 2011. – 418 p.
7. Fires and emergencies: State Fire Academy of EMERCOM of Russia. – 2020. No. 1
8. Fires and emergencies: State Fire Academy of EMERCOM of Russia – 2020. No. 2
9. Fires and emergencies: State Fire Academy of EMERCOM of Russia – 2020. No. 3

**Смирнова Вера Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: smirnova-vera@mail.ru

Статья посвящена выявлению и описанию способов образования имен прилагательных французского аргю. Актуальность работы продиктована необходимостью дальнейшего исследования аргю в связи с его проникновением в разговорную речь и увеличением числа его пользователей. Научная новизна работы заключается в обращении к изучению прилагательных, которые до сих пор не были объектом анализа в трудах, посвященных французскому аргю. В результате выделены основные пути формирования прилагательных: переоформление и переосмысление слов общенародного языка, а также заимствования из других языков. Установлено количественное преобладание морфологического способа образования прилагательных путем суффиксации. Частотными также являются конверсия и аббревиация. Верлан, образование сложных слов и редупликация встречаются реже. Семантический способ образования прилагательных представлен примерами метафоризации слов общенародного языка. Небольшое количество прилагательных заимствовано из английского языка и территориальных диалектов Франции. Некоторые заимствования претерпевают ряд изменений в морфологии и фонетике.

**Ключевые слова:** французское аргю, образование прилагательных, морфологическое словообразование, суффиксация, апокопа.

## Введение

Аргю как интереснейшее лингвистическое и общественное явление издавна привлекает внимание социологов, филологов и просто любознательных людей. Появившись во Франции как язык воров, студентов, нищих, крестьян и цыган, аргю существует и по сей день, претерпев значительные изменения [1].

Французские ученые уделяют большое внимание изучению аргю, о чем свидетельствует создание в Париже в 80-х годах прошлого века Центра по изучению аргю (Centre d'argotologie) и многочисленные научные публикации [4; 8].

В научной литературе термин «аргю» не нашел однозначного толкования. Часто он трактуется как окруженный таинственной аурой «особый язык» некоторой ограниченной профессиональной или социальной группы, состоящий из произвольно избираемых видоизмененных элементов одного или нескольких естественных языков [7]. Иногда термин «аргю» употребляется в узком смысле, обозначая способ общения деклассированных элементов общества. Ж. Дюбуа называет аргю особым паразитическим языком, по сути состоящим только из лексики, используемой группой людей, языковая компетенция которой проявляется прежде всего в родном языке [3]. Лексика аргю дублирует лексику общенародного языка и почти всегда употребляется с целью сокрытия предмета коммуникации, а также как средство обособления, противопоставления одной социальной группы остальной части общества.

Известно, что аргю меняется быстрее, чем общенародный язык по целому ряду причин: из-за отсутствия письменности и фиксированной «литературной» нормы и из-за быстрого «рассекретивания» аргю. Под влиянием того или иного социального фактора лексика аргю проникает в общий язык, о чем свидетельствует «модный» язык (le langage «branché»), в котором почетное место занимает то, что французские лингвисты называют l'argot commun («общее» аргю) [7].

Его лексика смешивается с просторечными пластами лексики, и в то же время все более и более внедряется в язык образованной части общества, попадая затем в тот ее пласт, который образует собственно формальную речь.

## Основная часть

Исследование словообразовательных характеристик прилагательных французского аргю проводилось на материале примеров качественных и относительных прилагательных в количестве 300



единиц, полученных методом сплошной выборки из словаря «Dictionnaire de l'argot» [2].

Анализ эмпирического материала показал, что прилагательные во французском арготическом формируются тремя способами: морфологическим (71% примеров), семантическим (19% примеров) и заимствованиями (10%). Рассмотрим их последовательно.

**Морфологический способ** образования прилагательных представлен следующими приемами: суффиксация, парасинтетическое словообразование, конверсия, аббревиация, верлан, словосложение, редупликация.

**Суффиксация** – самая продуктивная словообразовательная модель в нашем корпусе примеров (42%). Французские лингвисты отмечают наличие большого количества арготических суффиксов и отличие их перечня от списка суффиксов в академической грамматике. Для арготического характерны процессы не образования, а деформации лексических единиц общепотребительного языка и даже арготических слов, что делает их более непонятными, расширяет или усиливает их значение, делает уменьшительно-ласкательным или уничижительным [6].

Анализ имеющегося корпуса примеров позволил установить, что прилагательные при помощи различных суффиксов образуются как от существительных, глаголов и от других прилагательных нормативного языка, так и от арготизмов, что подтверждает постоянное стремление арготического сделать свой словарь как можно более непонятным. Рассмотрим примеры.

1) Суффикс *-ard* (35% от общего количества примеров суффиксального словообразования). Это суффикс германского происхождения. Он подчеркивает отрицательные качества предмета или человека и всегда добавляет уничижительный и пренебрежительный оттенок.

Большинство примеров с этим суффиксом образовано от прилагательных: *bon > bonnard* (naïf); *cossu > cossard*, *-e* (paresseux). Только 3 прилагательных с суффиксом *-ard* образованы от существительных: *flube* (m) > *flubard* (peureux); *déche* (f) > *déchard* (qui est dans la misère); *Combine* (f) > *combinard*, *-e* (qui n'hésite pas à pratiquer des combinaisons douteuses). Продуктивность этого суффикса от глагольной основы также мала: *fendre > fendard*, *-e* (qui aime à rire); *dégonfler > dégonflard*, *-e* (peu courageux).

2) Суффикс *-o* и все его графические производные (*-os*, *-ol*, *-on*, *-ot*) (35% от общего количества примеров суффиксального словообразования) придают словам фамильярный и уменьшительный оттенок. В основном это прилагательные, образованные от адъективной основы: *cher > chero*, *cherot* (couteux trop cher), *franc > franco* (loyal).

3) Суффикс *-eur* является менее продуктивным по сравнению с *-o*, *-ard* (15% от общего количества слов, образованных при помощи суффиксации). Он входит в перечень суффиксов имен существительных нормативного языка и обозначает при-

знак, состояние, качество, например: *frimer* (притворяться) > *frimeur* (curieux), *emblemé* > *embleméur* (seduisant par ses discours).

4) Единичные примеры приходится на другие суффиксы, один из них суффикс *-eux/euse*. Это также суффикс нормативного языка, он является «родным» суффиксом имени прилагательного, который обозначает свойство, качество. Прилагательные образуются при помощи этого суффикса как от именной основы, так и от глагольной: *braise > braiseux* (riche); *craindre > craigneux* (douteux).

Среди суффиксов, служащих для образования прилагательных в арготическом, выявлены также следующие:

- *if* (обозначает качества предмета или человека): *noir > noircif* (noir);
- *inque* (придает фамильярный оттенок): *fol > folinque* (fou);
- *ail* (имеет отрицательную коннотацию, добавляет фамильярный оттенок): *dur > durail* (dur);
- *in* (пренебрежительный оттенок): *galoper > galopin* (vagabond);
- *asse* (выражает отрицательные качества человека): *fainéant > feignasse* (paresseux);
- *iche* (пренебрежительный оттенок): *anglais > anglische* (anglais);
- *u* (показывает усиление качества, выраженного базой слова): *bourre > bourru* (arrêté par la police);
- *é* (обозначает признак, свойство, состояние, отношение к действию): *balloter > balotté* (bien balancé);
- *ique* (обозначает принадлежность к тому, что выражает производное): *bordel > bordelique* (en desordre).

**Парасинтетическое словообразование** осуществляется по модели: префикс *en/em* + именная основа + суффикс (*é*): *perlouse > emperlousé*, *-e* (portant un collier de perles); *soutane > ensoutané*, *-e* (qui a pris la soutane, qui est entré dans les ordres).

**Конверсия.** Анализ имеющихся примеров показал, что посредством конверсии образовано 35% прилагательных исследуемой группы. Выявлены два вида конверсии:

1) модель адъективации причастия: *Participe present / participe passé → adjectif* (80% примеров с конверсией), например, *affranchir > affranchi > affranchi*, *-e*; *craquer > craquant > craquant*, *-e*;

2) значительно менее продуктивна модель адъективации имени существительного: *Substantif → Adjectif* (20% примеров), например: *une histoire cochonne*; *des manières canailles*.

**Аббревиация.** В нашем эмпирическом материале посредством аббревиации образовано 14% примеров морфологического способа образования прилагательных. Особенно продуктивным видом аббревиации является апокопа (90% примеров аббревиатур). При этом выявлены примеры сокращения конечного слога слова без прибавления суффиксов, а также примеры апокопы и прибавления арготических или нормативных суффиксов.

Слова, образованные путем простого сокращения можно разделить на две группы по принципу принадлежности финального звука к разряду гласных или согласных. Большая часть примеров заканчивается гласным. Исходя из наблюдений, стоит отметить, что если в составе слова имеется гласный «о», то сокращение проходит после него, и «о» оказывается финальным звуком: *folklorique* > *folklo*; *écologiste* > *écolo*. Таким образом, гласный «о» становится своего рода морфологическим показателем сокращенных слов.

Помимо гласного «о» в окончании сокращенных слов наиболее часто встречаются следующие гласные: «а»: *fanatique* > *fana*; «и»: *populaire* > *popu*.

Остальные прилагательные, образованные путем простого отсечения, заканчиваются на согласный: «b»: *debile* > *deb*; «t»: *decontracte* > *decontract*; «s»: *transcendant* > *trans*.

Иногда к усеченной части слова прибавляются арготические суффиксы. В нашем случае таким суффиксом является суффикс -о и его производное; а также суффикс -и: *fachiste* > *facho*.

Иногда между усеченной частью слова и суффиксом вставляется дополнительный, неэтимологический звук (явление эпентезы): *Americain* > *amerlot*. Мы наблюдаем в данном примере появление согласного «l».

Менее продуктивным способом аббревиации является **афереза** (10% примеров аббревиатур). Чаще всего при образовании слова путем аферезы сохраняется всего лишь один последний слог: *microbe* > *crob* (*petit*); *alboche* > *boche* (*allemand*).

**Верлан.** Путем верланизации образовано 3% прилагательных от всего количества примеров. Чаще всего верланизация сводится к простой перестановки слогов в слове: *Branche* > *chebran*. Встречается перестановка букв в односложном слове: *Fou* > *ouf*. Иногда можно наблюдать перестановку слогов и изменение звуков в слове: *Juif* > *feuj* (изменение гласного и перестановка согласных).

**Словосложение.** Самым малопродуктивным способом переоформления слов общенародного языка является словосложение, например: *frapadingue* (*completement fou*). В этом случае первый элемент слова представляет собой основу глагола *frapper* (бить), второй элемент – целое прилагательное без изменений – *dingue* (дурацкий), третий элемент – соединительная гласная «а».

**Редупликация.** Различаются два вида редупликации: частичная редупликация и редупликация всего слова. Примером частичной редупликации является прилагательное *répère* (*se dit d'un individu ou lieu tranquille*), произошедшее от слова *père*.

Примером редупликации всего слова выступает прилагательное *fute-fute* (*intelligent, astucieux*), образованное от прилагательного *futé* (хитрый), также мы наблюдаем замену конечного производимого гласного на [ə] немое.

**Комбинированные средства словообразования.** В случае комбинированного словообразо-

вания слова подвергаются двойному изменению: апокопа + редупликация оставшейся части слова. Сначала происходит отсечение конца слова (апокопа), а после этого оставшийся первый слог подвергается редупликации: *joli* > *jojo*, *communiste* > *coco*.

## Семантический способ образования прилагательных

К семантическому способу в имеющемся эмпирическом материале относится **метафоризация**. Было выявлено три вида метафор в зависимости от категорий ассоциируемых объектов. Это метафоры, которые ассоциируют:

- неодушевленный предмет и одушевленное лицо, эта группа наиболее многочисленная;
- неодушевленный предмет и абстрактное понятие;
- животное и одушевленное лицо.

С точки зрения коннотативного значения метафорических прилагательных было выделено две группы: прилагательные, выражающие положительную оценку и прилагательные, выражающие отрицательную оценку. Последние преобладают. Они служат для характеристики таких отрицательных качеств и состояний человека, как, например:

- психические отклонения: *fêlé*, -е (треснутый) = *qui a l'esprit dérangé* (ненормальный). В данном примере метафора основывается на сравнении треснувшего предмета и надломленной человеческой психики;
- лживость, притворство: *faux* (фальшивый) = *hucroite* (лицемерный);
- пьянство: *blindé*, -е (броневой) = *ivre* (пьяный). В данном случае сознание пьяного человека сравнивается с панцирем, броней, которая мешает пьяному нормально воспринимать окружающий мир;
- жадность: *constipé*, -е (вызывающий запор) = *avare* (жадный).

Вторая группа метафорических прилагательных выражает положительную оценку физических параметров, качеств и состояний человека или предметов, например: *carossée* (оснащенная) = *se dit d'une femme aux formes rebondies*. В данном примере метафоризации подвергается слово, обозначающее гармоничность контуров машины, в арго оно используется для описания женщины с округлыми формами.

**Заимствования.** Наибольшее количество прилагательных попало во французское арго из английского и арабского языков, встречаются заимствования из территориальных диалектов французского языка и из старофранцузского языка. Некоторые заимствования претерпевают ряд изменений в морфологии и фонетике.

Заимствованные слова употребляются в повседневной жизни и обозначают национальность, расовые различия, сексуальную ориентацию, образ жизни, например: *black* > *black* (*se dit d'une personne de race noir*); *baba* > *baba* (*hippie*); *Bat'd'af* >

Badour (beau, joli); Khlas > class (terminé); Mahbul > Maboul (fou).

Как видно из приведенных примеров, заимствования способствуют достижению основной цели аргота – закодировать передаваемую информацию, сделать ее непонятной для непосвященных.

## Закключение

Примерно начиная с XIX века, аргот перестает существовать как замкнутый социальный язык и постепенно теряет свою секретность. Арготизмы начинают проникать в разговорную речь, и количество пользователей аргота увеличивается. Значимость аргота весьма высока, так как наблюдается стирание границ между различными стилями речи (фамильярной речью, просторечием, арготом), усиление взаимодействия между нормативной и ненормативной речью. В связи с этим, дальнейшее исследование аргота представляет интерес для лингвистов, преподавателей и всех изучающих французский язык.

## Литература

1. Береговская Э.М. Французское аргот: эволюция его восприятия // Филологические науки. 1991. № 1. С. 55–65.
2. Dictionnaire de l'argot / J.-P. Colin, J.P. Mevel, Ch. Leclère. – Paris: Larousse, 1994. – 763 p.
3. Dubois J., Edeline F., Klinkenberg J.-M., Minguet Ph., Pire F., Trinon H. Figure de l'argot // Communications. 1970. № 16. Recherches rhétoriques. P. 71–93. URL: [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1970\\_num\\_16\\_1\\_2214](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_16_1_2214) (дата обращения: 05.03.2023)
4. François-Geiger D. Panorama des argots contemporains // Langue française. 1991. № 90. Parlures argotiques, sous la direction de Denise François-Geiger et Jean-Pierre Goudaillier. P. 5–9. URL: [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1991\\_num\\_90\\_1\\_6190](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_90_1_6190) (дата обращения: 05.03.2023)
5. GOUDAILLER J.-P. De l'argot traditionnel au français contemporain des cités // La linguistique. 2002/1. Vol. 38. P. 5–24. URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm> (дата обращения: 05.03.2023)
6. Mandelbaum-Reiner F. Suffixation gratuite et signalétique textuelle d'argot // Langue française. 1991. № 90. Parlures argotiques. P. 106–112. URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1991\\_num\\_90\\_1\\_6199](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_90_1_6199) (дата обращения: 10.03.2023)
7. Prignitz G. Rôle de l'argot dans la variation et l'appropriation: le cas du français au Burkina Faso // Langue française. 1994. № 104. Le français en Afrique noire, fait d'appropriation. P. 49–63. URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_104\\_1\\_5738](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_104_1_5738) (дата обращения: 15.03.2023)

8. Sourdou M. L'argotologie: entre forme et fonction // La linguistique. 2002/1. Vol. 38. P. 25–40. URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-25.htm> (дата обращения: 10.03.2023)

## ADJECTIVE-FORMATION CHARACTERISTICS IN THE FRENCH SLANG

Smirnova V.A.  
Pacific State University

The article is devoted to identifying and describing the methods of adjective-formation in the French slang. The relevance of the work is dictated by the need for further research of slang in connection with its penetration into the colloquial speech and its increase in the number of users. The scientific novelty of the work lies in addressing the adjectives which have not yet been the object of analysis in the works devoted to the French slang. As a result, the main ways of forming adjectives are highlighted: reshaping and rethinking of the words belonging to the national language, as well as borrowing from other languages. The quantitative predominance of the morphological method of adjective-formation by suffixation has been established. Conversion and abbreviation are also frequent. Verlan, compound word-formation and reduplication are less common. The semantic way of forming adjectives is represented by examples of metaphorization of the words belonging to the national language. A small number of adjectives are borrowed from the English language and the territorial dialects of the French language. Some borrowings undergo a series of changes in morphology and phonetics.

**Keywords:** French slang (argot), adjective-formation, morphological word-formation, suffixation, clipping.

## References

1. Beregovskaya E.M. French slang: the evolution of its perception // Philological Sciences. 1991. № 1. S. 55–65.
2. Dictionnaire de l'argot / J.-P. Colin, J.P. Mevel, Ch. Leclère. Paris: Larousse, 1994. 763 p.
3. Dubois J., Edeline F., Klinkenberg J.-M., Minguet Ph., Pire F., Trinon H. Figure de l'argot // Communications. 1970. No. 16. Recherches rhétoriques. P. 71–93. URL: [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1970\\_num\\_16\\_1\\_2214](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_16_1_2214) (accessed: 03.05.2023)
4. François-Geiger D. Panorama des argots contemporains // Langue française. 1991. № 90. Parlures argotiques, sous la direction de Denise François-Geiger et Jean-Pierre Goudaillier. P. 5–9. URL: [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1991\\_num\\_90\\_1\\_6190](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_90_1_6190) (accessed: 05.03.2023)
5. GOUDAILLER J.-P. De l'argot traditionnel au français contemporain des cités // La linguistique. 2002/1. Vol. 38. P. 5–24. URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-5.htm> (accessed: 05.03.2023)
6. Mandelbaum-Reiner F. Suffixation gratuite et signalétique textuelle d'argot // Langue française. 1991. № 90. Parlures argotiques. P. 106–112. URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1991\\_num\\_90\\_1\\_6199](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1991_num_90_1_6199) (accessed: 10.03.2023)
7. Prignitz G. Rôle de l'argot dans la variation et l'appropriation: le cas du français au Burkina Faso // Langue française. 1994. № 104. Le français en Afrique noire, fait d'appropriation. P. 49–63. URL: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_104\\_1\\_5738](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_104_1_5738) (accessed: 15.03.2023)
8. Sourdou M. L'argotologie: entre forme et fonction // La linguistique. 2002/1. Vol. 38. P. 25–40. URL: <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2002-1-page-25.htm> (accessed: 10.03.2023)



# Особенности перевода реалий в текстах экскурсионного дискурса с русского языка на английский язык (на материале экскурсии по селу Сикачи-Алян)

**Соловьева Наталия Анатольевна,**

канд. пед. наук, доц., доцент Высшей школы международных исследований и дипломатии Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: sologap@mail.ru

**Позднякова Виктория Романовна,**

студент Высшей школы международных исследований и дипломатии Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: vika2000\_habarovsk@mail.ru

В статье актуализируются дискурсивно-обусловленные особенности перевода текстов экскурсий с русского языка на английский язык. Выявлена специфика экскурсионного дискурса. Рассмотрена национально-культурная лексика в экскурсионных текстах. Статья предлагает краткий анализ перевода реалий в тексте экскурсии по селу Сикачи-Алян с русского на английский язык. Создание высококачественных экскурсионных текстов позволяет повысить интерес гостей и жителей города к культурному достоянию Хабаровского края, его истории, традициям. Это обуславливает практическую значимость исследования, которая заключается в том, что его результаты могут быть взяты за основу при переводе экскурсионных текстов с русского языка на английский, а также быть полезны гидам-переводчикам, туристическим фирмам Хабаровского края для проведения экскурсий иностранцам, студентам соответствующих направлений профессиональной подготовки, исследователям, занимающимся изучением вопросов межкультурной коммуникации и переводоведения.

**Ключевые слова:** экскурсионный дискурс, стратегии экскурсионного дискурса, экскурсионная коммуникация, прагматический потенциал, национально-культурная лексика, реалии, перевод экскурсионных текстов.

В условиях стремительного развития мирового туристского пространства особо значимой выступает роль различных экскурсионных текстов в рамках межкультурной коммуникации. Экскурсия как эффективный способ познания мира, получения новой информации и приобретения новых навыков является важным компонентом организации туристических поездок. И Россия не исключение: в нашей стране, с ее богатой природой, огромным количеством достопримечательностей, музеев, памятников истории и архитектуры, экскурсионные туры пользуются устойчивым спросом. Именно от грамотного и точного перевода экскурсионных текстов, а также от правильной передачи национально-культурной лексики, зависит впечатление иностранного туриста от нашей страны.

На территории Хабаровского края находятся более 1400 объектов культурного наследия. Здесь сплелись воедино и уникальный природный ландшафт, и самобытная культура коренных народов Дальнего Востока, и богатейшая история края. Необходимо укрепить статус Хабаровского края как крупного туристского центра Дальнего Востока, поэтому развитие туризма – одно из приоритетных направлений развития региона. Поездки в самые населенные поселения становятся все более востребованными, одним из таких поселений является Сикачи-Алян. Этот островок самобытной древней культуры находится примерно в 70 км от Хабаровска, и его ежегодно посещают туристы не только из России, но и из-за рубежа. Развитие экскурсионной деятельности в этой местности будет способствовать продвижению туристских ресурсов региона.

Кроме того, анализ и перевод текстов экскурсионного дискурса представляет собой непростую задачу, и в первую очередь она заключается в комплексности самого феномена, его тесной взаимосвязи с туристическим дискурсом. Также, следует отметить, что с точки зрения дискурсивного анализа, экскурсию как объект исследования рассматривают не так давно, и научных работ по этой теме не очень много. Вышесказанное также определяет актуальность темы исследования.

В нашей работе мы рассматриваем экскурсию как самостоятельный вид дискурса, тесно сопряженный с туристическим.

Экскурсия как эффективный способ познания мира, является важным компонентом организации туристических туров. Увлекательная экскурсия может не только произвести впечатление



на туриста, но и вызвать у него желание вернуться еще раз. Что касается иностранных туристов, эта сложная задача не только для экскурсовода, но и для переводчика.

Экскурсионным дискурсом как объектом лингвистического исследования занимался М.В. Лиханов, представляя речевое поведение субъекта в сфере экскурсионной деятельности, как такой тип поведения, который ориентирован на информативную установку и обладает информирующим и оценочным вектором естественного языка, с помощью которого человек познает мир. Ученый выделяет три большие группы стратегий: информирующие стратегии, стратегии влияния на адресата и фатические стратегии, позволяющие обеспечить кооперацию, обучение и формирование познавательной активности, установить доверительные отношения [1]. Стратегии экскурсионного дискурса направлены на то, чтобы адресатом был усвоен максимально возможный объем информации.

Анализируя экскурсионный дискурс, Т.В. Демидова берет за основу феномен интердискурсивности [2].

Бесспорно, экскурсионные тексты носят интердискурсивный характер благодаря сочетанию в себе элементов разных типов дискурсов, например, исторического, туристического, архитектурного, литературного. Ведь экскурсии охватывают различные темы – от истории появления городов и достопримечательностей до описания жизни и творчества известных исторических фигур.

Тексты, связанные с туризмом и изучением другой культуры, характеризуются такой направленностью повествования, которая отражает этно- и социокультурный фон, которая остается доминантой в контексте отражения локальных идентичностей. В процессе перевода экскурсионного текста необходима учитывать такие его характерные черты, как апеллятивность и обилие национально-культурной лексики, что определяет комплексную интердискурсивность такого рода текстов.

Фиксируемые на различных уровнях несоответствия в языках и культурах, описываются авторами в различных терминах.

По Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, «безэквивалентная лексика – это слова, которые нельзя семантизировать с помощью перевода (они не имеют устойчивых соответствий в других языках, не имеют смысловых соответствий в системе содержания, свойственных другому языку)», то есть «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [3, с. 56]. Похожую точку зрения выражают лингвисты С. Влахова и С. Флорин [4].

Я.И. Рецкер под «безэквивалентной» лексикой видит «прежде всего, обозначение реалий, характерных для страны изучаемого языка и чуждых другому языку и иной действительности» [5, с. 58].

Именно такими лексическими единицами изобилует национально-культурное содержание текста исходного языка экскурсий, что представля-

ет собой трудность для достижения адекватности перевода, чтобы сохранить этнокультурное своеобразие, обращая особое внимание на передачу реалий.

Представляем несколько определений данного феномена. Так, у Л.Н. Соболева «термином «реалия» обозначаются бытовые и специфически национальные слова и обороты, не имеющие эквивалентов в быту, а, следовательно, и в языках других стран, и слова из национального быта, которых нет в других языках, потому что этих предметов и явлений нет в других странах» [6, с. 281]. Вл. Россельс представляет реалии, как «иноязычные слова, которые обозначают понятия, предметы, явления, не бытующие в обиходе того народа, на язык которого произведения переводятся» [7, с. 169]. Т.И. Черемисина говорит, что слова-реалии являются «локально-маркированными и служат для обозначения обычаев, предметов обихода, собственных определенной нации» [8, с. 27].

Приведем несколько примеров передачи реалий с русского на английский язык при переводе текста экскурсии по селу Сикачи-Алян в Хабаровском крае.

1. *Добро пожаловать в Хабаровский край – один из крупнейших субъектов Российской Федерации. – Welcome to Khabarovsky Krai, one of the largest constituent entities of the Russian Federation.*

Несмотря на то, что общественно-политическую реалию субъект Российской Федерации можно перевести калькой *subjects of the Russian Federation*, перевод *constituent entities of the Russian Federation* предпочтителен для передачи сути реалии, так как *subject* прежде всего подходит для монархического типа правления.

*Хабаровский край* был передан с помощью транслитерации/транскрипции *Khabarovsky Krai*, потому что с фонетической точки зрения, если оставить более традиционный перевод *Khabarovsk Krai* (где берем начальную форму города, окончание -ий это уже прерогатива русского языка), то стыковка двух «кК» между словами создает затруднения для произношения, делая его «рубленным», резким, запинаящимся, грубым, неприятным для слуха, немелодичным, в то время как в варианте *Khabarovsky Krai* происходит плавный переход от одного слова к другому благодаря гласной у. В текстовом формате использовать *Khabarovsk Krai* вполне приемлемо. Но так как на экскурсии происходит в первую очередь аудиальное восприятие, то важно создать благоприятный образ края, в том числе и с фонетической точки зрения.

2. *На протяжении многих лет мы принимаем гостей из ближнего и дальнего зарубежья, городов-побратимов, наших соотечественников и мы рады сегодня приветствовать вас здесь на нашей экскурсии. – For many years we have been welcoming guests from near and far abroad, twin cities, as well as our compatriots, and we are glad to welcome you here today on our tour.*

Крайне интересен тот факт, что у данной реалии существует несколько функциональных ана-

логов, также завязанных на факте родства, с тем лишь отличием, что в английском они называются сестринскими или городами-близнецами. В Европе и Великобритании больше употребляется понятие *twin towns*, тогда как в Америке употребляется *sister cities*.

3. *Здесь вы можете видеть обелиск односельчанам, павшим в годы Великой Отечественной войны, а за ним располагается национальный социально-культурный центр, построенный на 66-ю годовщину образования Хабаровского края в 2004 г. – Here you can see the obelisk to fellow villagers who died during World War II, and behind it is the ethnic socio-cultural center, built on the 66th anniversary of the formation of the Khabarovsk Krai in 2004.*

Великая Отечественная война переведена как *World War II*, так как ВОВ относится именно к СССР и является частью Второй мировой войны, поэтому переводим общеизвестным для иностранцев понятием.

Национальный социально-культурный центр передан как *the ethnic socio-cultural center*. В процессе поиска вариантного соответствия важно было выбрать не очевидное *national*, а именно *ethnic*, так как значение слова *national* подразумевает государственный, на уровне целой страны (*relating to the whole of a country or nation rather than to part of it or to other nations*), в то время как *ethnic* относится к этнической группе, национальному меньшинству (*relating or belonging to a group of people who can be seen as distinct (= different) because they have a shared culture, tradition, language, history, etc.*), которыми и являются нанайцы.

4. *И для каждого народа, большого и малого, каждого этноса не было дороже реки, чем Амур-батюшка. – And for every people, big and small, every ethnic group, there was no river dearer to heart than the Father Amur.*

Реалия «Амур-батюшка» передана с помощью калькирования. Произведена компенсация утраты суффикса, обозначающего ласковое обращение, с помощью более образного перевода слова «дороже» идиомой *dear to heart* в значении *very personally and emotionally important to one*.

5. *А «визитная карточка» нанайской кухни и самое большое лакомство – это тала, мелко нарезанная сырая рыба с черемшой, специями и соусом. – And a signature dish of the Nanai cuisine, the biggest delicacy is tala – finely chopped raw fish with ramson, spices and sauce.*

В переносном смысле выражение «визитная карточка чего-либо» – это какой-либо очень характерный (и, как правило, положительный) признак, однозначно указывающий на его обладателя, и, как правило, принесший ему широкую известность или популярность. Слово *signature* как раз означает отличительный, характерный.

Выражение *signature dish* конкретизирует выражение «визитная карточка», перенося его в область кулинарии. Оно означает фирменное блюдо. Таким образом, с помощью нахождения аналога

высказывания в области кулинарии, были сохранены коннотации индивидуальности, отличительности, известности. Реалия «тала» передана с помощью транслитерации.

6. *Основная конструкция внутри дома – накан, своеобразная печь-лежанка. – The main structure inside the house was a kang bed-stove, a kind of heated sleeping bench.*

Накан изначально появился в Маньчжурии. Традиционно эта система отопления называется кан от китайского слова сушить, высушивать. Поэтому в английском языке существует устоявшаяся форма данной реалии *kang*. Наряду с реалией мы употребляем родовое понятие *bed-stove* в качестве приложения, чтобы довести до слушателя ее семантическое содержание. После также идет дополнительное описание: «своеобразная печь-лежанка» – *a kind of heated sleeping bench*. Способом передачи является экспликация для развития содержания реалии.

7. *Такие амбары строили и в стойбище, и в тайге, на охотничьем участке. – Such sheds were built both in the Nanai settlements, and in the taiga, in the hunting area.*

Стойбищем называют временное поселение кочевников, но в данном случае это селение, поселок оседлых народностей Приамурья и Сахалина. Отличие в том, что оно не временное, поэтому перевод *nomad camp* не подходит, так как он предполагает кочевой образ жизни. Поэтому для передачи смысла используем слово *settlement*, означающее поселение, поселок – *an area where a group of families live together, a community of people smaller than a town*. Также для указания на национальную принадлежность поселения производим добавление *Nanai* и получаем приблизительный перевод.

8. *В нанайском доме обязательно присутствует Дюлин, скульптура духа-хозяина домашнего очага, покровителя семьи, что-то вроде нашего домового. – In the Nanai dwelling lives not only a family but also Dyulin, a sculpture of the household spirit, the patron of the family, sort of like a brownie.*

В данном тексте упоминание домового нужно лишь для того, чтобы туристы лучше поняли предназначение Дюлина с помощью аналогии. Поэтому для англоязычных туристов разумно будет передать реалию домового с помощью функционального аналога подобного существа в английской мифологии. В английском языке есть несколько видов домового, например: *hobgoblin*, *boggart*, *brownie*. Рассмотрим каждый из них:

1. Боггарт обладает преимущественно негативными коннотациями и способен на очень злые проделки.
2. Хобгоблин, хоть и может быть добродушным, но очень любит подшутить над хозяевами дома. Хобгоблины родственны с брауни, но, в то время как брауни – более миролюбивые существа, хобгоблины больше любят проделки.
3. Брауни – это самые дружелюбные домашние духи, в широком смысле в английском употребляется для обозначения духов-помощников

наподобие домовых. Как и у славянских народов, ему принято оставлять миску с молоком. Также считается, что, если их разозлить или плохо к ним относиться, они могут превратиться в злобных боггартов, что еще раз подтверждает негативные коннотации последнего.

Домовой – у славянских народов домашний дух, мифологический хозяин и покровитель дома, обеспечивающий нормальную жизнь семьи, плодородие, здоровье людей, животных. Исходя из этого, домовой служит на благо семьи, поэтому в подборе аналога нужно исходить из степени доброжелательности духа. Самым подходящим вариантом выступает брауни.

9. Для того, чтобы закрыть кисти рук, она надевала запястники хонгопто, потому что злой дух мог впитаться в вены на руках и заразить смертельной болезнью, поэтому это была обязательная часть свадебного наряда. – *In order to protect the hands, she wore hongopto wristlets because an evil spirit could sink into the veins on her hands and infect her with a deadly disease, so it was an essential part of the wedding attire.*

Реалию «хонгопто» передали транслитерацией. А ее видовое понятие «запястники» по сути является неологизмом и не имеет прямого перевода на английский, потому что изначально так назывались траншейные часы, а то значение, которое употребляется здесь, встречается крайне редко.

Тем не менее, нам не составляет труда понять, что это предмет, который надевается на запястье, потому что слово образовано по тому же принципу, что и слова нарукавники, налокотники, напульсники и т.д. В английском языке такую функцию может выполнять продуктивный суффикс *-let*, например: *bracelet, gauntlet, epaulet, ringlet*. Исходя из этого, по тому же принципу мы можем составить слово *wristlets*.

10. И также халат сикэ обильно украшен со спинки – здесь вы видите в верхней части мозаику в форме чешуек, символизирующих чешую дракона-Мудура, защищающего невесту от действия злых духов. – *And the sike robe is also lavishly decorated on the back – in the upper part you can see a mosaic in the form of scales, symbolizing the scales of Mudur the Dragon, protecting the bride from evil spirits.*

Он обладал особой шапкой из длинных полос меха, посохом и птицей Кори, на которой возвращался из загробного мира. – *He wore a special headdress with long strips of fur, had a staff, and used the help of Kori the Bird, on which he returned from the underworld.*

Реалии «птица Кори» и «дракон-Мудур», являющиеся также антропонимами, переведены калькой с инверсией для большей выразительности: *Kori the Bird, Mudur the Dragon*. Когда в английском языке называют героя и хотят выдвинуть его принадлежность к какому-то роду, виду, титулу, то эту принадлежность ставят после имени, например: *Kermit the Frog, Finn the Human, Jake the Dog, Winnie the Pooh, Alexander the Great, Her Majesty The*

*Queen*. Таким образом, родовая принадлежность становится частью имени.

11. Шаманы также проводили особый обряд – камлание. *Shamans also performed a special ritual, an ecstatic seance done in an altered state of consciousness.*

В этом примере реалию *камлание* передали описательным переводом. Камлание – это ритуал, сопровождающийся пением и ударами в бубен, во время которого шаман, приходящий в экстатическое состояние, общается с духами. Слова *ecstatic, done in an altered state of consciousness* отражают экстатическое состояние шамана и вхождение в транс, а слово *seance* передает значение общения с духами.

Таким образом, в процессе перевода всех видов безэквивалентной лексики перед переводчиком всегда стоит проблема выбора между калькированием и разъяснительным, описательным переводом. Сохранение внутренней формы может вести к нарушению в прагматике, а сохранение прагматического значения может сопровождаться потерей референции, т.е. определенной части смысла.

Если говорить конкретно о переводе реалий в тексте экскурсии по селу Сикачи-Алян, была выявлена необходимость использования и буквального (транскрипция/транслитерация) и смыслового способов перевода. Наиболее оптимальным с точки зрения лингвокультурной адаптации представляется использование приемов приближительного перевода (функциональный аналог, описательный перевод, родо-видовое соответствие).

## Литература

1. Лиханов М.В. Экскурсионный дискурс: к модели описания / М.В. Лиханов // Вестник Томского государственного университета. – 2016. – № 404. – С. 5–14.
2. Демидова Т.В. Феномен интердискурсивности экскурсионных текстов: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.В. Демидова. – Нижний Новгород, 2009. – 279 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1983. – 269 с.
4. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 343 с.
5. Рецкер Я.И. Перевод и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Москва: Международные отношения, 1974. – 216 с.
6. Соболев Л. Н. О переводе образа образом. Вопросы художественного перевода / Л.Н. Соболев. – М.: Советский писатель, 1955. – 290 с.
7. Россельс Вл. О передаче национальной формы в художественном переводе. Записки переводчика / Вл. Россельс // Дружба народов. – 1953. – № 5. – С. 257–278.
8. Черемисина Т.И. Функциональный аспект неассимилированных заимствований / Т.И. Че-

## FEATURES OF TRANSLATION OF REALITIES IN THE TEXTS OF THE EXCURSION DISCOURSE FROM RUSSIAN INTO ENGLISH (ON THE MATERIAL OF THE EXCURSION AROUND THE SIKACHI-ALYAN VILLAGE)

**Soloveva N.A., Pozdnyakova V.R.**  
Pacific National University of Russia

The article actualizes the discursive-conditioned features of the translation of excursion texts from Russian into English. The specificity of the excursion discourse is revealed. The national-cultural vocabulary in excursion texts is considered. The article offers a brief analysis of the translation of realities in the text of the excursion around the Sikachi-Alyan village from Russian into English. The creation of high-quality excursion texts makes it possible to increase the interest of guests and residents of the city in the cultural heritage of the Khabarovsk Krai, its history, and traditions. This determines the practical significance of the study, which lies in the fact that its results can be taken as a basis for translating excursion texts from Russian into English, and also be useful to guide-translators, travel companies of the Khabarovsk Krai for conducting excursions to foreigners, students of relevant areas of professional training, researchers involved in the study of issues of intercultural communication and translation studies.

**Keywords:** excursion discourse, excursion discourse strategies, excursion communication, pragmatic potential, national-cultural vocabulary, realities, translation of excursion texts.

### References

1. Likhanov M.V. Excursion discourse: to the description model / M.V. Likhanov // Bulletin of the Tomsk State University. – 2016. – No. 404. – С. 5–14.
2. Demidova T.V. The phenomenon of interdiscursivity of excursion texts: dis. cand. philol. Sciences: 10.02.01 / T.V. Demidova. – Nizhny Novgorod, 2009. – 279 p.
3. Vereshchagin E.M. Language and culture. Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov. – Moscow: Russian language, 1983. – 269 p.
4. Vlakhov S. Untranslatable in translation / S. Vlakhov, S. Florin. – M.: International relations, 1980. – 343 p.
5. Retsker Ya.I. Translation and translation practice / Ya.I. Retsker. – Moscow: International relations, 1974. – 216 p.
6. Sobolev LN On the translation of an image by an image. Questions of literary translation / LN Sobolev. – M.: Soviet writer, 1955. – 290 p.
7. Rossels VI. On the transfer of the national form in literary translation. Translator's Notes / VI. Rossels // Friendship of peoples. – 1953. – No. 5. – S. 257–278.
8. Cheremisina T.I. Functional aspect of non-assimilated borrowings / T.I. Cheremisina // Collection of scientific works of the Moscow State Institute of International Languages. – M., 1983. – Issue. 212. – S. 24–37.



## Туркулец Иван Алексеевич,

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»  
Дальневосточного государственного университета путей  
сообщения  
E-mail: [ivan.turkulets@mail.ru](mailto:ivan.turkulets@mail.ru)

Статья посвящена рассмотрению процессов, которые протекают в пространстве фразеологического состава русского языка. Отмечается, что динамизм фразеологического состава языка обусловлен экстралингвистическими тенденциями, которые оказывают влияние на появление новых фразеологизмов и изменение смысла и употребления существующих. В качестве распространенного способа возникновения новой фразеологии в составе русского языка названо заимствование из английского. Кроме того, уже существующие устойчивые единицы могут быть модифицированы, что также расширяет русскую фразеологию. Формируются и абсолютно новые выражения; в широкий обиход входят известные цитаты, обретающие с течением времени статус фразеологизмов.

**Ключевые слова:** фразеологизм, идиома, словотворчество, неофразеология, неологизм, фразеотворчество, лингвокультура, русский язык.

Несмотря на то, что долгое время в лингвистике в качестве аксиоматического принимался тот факт, что фразеологический состав является относительно стабильной и неподвижной когнитивно-языковой формацией, границы которой практически непроницаемы, сегодня мы становимся свидетелями многочисленных фактов, опровергающих данный тезис. Все чаще в научном массиве звучат мнения о нарастающем динамизме фразеологического состава языка. Фразеологизмы, как показывает реальная языковая практика последних лет, более нельзя считать статичными языковыми единицами; они могут изменяться или исчезать в зависимости от ситуации и контекста использования, а также от развития языка и общества в целом. В принципе, подобные умозаключения были высказаны еще несколько столетий назад классиком филологии и философии В. фон Гумбольдтом: динамичность, по мнению ученого, есть неотъемлемое свойство языковой сущности; «язык следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидающий процесс» [3, с. 69]. Язык нельзя считать результатом деятельности, он сам по себе деятелен, будучи, с одной стороны, постоянной формацией, а с другой он есть «в каждый данный момент преходящее» [3, с. 70].

Одной из причин динамизма фразеологического состава языка является изменение культурных, социальных и экономических условий жизни человека, которые влияют на употребление и смысл фразеологических оборотов. Динамизм фразеологического состава языка обусловлен экстралингвистическими тенденциями, которые оказывают влияние на появление новых фразеологизмов и изменение смысла существующих. Динамизм фразеологического состава языка также связан с процессами глобализации и культурного обмена, которые приводят к появлению новых идиоматических выражений и переносу идиоматических единиц между языками и культурами.

А.В. Ковалева говорит о том, что процесс фразеотворчества в наши дни продолжается; но, тем не менее, фразеологизмы как и ранее отражают быт и культуры общества на определенном этапе [6, с. 196]. Тогда как раньше идиоматические единицы русского языка в большей степени отражали быт, ментальность и культуру крестьянства, сегодня фразеологизмы более широко и комплексно отражают действительность и описывают условия жизни различных социальных страт и функционирование разных типов дискурсивных практик – информационные технологии, политика, масс-медиа, жизнь студенческой молодежи, профессиональный и любительский спорт и многие другие.



вет в едином коммуникационно-информационном пространстве. Кроме того, заимствование идиом из английского языка в русский язык не является новым явлением. Оно связано с развитием культурных связей между странами, расширением международного общения, а также с влиянием англоязычной культуры на современный мир.

В русском языке довольно прочно укоренились такие заимствованные выражения, как *быть в тренде*, *выходить из зоны комфорта*, *быть на одной волне*, *круг общения*, *выйти в плюс* и другие. Некоторые из этих идиом становятся настолько распространенными, что уже воспринимаются как часть «исконного» пласта русского языка. «Сетевые» идиомы составляют ощутимую часть заимствований: *личный кабинет*, *очистить корзину*, *крутить ленту*, *всплывающие окна*, *социальная сеть* – эти и многие другие обязаны своим происхождением англоязычному сегменту Сети [11, с. 150].

Довольно широко распространились в последнее время фразеологизмы общественно-политического, публицистического дискурса: *голосуй сердцем* (этимологическая калька с английского *vote with your heart*), *ничего личного* (*nothing personal* (*just business*)) и некоторые другие [4, с. 43]. Интересно, как такие фразеологизмы встраиваются с лингвокультурную картину мира носителей русского языка и трансформируют ее, либо, напротив, трансформируются сами под «напором» ценностей лингвокультуры. К примеру, фраза *ничего личного* (*только бизнес*) в русском языке приобретает более отчетливый негативно-оценочную или даже циничный прагматико-семантическую нагрузку, тогда как в американском английском она более нейтральна. Таким образом, при использовании заимствованных идиом необходимо помнить о контексте и о том, что идиомы могут иметь разные значения или оттенки значений в разных культурах. Некоторые идиомы могут быть неприемлемыми в определенных ситуациях, поэтому важно уметь адаптировать их использование в зависимости от контекста.

Можно отметить, что в связи с подобными процессами межкультурного обмена фразеологизмами все чаще высказываются критические и скептические замечания в отношении доминирования английского языка и чуждых лингвокультуре ценностей посредством постепенной «инкрустации» инокультурных концептов в язык и мышление. Кроме того, отмечается, что избыточное использование заимствованных идиом может привести к недопониманию со стороны носителей русского языка, а также к снижению культурной самобытности русского языка.

Второй путь фразеологического «творчества» – трансформация уже существующих устойчивых единиц. Сначала в языке возникают точечные, спорадические и спонтанные примеры трансформаций и если они оказываются семантически емкими и запоминающимися, постепенно они распространяются на более широкий коллектив носи-

телей языка. В последующем такой фразеологизм может распространиться на сферу всей лингвокультуры. Тем не менее, далеко не все устойчивые единицы способны стать новыми «экстрактами» народной мудрости. Приведем в качестве примера такие попытки трансформаций устойчивых выражений, как *горе от искусственного ума*, *горе без ума*, *в колхоз вступил – сапоги купил* (примеры взяты из заголовков российской прессы).

Весьма интересным примером трансформации устойчивого словосочетания является фраза *доброе время суток*. Данная этикетная формула получила распространение в Интернет-коммуникации, в особенности – на форумах и в электронной переписке. Необходимость трансформации стандартных приветствий была обусловлена отсроченным характером реакции на высказывание в электронном общении («отправитель электронного сообщения может не знать, в какое именно время данное сообщение сможет прочесть получатель» [8, с. 31]). Постепенно данная фраза получила распространение и вне сетевой коммуникации; кроме того, данное высказывание сегодня употребляется в ироничном ключе, а объект такой иронии – те, кто использует подобное приветствие.

Как отмечено выше в статье, значительная часть фразеологизмов отражает крупнейшие национальные и глобальные события и тенденции; за последнее десятилетие таковой стала коронавирусная пандемия. Кардинальное изменение образа жизни многих граждан и кризисное, в целом, состояние экономики и общества привело к интенсификации фразеологического словотворчества и изменению существующих русских идиом с учетом актуальных на то время реалий. Резкий скачок в расширении лексического и фразеологического состава русского языка во время пандемийного цикла привел к появлению множества работ, посвященных «коронавирусному языку». Был издан, помимо прочего, «Словарь русского языка коронавирусной эпохи». Издание содержит, к примеру, следующие устойчивые выражения: *пирожок с ковидом* «1. О корона вирусной инфекции; 2. О зараженном корона вирусной инфекцией», *ковиднутый на всю голову* «о том, кто помешан на соблюдении противоэпидемических мер» [10, с. 104, 108]. Н.В. Баско, тем не менее, указывает на то, что подобные словосочетания образного характера нельзя считать идиоматическими – они представляют собой «индивидуально-стилистические новообразования, существующие в качестве номинативных единиц только в закрепленном контексте» и не обладают воспроизводимостью – основным параметром фразеологической единицы [2, с. 397].

Разновидностью трансформации существующих фразеологизмов выступает буквализация, или рефрейминг – «переосмысление внутренней формы фразеологизма под влиянием дискурсивных доминант современности» [1, с. 532]. Буквализации подверглась, в частности, фраза *у него*

не все дома – в условиях пандемии она фиксируется в ироническом значении ‘о нарушении правил самоизоляции’.

Третий способ пополнения фразеологического состава русского языка – формирование абсолютно новых единиц. Несмотря на то, что многие из таких единиц касаются сферы цифровой коммуникации, они не обнаруживают аналогов в английском языке и поэтому могут считаться продуктом словотворчества носителей русского языка: *скинуть на мыло/послать Емелю* – ‘отправить письмо по электронной почте’, *бросить маячок/кинуть глухаря* – ‘сделать звонок на мобильный телефон, прерванный звонящим до ответа абонента’. Разговорный пласт языка пополняется и «коронавирусными» идиомами: *поймать корону* ‘заразиться коронавирусной инфекцией’ [2, с. 405].

Четвертым способом образования фразеологизмов является цитирование: пользователи используют – в оригинальном или видоизмененном виде – высказывание публичной личности и впоследствии оно получает устойчивую семантику и воспроизводится во всем лингвокультурном пространстве: *денег нет, но вы держитесь*. Помимо устоявшегося значения, такие единицы могут отличаться «большим объемом коннотативных смыслов, спровоцированных информационным полем фразеологического дискурса» [5, с. 103].

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Фразеологический состав, вопреки существовавшим ранее представлениям, выступает подвижной когнитивно-языковой формацией с проницаемыми границами. Причина динамизма фразеологического состава языка – резкая смена культурных, социальных и экономических условий жизни человека, стимулирующих фразеотворчество.
2. Один из наиболее распространенных способов возникновения новой фразеологии в составе русского языка – это заимствование устойчивого выражения из английского языка.
3. Второй путь – трансформация уже существующих устойчивых единиц. Сначала в языке возникают точечные примеры трансформаций и постепенно они распространяются на более широкий языковой коллектив. Разновидностью трансформации фразеологизмов выступает буквализация (переосмысление внутренней формы фразеологизма).
4. Третий способ пополнения фразеологического состава русского языка – формирование новых устойчивых выражений.
5. Четвертым способом образования фразеологизмов является цитирование.

## Литература

1. Андреев, В.К. Русские неологизмы: к вопросу об источниках и способах образования / В.К. Андреев, Т.Г. Никитина // Ученые записки НовГУ. – 2022. – № 5 (44). – С. 532–536.

2. Баско, Н.В. Фразеологические инновации русского языка в эпоху коронавируса / Н.В. Баско // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2–2. – С. 395–408.
3. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию: пер. с нем. / В. фон Гумбольдт; под ред. Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 2000. – 400 с.
4. Дементьев, В.В. Категория персональности в семантике новейших английских заимствований в русской идиоматике / В.В. Дементьев // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2014. – № 3. – С. 43–53.
5. Калёнова, Н.А. Лингвокреативный потенциал фразеологии повседневности / Н.А. Калёнова // Известия ВГПУ. – 2020. – № 7 (150). – С. 97–105.
6. Ковалева, А.В. Современные бытовые реалии в неологизмах / А.В. Ковалева // Lit-era. – 2021. – № 11. – С. 196–202.
7. Кудрявцева, И.П. Прозрачность значения идиом терминологического происхождения в современном английском языке / И.П. Кудрявцева // Вестник ТГПУ. – 2019. – № 5 (202). – С. 53–57.
8. Кураш, С. Б. О некоторых активных процессах в лексике и фразеологии современного русского языка (из опыта исследований, проводимых в МГПУ им. И.П. Шамякина) / С.Б. Кураш // Филологическая регионалистика. – 2016. – № 4 (20). – С. 30–36.
9. Леонтьева, Т.В. Новая общественно-политическая фразеология в русском языке: тенденции развития / Т.В. Леонтьева, А.В. Щетинина // Русистика. – 2022. – № 2. – С. 186–202.
10. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост. Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, В.М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая, Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.). – С.-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.
11. Столярова, А. Н. О национально-культурной специфике неологизмов / А.Н. Столярова // Вестник МДПУ им. И.П. Шамякина. – 2021. – № 1 (57). – С. 148–153.
12. Швыдкая, Л.И. Когниция и идиоматизация / Л.И. Швыдкая // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – № 1 (43). – С. 305–311.

## NEW RUSSIAN PHRASEOLOGY

Turkulets I.A.

Far Eastern State University of Communications

The article considers the processes that take place in the space of the phraseological composition of the Russian language. It is noted that the dynamism of the phraseological composition of the language is due to extralinguistic trends that influence the emergence of new phraseological units and the change in the meaning and use of existing ones. Borrowing from English is named as a common way for the emergence of a new phraseology in the Russian language. In addition, already existing stable units can be modified,



which also expands Russian phraseology. Completely new expressions are also being formed; well-known quotations are widely used, acquiring the status of phraseological units over time.

**Keywords:** phraseology, idiom, word-creation, neo-phraseology, neologism, phrase-making, linguistic culture, russian language.

#### References

1. Andreev, V.K. Russian neophrasems: on the issue of sources and methods of formation / V.K. Andreev, T.G. Nikitina // *Uchenye zapiski NovGU*. – 2022. – No. 5 (44). – S. 532–536.
2. Basko, N.V. Phraseological innovations of the Russian language in the era of coronavirus / N.V. Basko // *Teacher of the XXI century*. – 2022. – No. 2–2. – S. 395–408.
3. Humboldt, V. von. Selected works on linguistics: Per. with him. / W. von Humboldt; ed. G.V. Ramishvili. – M.: Progress, 2000. – 400 p.
4. Dementiev, V.V. The category of personality in the semantics of the latest English borrowings in Russian idioms / V.V. Dementiev // *Bulletin of RUDN University. Series: Linguistics*. – 2014. – No. 3. – S. 43–53.
5. Kalenova, N.A. Linguistic and creative potential of phraseology of everyday life / N.A. Kalenova // *Izvestiya VSPU*. – 2020. – No. 7 (150). – S. 97–105.
6. Kovaleva, A.V. Modern everyday realities in neo-phraseological units / A.V. Kovaleva // *Litera*. – 2021. – No. 11. – S. 196–202.
7. Kudryavtseva, I.P. Transparency of the meaning of idioms of terminological origin in modern English / I.P. Kudryavtseva // *Vestnik TSPU*. – 2019. – No. 5 (202). – S. 53–57.
8. Kurash, S.B. About some active processes in the vocabulary and phraseology of the modern Russian language (from the experience of research conducted at the Moscow State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin) / S.B. Kurash // *Philological regional studies*. – 2016. – No. 4 (20). – S. 30–36.
9. Leontieva, T.V. New socio-political phraseology in the Russian language: development trends / T.V. Leontieva, A.V. Shchetina // *Russian Studies*. – 2022. – No. 2. – S. 186–202.
10. Dictionary of the Russian language of the coronavirus era. Comp. E.S. Gromenko, A. Yu. Kozhevnikov, N.V. Kozlovskaya, N.A. Kazulina, V.M. Mokienko, A.S. Pavlova, M.N. Priemysheva, Yu.S. Ridetskaya, E.S. Gromenko, A.S. Pavlova, M.N. Priemysheva (responsible ed.). – St. Petersburg: Institute for Linguistic Research RAS, 2021. – 550 p.
11. Stolyarova, A.N. On the national and cultural specifics of neophrases / A.N. Stolyarova // *Bulletin of the MDPU named after I.P. Shamyakina*. – 2021. – No. 1 (57). – S. 148–153.
12. Shvydkaya, L.I. Cognition and idiomization / L.I. Shvydkaya // *Problems of history, philology, culture*. – 2014. – No. 1 (43). – S. 305–311.

# Анализ компонентного состава субстантивных составных номинативных единиц: на примере русского, белорусского и английского языков

**Туровец Вадим Сергеевич,**

аспирант кафедры теории и практики английского языка переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета  
E-mail: vadim.turovec@mail.ru

Статья посвящена анализу компонентного состава субстантивных составных номинативных единиц. Эмпирическим материалом послужили субстантивные составные номинативные единицы белорусского, русского и английского языков. Установлено, что субстантивные составные номинативные единицы структурно представлены двухкомпонентными и трехкомпонентными моделями. Преобладающими структурными моделями являются «прилагательное + существительное», «существительное + существительное». На основании полученных данных был сделан вывод о том, что для субстантивных составных номинативных единиц характерны компретивные синтаксические отношения – лексическое значение главного компонента является недостаточным без значения зависимого компонента, и зависимый компонент семантически восполняет главный компонент единицы. Кроме того, структурная оформленность исследуемых единиц является средством выражения их семантики. Значение составной номинативной единицы достигается за счёт объединения факультативных сем двух слов-компонентов.

**Ключевые слова:** субстантивные составные номинативные единицы, сопоставительный аспект, компонентный состав, структурно-семантические особенности.

В настоящее время наблюдается интерес к изучению языковых единиц, реализующих номинативную функцию. Одной из их разновидностей являются субстантивные составные номинативные единицы, под которыми нами понимаются раздельнооформленные, образующиеся по модели субстантивного словосочетания единицы номинации с единой денотативной направленностью слов-компонентов. Анализ семантических особенностей, определение роли компонентов исследуемых единиц невозможны без учета их структурных особенностей. В этой связи нами было обращено внимание на их структурную моделированность. Данное исследование направлено на выявление структурных моделей субстантивных составных номинативных единиц, сравнительный анализ их представленности в системах английского, белорусского и русского языков, установлении роли структурной оформленности субстантивных составных номинативных единиц во включении слов-компонентов в формирование целостного значения исследуемых единиц, а также анализ синтаксических отношений между их компонентами.

Материалом исследования послужили субстантивные составные номинативные единицы английского, белорусского и русского языков, отобранные посредством сплошной выборки из лексикографических источников [1], [2], [3]. Общее количество составило 3217 единиц (1629, 761, 827 единиц для английского, белорусского и русского языков соответственно). В ходе работы был использован метод структурного анализа, метод количественного анализа для вычисления представленности различных структурных моделей в сопоставляемых языках, а также метод компонентного анализа, позволивший исследовать семантическую структуру субстантивных составных номинативных единиц.

Результаты проведенного анализа представлены в диаграмме, отображающей структурные модели и их процентное соотношение от общего числа субстантивных составных номинативных единиц (см. рис. 1). Структурный анализ позволил определить следующие наиболее распространенные структурные модели.

Как показали полученные данные, для субстантивных составных номинативных единиц характерно наличие двухкомпонентных и трёхкомпонентных структурных моделей. Кроме того, во всех исследуемых языках наблюдается подавляющее преобладание двухкомпонентных единиц над трехкомпонентными – процент двухкомпонентных единиц в английском языке составляет 98,13%, в белорусском – 97,9%, в русском – 97,74%.

Наиболее представленными двухкомпонентными моделями во всех анализируемых языках являются «**прилагательное + существительное**» и «**существительное + существительное**». Однако их удельный вес в системах исследуемых языков несхож, что обусловлено типологическими особенностями сопоставляемых языков. В белорусском и русском языках более релевантной является модель «**прилагательное + существительное**», составляя 89% и 86,27% от общего числа изучаемых субстантивных составных номинативных единиц, например: *аварийная служба*, *безымянный палец*, *докладная записка*, *абходны ліст*, *белыя ночы*. В английском же языке на долю данной модели приходится 24,03% единиц (*last name* 'фамилия', *instant replay* 'повторный показ', *paren-*

*tal leave* 'отпуск по уходу за ребенком'), в то время как самой продуктивной (63,67% рассматриваемых единиц) как внутри системы английского языка, так и в сопоставлении с русским и белорусским языками, является модель «**существительное + существительное**», например: *air conditioner* 'кондиционер', *alarm clock* 'будильник', *identity card* 'удостоверение личности', *visitors' book* 'книга посетителей', *life jacket* 'спасательный жилет'). В белорусском и русском языках представленная модель не является ведущей, и количество субстантивных составных номинативных единиц в процентном соотношении составляет 8,11% и 10,62% от общего количества анализируемого языкового материала.

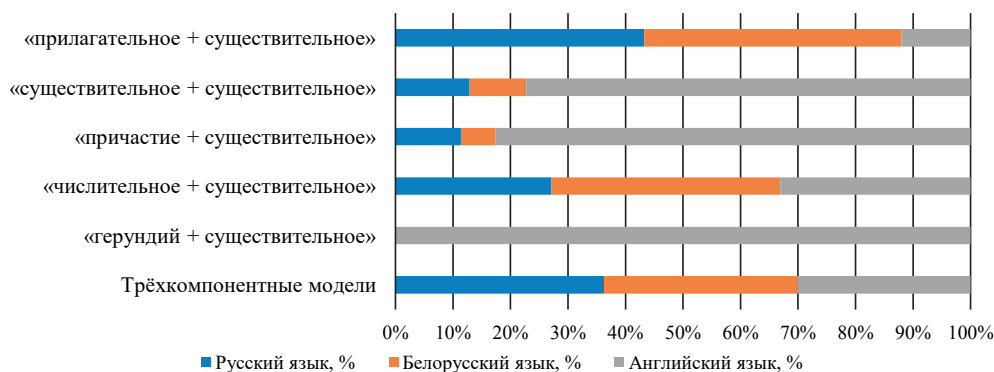


Рис. 1. Структурные модели субстантивных составных номинативных единиц

Определенная часть субстантивных составных номинативных единиц строится по модели «**причастие + существительное**». В качестве примеров можно привести следующие субстантивные составные номинативные единицы: *condensed milk* 'сгущенное молоко', *dried fruit* 'сухофрукты', *falling star* 'падающая звезда, метеор', *пішучая машынка*, *убудаваная шафа*, *исполняющий обязанности*, *подслушивающее устройство*. Однако их представленность в системах рассматриваемых языков также различается. Если в английском языке по данной модели образовано 3,56% единиц, то в белорусском – 0,26%, а в русском языке – 0,49%.

Примерно равной представленностью обладают субстантивные составные номинативные единицы модели «**числительное + существительное**» (*first aid* 'неотложная медицинская помощь', *first name* 'имя', *шестое чувство*, *другое дыхание*). В английском языке на их долю приходится 0,44% от общего числа проанализированных единиц. В белорусском языке и русском языках – 0,53% и 0,36% соответственно.

Специфической моделью английского языка, отсутствующей в системе русского и белорусского языков, является модель «**герундий + существительное**», например, *baking powder* 'разрыхлитель', *fishing rod* 'удочка', *swimming pool* 'бассейн'. Репрезентируют данную модель 6,43% субстантивных составных номинативных единиц.

Трёхкомпонентные единицы представляют немногочисленную структурную группу во всех

сопоставляемых языках: в английском языке это 1,87%, в белорусском языке – 2,1%, в русском языке – 2,26% единиц. Как следует из количественных данных, их представленность в русском и белорусском языках, во-первых, одинакова, а во-вторых, выше, чем в английском языке.

Трёхкомпонентные единицы характеризуются многообразием и неоднородностью представленных моделей. Тем не менее, в исследуемых языках преимущественно встречаются следующие модели: «**существительное + предлог + существительное**» (*cost of living* 'стоимость жизни', *hall of residence* 'студенческое общежитие', *point of view* 'мнение, точка зрения'), «**прилагательное + существительное + существительное**» (*automated teller machine* 'банкомат', *вышэйшая мера пакарання*), «**прилагательное + прилагательное + существительное**» (*chief executive officer* 'исполнительный директор, главное должностное лицо', *возрае рэспіраторнае захворванне*, *высшее учебное заведение*, *скорая медицинская помощь*), «**существительное + прилагательное + существительное**» (*день открытых дверей*, *правила дорожного движения*, *средства массовой информации*, *поселок городского типа*, *карэта хуткай дапамогі*, *предметы першай неабходнасці*), «**существительное + существительное + существительное**», например, *часовых дел мастер*, *место лишения свободы*. Однако часть трехкомпонентных единиц образована по единичным моделям. Поэтому судить о каких-либо закономерностях не представляется возможным. Примерами таким единиц яв-

ляются: *крем после бритья*, *неопознанный летающий объект*, *unidentified flying object* 'неопознанный летающий объект', *sexually transmitted disease* 'заболевание, передающееся половым путём', *very important person* 'высокопоставленное лицо, важная персона'.

Другим аспектом настоящего анализа является исследование семантических отношений между компонентами субстантивных составных номинативных единиц. Одним из подуровней синтаксического представления является «глубинный, более близкий к смыслу» [4, с. 245]. Это вызывает необходимость в дополнение к синтаксическим отношениям, которые существуют в словосочетании, также обратить внимание на лексическое наполнение главного и зависимого компонентов словосочетания, его семантическую завершенность, образующие вместе грамматическое значение словосочетания.

В связи с этим, нами было обращено внимание на семантический уровень единиц описанных структурных моделей. На семантическом уровне единиц описанных структурных моделей, словоформы, составляющие словосочетание, находятся в определенных синтаксических отношениях, которые базируются на взаимодействии лексических значений слов и их форм. Синтаксические отношения зависят в том числе и от лексических значений сочетающихся слов. По характеру смысловых отношений различают атрибутивные, объектные, субъектные, обстоятельственные и комплетивные (восполняющие) синтаксические отношения.

Атрибутивные синтаксические отношения существуют между предметом и признаком и обычно встречаются в именных словосочетаниях. Атрибутивность таких словосочетаний основывается на общем лексическом значении существительного, на его предметности, и на общем лексическом значении сочетающихся с ним частей речи, способных обозначать признаки. На этой основе строится и формальная согласованность компонентов словосочетания. Объектные синтаксические отношения обозначают отношения между действием и предметом, и часто встречаются в глагольных словосочетаниях и именных сочетаниях с отглагольными существительными или прилагательными. Такие отношения выражаются в словосочетаниях, где зависимый компонент называет объект, на который переходит действие или который связан с действием. Зависимое слово в предложении отвечает на вопросы косвенных падежей и является дополнением. Субъектные отношения проявляются в словосочетаниях, в которых зависимый компонент обозначает действующий субъект, при трансформации зависимый компонент выполняет функцию подлежащего (приезд брата – брат приехал, дуновение ветра – ветер дует, построенный нами – мы построили). Такие отношения обнаруживаются в конструкциях со страдательным оборотом, в которых творительный падеж имени имеет значение субъекта, например: посаженный

отцом, воспитанный няней, опрокинутый ветром и т.п. Синтаксические отношения, носящие название обстоятельственных, определяют связь между действием и признаком, действием и состоянием, признаком и признаком. Они отвечают на вопросы, характерные для обстоятельственных наречий. Обстоятельственные отношения могут быть найдены как в глагольных, так и в именных (с прилагательным) словосочетаниях. Разновидности обстоятельственных отношений с точки зрения семантики соответствуют категориям обстоятельственных наречий [5, с. 37–43].

Рядом ученых выделяются комплетивные отношения в словосочетании. Комплетивные синтаксические отношения возникают вследствие потребности некоторых слов иметь дополнительное (обязательное) смысловое уточнение, при этом зависимая словоформа восполняет информативно недостаточный стержневой компонент, например: слыть чудачком, назваться груздем, отличаться выносливостью, сделаться заметным и т.п. [5, с. 43]. Также комплетивные отношения могут рассматриваться в качестве дополнительных синтаксических отношений и называться отношениями «информативного восполнения» [6, с. 19]. В рамках комплетивных отношений констатируется семантическая (смысловая), информативная неполнота главенствующего слова [7, с. 190].

И в данном аспекте были выявлены следующие взаимодополняющие особенности субстантивных составных номинативных единиц. Во-первых, наличие комплетивных отношений между ее компонентами. Во-вторых, структурная модель является средством реализации семантики составной номинативной единицы. При преобладании целостного значения, структурная расчлененность отражает его суммарность, что достигается за счет актуализации в семантической структуре каждого слова-компонента особых семантических свойств, присущих им только при совместном употреблении в составе данной единицы. То есть, позволяет полноценно и равнозначно включить в целостное значение ССНЕ каждый компонент с не всегда непрозрачной мотивацией. На примере единиц лексико-семантической группы «Продукты хозяйственно-технической, социальной деятельности человека» проследим данную структурно-семантическую особенность.

Например, субстантивная составная номинативная единица *life jacket* 'спасательный жилет' представлена в следующей дефиниции: «a piece of equipment, like a jacket without sleeves, that is filled with air or light material and is designed to help you float if you fall into water» 'единица экипировки, похожий на куртку без рукавов, которая наполнена воздухом или легким материалом и предназначена для того, чтобы помочь вам держаться на воде, если вы упадете в воду' [8]. Анализ показывает, значения компонентов в структуре целостного значения представлены имплицитно. В семантической структуре зависимого компонента *life* 'жизнь' актуализируется особая сема – «to help» 'помогать',



«float» ‘удерживаться на плаву’. А в значении слова *jacket* ‘куртка, пиджак’ можно выделить факультативные семы «equipment» ‘оборудование, экипировка’, «like a jacket without sleeves» ‘форма куртки без рукавов’. Таким образом, значение составной номинативной единицы достигается за счёт объединения указанных факультативных сем двух слов-компонентов, и лексическое значение главного компонента *jacket* является недостаточным без значения уточняющего компонента *life*. Это может свидетельствовать о том, что между компонентами составной единицы выражены комплетивные отношения, и о необходимости наличия составной формы.

В номинативной единице белорусского языка *паветраны шар* составная форма передает высокую информативную емкость данной единицы. Значение единицы определяется как ‘лятальны аппарат, які паднімаецца ў паветра лёгкім газам, што запаўняе яго шарападобную абалонку’ [3, с. 504]. Компонентный анализ выявил некоторую степень лексической трансформации в семантике слов-компонентов. В слове *шар* при наличии атрибутивного компонента *паветраны* продуцируются факультативные семы «лятальны аппарат», «шарападобная форма». В слове *паветраны* реализовано дополнительное значение «адносіцца да паветраплавання». Как и в предыдущем примере, выделенные семы являются главными связующими элементами и определяют структурную оформленность единицы. Главный компонент *шар* в данной единице информативно недостаточен, и без компонента *паветраны* субстантивная составная номинативная единица семантически неполна. Соответственно, зависимое слово восполняет эту информативную недостаточность, в результате чего образовывается единица с комплетивными смысловыми отношениями.

В случае с номинативной единицей *детектор лжи*, которая имеет значение ‘специальное устройство для проверки психического состояния допрашиваемого, испытываемого’ [2, с. 563], расчлененная форма также является средством фиксации значимых признаков. Подвергнув рассматриваемую единицу анализу, выясняется, что данная единица в сжатом виде полно передает информацию о целом психифизиологическом исследовании, системе действий, о конкретных актах искажения истины. Это также свидетельствует об опосредованной связанности целостного значения субстантивной составной номинативной единицы со значениями слов-компонентов. Как можно заметить, в семантической структуре главного компонента *детектор* наряду с семой «устройство» задействованы семы «проверка» и «правдивость информации». Из дефиниции субстантивной составной номинативной единицы также следует, что слово *ложь* в составе рассматриваемой номинативной единицы приобретает такой компонент значения как «психическое состояние». Из вышесказанного следует, что в случае субстантивной составной номинативной единицы *детектор лжи* при наименовании конкрет-

ного устройства, слову *детектор* требуется спецификатор, что структурно отображено в модели словосочетания «**существительное + существительное**». Отсутствие одного из компонентов влечет за собой потерю смысла всей субстантивной составной номинативной единицы. Нечленность обусловлена активизацией «специальных», дополнительных значений компонентов единицы. Из этого следует, что в рассмотренном сочетании уточнитель *детектор* характеризуется обязательностью употребления.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые выводы о структурной моделированности субстантивных составных номинативных единиц. Данные единицы в английском, белорусском и русском языках структурно представлены двумя или тремя компонентами. Основную массу единиц составляют двухкомпонентные единицы, образующиеся по пяти структурным моделям, но преобладающей в белорусском и русском языках является двухкомпонентная структурная модель «прилагательное + существительное», в английском языке – «существительное + существительное». Также между компонентами субстантивных составных номинативных единиц наблюдаются комплетивные смысловые отношения, или отношения восполнения – смыслового восполнения главного компонента единицы значением зависимого. Кроме того, была обнаружена корреляция структурной формы и семантических свойств анализируемых единиц. Составная форма субстантивных составных номинативных единиц является средством формирования общего значения единицы, отражая сущностные характеристики предмета именованного, выраженные через факультативные семы составляющих компонентов при их совместном употреблении.

## Литература

1. Longman Dictionary of Contemporary English. – 4<sup>th</sup> ed. – Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 1950 p.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: А ТЕМП, 2006. 939 с.
3. Капылоў І.Л. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: больш за 65000 слоў / пад рэд. І.Л. Капылова. Мінск: Беларуская Энцыклапедыя імя Петруся Броўкі, 2016. 968 с.
4. Мельчук И.А. О типах поверхностно-синтаксических отношений (три критерия различения) // Russian Linguistics. 1977. Vol. 3, No. 3/4. P. 245–270.
5. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис / Н.С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003. – 416 с.
6. Русская грамматика: в 2 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; редкол.: д. филол.н. Н.Ю. Шведова (гл. ред.) и др. Москва: Наука, 1980–1982.

Т. 2: Синтаксис / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович и др. 1980. 709 с.

7. Политова И.Н. Сильные связи в подчинительных словосочетаниях // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 4 (16). С. 188–198.
8. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus [Electronic resource]. Cambridge University Press, 2022. Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/life-jacket>. Date of access: 01.04.2023.

#### **THE ANALYSIS OF THE COMPONENT COMPOSITION OF SUBSTANTIVE COMPOUND NOMINATIVE UNITS: ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN, BELARUSIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

**Turovets V.S.**

Minsk State Linguistic University

This article analyzes the component composition of substantive compound nominative units. The empirical material is the substantive compound nominative units of the Belarusian, Russian and English languages. It is defined that substantive compound nominative units are structurally represented by two-component and three-component models. The predominant structural patterns are "adjective + noun", "noun + noun". Based on the data obtained, it was concluded that completive syntactic relations are characteristic for substantive compound nominative units – the lexical meaning of the main component is insufficient without the meaning of the dependent component. In addition, the structural representation of the units under study is a means of expressing their semantics. The meaning

of a substantive compound nominative unit is achieved by combining specific semes of the components.

**Keywords:** substantive compound nominative units, comparative aspect, component composition, structural and semantic features.

#### **References**

1. Longman Dictionary of Contemporary English. – 4th ed. – Harlow: Pearson Education Limited, 2005. – 1950 p.
2. Ozhegov S.I. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / Russian acad. Sciences, Institute of Rus. lang. them. V.V. Vinogradova. M.: A TEMP, 2006. 939 p.
3. Kapylova I.L. Explanatory dictionary of the Belarusian literary language: more than 65,000 words / ed. I.L. Kapylova. Minsk: Belarusian Encyclopedia named after Petrus Brouka, 2016. 968 p.
4. Melchuk I.A. On the types of surface-syntactic relations (three criteria for distinguishing) // Russian Linguistics. 1977 Vol. 3, no. 3/4. P. 245–270.
5. Valgina N.S. Modern Russian language: Syntax / N.S. Valgin. – 4th ed., Rev. – M.: Higher. school, 2003. – 416 p.
6. Russian grammar: in 2 volumes / Acad. Sciences of the USSR, Institute of Rus. lang.; editorial board: d. philol.n. N. Yu. Shvedova (editor-in-chief) and others. Moscow: Nauka, 1980–1982. Т. 2: Syntax / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан, В.А. Ицкович et al. 1980. 709 p.
7. Politova I.N. Strong connections in subordinating phrases // Bulletin of Leningrad State University. A.S. Pushkin. 2008. No. 4 (16). pp. 188–198.
8. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus [Electronic resource]. Cambridge University Press, 2022. Mode of access: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/life-jacket>. Date of access: 04/01/2023.

# Экспрессивная роль низкой ровной шкалы в современном британском варианте английского языка (на материале художественных фильмов)

**Фунтова Ирина Леонидовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Государственный университет просвещения  
E-mail: office-in-pozharky2010@mail.ru

В статье рассматривается низкая ровная интонационная шкала с различными ядерными тонами в эмоциональной речи британского английского языка на основе просмотренных художественных фильмов. Целью исследования является определение наиболее распространенных интонационных моделей с низкой ровной шкалой и их значений. При исследовании мы применяли комплексную методику, которая позволила в полном объеме изучить звучащую разговорную речь. Мы сравнили полученные результаты с данными конца XX века, что дало возможность определить изменения в интонации английского языка. Проведенное исследование показало, что низкая ровная шкала чаще всего завершается низким восходящим тоном, а также высоким нисходящим и средним ровным тонами. Крайне редко эта интонационная шкала используется в сочетании с высоким нисходящим завершением узкого диапазона. Полученные результаты могут использоваться преподавателями фонетики английского языка.

**Ключевые слова:** эмфатическая речь, эмоциональное значение, низкая ровная шкала, интонационная модель, высота голосового тона.

## Введение

Наиболее трудную область интонации для иностранцев, изучающих английский язык, представляет передача различных эмоциональных оттенков, оценок, отношений говорящего. Большое значение в интонации принадлежит ядерному тону, но необходимо осознавать, что многое обусловлено и предъядерной частью синтагмы, т.е. интонационной шкалой. Самая распространенная интонационная модель в британском варианте английского языка включает понижающуюся шкалу. Скользящая шкала не настолько распространена в английском языке, как в некоторых других языках, например, северогерманских, и, если эту интонационную шкалу использовать слишком часто в английском языке, это может показаться агрессивным. С другой стороны, скандирующая шкала звучит воодушевленно, с энтузиазмом.

Больше всего, как отмечает А. Cruttenden [4, с. 325], следует избегать длинной последовательности слогов, произносимых на низком уровне голосового тона, так как это будет звучать монотонно и даже угрюмо и неприветливо. Тем не менее, низкая ровная шкала в сочетании с различными интонационными завершениями может передавать и другие эмоциональные оттенки, которые мы собираемся рассмотреть в этой статье.

## Материал исследования и методы

Наше исследование строится на анализе интонации британского варианта английского языка на основе следующих художественных фильмов: “Cranford” [1], “Mansfield Park” [5], “North and South” [6], “Northanger Abbey” [7], “Persuasion” [9], “Sense and Sensibility” [10], “Wuthering Heights” [11]. Всего нами было проанализировано 16 часов звучащей речи, что позволило нам сравнить полученные результаты с данными работы J.D. O’Connor [8, с. 47–90] и определить изменения в интонации английского языка, начиная со второй половины XX века.

В ходе исследования мы применяли комплексную методику: теоретический анализ вопроса, контрастивный анализ, метод наблюдения, а также метод экспериментально-фонетического изучения звучащей разговорной речи.

## Обсуждение исследуемого вопроса

Низкая ровная шкала выделяет последнее ударное слово интонационной (смысловой) группы, которое чаще всего произносится с высоким нисходящим завершением. Предтакт, а также все ударные и без-

ударные слоги этой шкалы произносятся на низком тоне. При интонационной разметке ударные слоги шкалы обозначают значком [ˌ].

В.А. Васильев [2, с. 160–161] и А.С. Gimson [3, с. 287] отмечают, что низкая ровная шкала имеет оттенок безразличия, а также показывает враждебный настрой говорящего, грубое нетерпение и другие отрицательные эмоции, например:

I ˌreally ˌdon't ˌwant to inˈvite them. ||

ˌDon't ˌblame me if your ˌson ˌgets into ˈtrouble. ||

Наиболее важным в этой интонационной шкале является последнее сильноударное слово синтагмы.

J.D. O'Connor [8, с. 57–62] отмечает, что низкую ровную шкалу очень часто можно услышать в разговорной речи в сочетании с низким подъемом (“low rise”):

1. Если утвердительное предложение произносится с интонационной моделью “low level scale + low rise”, это побуждает собеседника к дальнейшему продолжению разговора. Обычно говорящий производит впечатление (и хочет произвести впечатление), что он сохраняет за собой право сделать вывод, пока не услышит от собеседника чего-то еще, например:

We ˌhave ˌonly ˌfive ˌhundred ˌpounds a ˌyear! ||

2. Интонационная модель “low level scale + low rise” может использоваться для того, чтобы убедить человека изменить свое мнение, например:

What a terrible report! || – It ˌisn't as ˌbad as the ˌprevious ˌone. ||

3. Довольно часто такая интонация встречается, когда говорящий возмущенно пытается опровергнуть высказывание собеседника, например:

You haven't learnt that rule. || – ˌYes, I ˌhave. || (I learnt it this morning.) ||

4. Подразумеваемая критика может быть результатом того, что собеседник слишком винит себя или слишком хвалит говорящего; при этом его утверждение звучит с извинением, например:

You've done a fine job. || – I ˌdon't ˌknow. || You could have ˌdone it ˌjust as ˌwell. ||

5. В приведенных ниже примерах, где эта интонационная модель используется для выражения незаконченности, присутствует стремление задобрить человека, как будто говорящий отрицает, что его высказывание содержит что-либо очень новое и интересное.

Примеры:

And ˌwhen I ˌgot ˌthere, I ˌhe ˌgave me the ˌletter. ||

I ˌwent up to him, I ˌand he ˌsnubbed me. ||

6. Довольно редко такую интонацию можно услышать в специальных вопросах, и в этом случае они звучат с неодобрением и даже обидой, например:

You shouldn't have phoned him. || – But ˌwhy shouldn't I? ||

7. Следует избегать подобной интонации в общих вопросах, так как это может произвести впечатление неодобрения или скептицизма, например:

You mean you're getting divorced? || – Is it so ˌunbe ˌlievable? ||

8. Интонационную модель “low level scale + low rise” редко можно встретить в приказах, кроме тех, которые начинаются с “Don't”. В этом случае мы видим призыв к собеседнику, например:

I'm afraid I've lost my umbrella. || – ˌDon't ˌworry so ˌmuch. ||

Таким образом, интонационная модель “low level scale + low rise” либо побуждает собеседника продолжить разговор, либо используется с попыткой уговорить его изменить свое отношение к чему-либо, выражая при этом неодобрение. В целом, низкая ровная шкала передает негативные эмоции.

## Полученные результаты

Рассмотрим эмоциональные значения интонационных моделей с низкой ровной шкалой, выявленные нами в результате анализа интонации на материале британских художественных фильмов – “Cranford” [1], “Mansfield Park” [5], “North and South” [6], “Northanger Abbey” [7], “Persuasion” [9], “Sense and Sensibility” [10], “Wuthering Heights” [11]:

1. Как показало проведенное нами исследование, интонационная модель “low level scale + low rise” является самой распространенной, употребляется в повествовательных, восклицательных и побудительных предложениях и может выражать:

1) вежливость: “Do ˌnot ˌlet us dis ˌturb you.”;

2) возражение: “But ˌFrederick is ˌnot a ˌman to ˌpine ˌfor ˌor ˌcom ˌplain.”;

3) воспоминание, ностальгия: “I ˌused to ˌmarvel at her in the ˌBlenheim ˌsapphires.”;

4) восхищение: “The ˌbride was ˌbeautiful!”;

5) заинтересованность: “Oh, I ˌask you ˌhow ˌlong you have ˌbeen in ˌBath, I ˌhave you ˌbeen to the ˌtheatre, I ˌand the ˌconcert, I ˌand so ˌon.”;

6) извинение: “I'm a ˌfraid there's ˌnothing ˌmore I can do.”;

7) кокетство: “Well, I ˌdare ˌsay we should ˌall be a ˌllowed a ˌlittle ˌharmless ˌflir ˌtation.”;

8) обман: “He was ˌjust ˌmaking his ˌusual ˌvisit.”;

9) одобрение: “It is ˌsurely ˌgood to ˌtry to ˌsee ˌboth ˌsides of a ˌquestion.”;

10) подбадривание: “I ˌdare ˌsay we'll ˌfind you ˌall ˌhusbands ˌbefore the ˌyear's ˌout.”;

11) предположение: “I be ˌlieve you ˌboth ˌlove to ˌride.”;

12) приглашение: “Heathcliff, I ˌyou may ˌcome ˌforward.”;

13) приказание и угроза: “Stand to ˌone ˌside, I ˌelse I ˌhave the ˌConstable ˌon you!”;

14) размышление: “And the ˌgrounds are ˌvery ˌmanageable, I ˌshould ˌthink.”;

15) снисхождение: “We must for ˌgive Heathcliff, ˌMr. ˌLinton.”;

16) совет: “Then you must ˌtrudge to ˌJohnson's ˌwith us.”;

17) сожаление, грусть: “If ˌthat is ˌtrue, I ˌthen my ˌwhole ˌlife's ˌen ˌdeavours have been ˌwrong ˌtoo.”;



18) удивление: “Never knew you were a dancing man.”;

19) уступка: “I won’t press you to return here immediately.”;

20) утешение: “There’s no need to concern your self in money matters, ma’am.”;

21) участие: “Father, pray, do not trouble your self.”.

2. Интонационная конструкция “low level scale + high-wide fall” встречается в повествовательных, восклицательных и вопросительных предложениях и передает следующие значения:

1) беспокойство: “What would become of the farms?”;

2) возражение: “Ma ma, they are far beyond our income!”;

3) заинтересованность: “How do we know they haven’t left their hearts behind in Sussex?”;

4) испуг: “I am to travel all night?”;

5) любопытство: “Will he bring his wife here?”;

6) недоумение: “What would they gain by striking?”;

7) отчаяние: “We have only four hundred pounds a year!”;

8) предостережение: “You must not wheel the child near there.”;

9) предположение: “I thought she might have gone to Spain.”;

10) приглашение: “You’d better come in, then.”;

11) растерянность: “It’s difficult to find the words.”;

12) решительность: “Now, we men of conscience have to make a stand.”;

13) сожаление, раскаяние: “I shouldn’t have put money in the business. I should have used it to get us our home.”;

14) сомнение: “I doubt if the matter will reach his ears at all.”;

15) убеждение: “You must allow me to make amends, Mrs. Allen.”;

16) удивление: “But I wouldn’t have thought he’d have had the time.”; “I will not be living here, then?”.

3. Совсем немного уступает предыдущей модели по частотности употребления интонационная конструкция “low level scale + mid-level ending”. Она используется в повествовательных, вопросительных, восклицательных и побудительных предложениях и имеет множество эмоциональных оттенков – от восхищения до отстраненности и неуверенности. Приведем здесь лишь несколько примеров:

1) воспоминание, ностальгия: “There never was a love like → ours.”;

2) грусть: “But that’s a mother’s → lot.”;

3) заинтересованность: “Mam ma’s → sure she’s set her mind on John.”;

4) приказ: “Move → on.”.

4. Низкая ровная шкала в сочетании с контрастным восходяще-нисходящим завершением (“low level scale + rise-fall”) употребляется в различных коммуникативных типах предложений и выражает:

1) опровержение: “But Fred’s innocent!”;

2) любопытство: “But tell me, sir, what do you think of Miss Morland’s gown?”;

3) отчаяние: “You encouraged me to be hopeful!”;

4) решительность: “Well, let’s see what we can make of it.”;

5) сомнение: “I don’t believe Isabella has any fortune at all.”;

6) уверение: “Upon my soul, I don’t know much about him as to all that.”;

7) удивление: “I’m surprised you haven’t needed a doctor yet.”;

8) уравновешенность: “Well, I’m not at all surprised.”;

9) хвастовство: “We are to order a cage!”.

5. Конструкцию “low level scale + fall-rise” можно услышать в повествовательных, восклицательных, а также вопросительных предложениях, где она передает:

1) заинтересованность: “And shall you be staying long in Bath?”;

2) любопытство: “Is this the place where you bring all your sweet hearts?”;

3) недосказанность: “No doubt Mr. Thornton will resume his lessons, when things quieten down.”;

4) печаль: “Oh, my looking glass days are over these many years!”;

5) предостережение: “Careful, someone will report you to the masters union for that kind of talk.”;

6) предположение, размышление: “I think he may, I think he may.”;

7) сомнение: “You did not seem worthy to me.”;

8) уверенность: “Well, Miss Marianne has made a conquest of Brandon.”.

6. Модель “low level scale + high-narrow rise” используется в повествовательных и вопросительных предложениях и дает возможность выразить:

1) любопытство: “And you like Julia best?”;

2) сомнение: “Could I ever live as she wants?”.

7. Интонационная конструкция “low level scale + rise-fall-rise” встречается в повествовательных предложениях и позволяет говорящему выразить:

1) взволнованность: “So much to do before he arrives.”;

2) заинтересованность: “Though it cost but nine shillings a yard.”.

8. Интонационная модель “low level scale + high-narrow fall” в нашем исследовании была выявлена только один раз при выражении утешения: “Now, miss, you’d best get to bed.”.

## Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что чаще всего низкая ровная шкала завершается низким восходящим тоном, а также высоким нисходящим тоном широкого диапазона и средним ровным тоном. Крайне редко низкая ровная шкала используется в сочетании с высоким нисходящим завершением узкого диапазона.

Интонационная модель “low level scale + low rise” остается распространенной и в начале XXI века. Что касается изменений в интонации современного английского языка, можно отметить, что в число наиболее употребительных интонационных моделей с данной шкалой в настоящее время вошли следующие модели, которые не были отмечены у J.D. O'Connor в 1973 году как наиболее распространенные: “low level scale + high-wide fall” и “low level scale + mid-level ending”. Наименее употребительной интонационной моделью в эмфатической речи оказалась модель “low level scale + high-narrow fall”.

Следовательно, по результатам нашего исследования можно увидеть изменения, которые произошли в английской интонации в конце XX – начале XXI веков.

## Литература

1. Cranford / from the novels of Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / created by Sue Birtwistle and Susie Conklin; screenplay by Heidi Thomas; producer Sue Birtwistle; director by Simon Curtis; executive producer Kate Harwood. UK, Boston: “BBC MMIX”, 2009. 2 video disks (DVD-ROM). 88 min., 88 min.
2. English Phonetics: A Practical Course. New Edition: A Textbook / V.A. Vassilyev, A.R. Katanskaya, N.D. Lukina [& others] / edited by Zh.B. Verinova. M.: “The Higher School”, 2009.
3. Gimson, A.C. An Introduction to the Pronunciation of English / revised by Susan Ramsaran. – 4-th ed. – London: Arnold, 1989.
4. Gimson’s Pronunciation of English / revised by Alan Cruttenden. – 7-th ed. – London: Hodder Education, 2008.
5. Mansfield Park / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Maggie Wadey; producer Suzan Harrison; director Lain B. MacDonald; executive producers George Faber, Charles Pattinson. UK, Boston: “Company Pictures MMVII”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 82 min.
6. North and South / by Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / screenplay by Sandy Welch; producer Kate Bartlett; director Brian Percival; executive producers Philippa Giles, Laura Mackie. UK: “BBC MMIV”, 2004. 4 video disks (DVD-ROM). 57 min., 57 min., 57 min., 58 min.
7. Northanger Abbey / based on the novel by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Keith Thompson; director Jon Jones; executive producer Charles Elton. UK, Boston: “Granada Television”, 2006. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
8. O'Connor J.D., Arnold G.F. Intonation of Colloquial English. 2-nd ed. London: Longman, 1973.
9. Persuasion / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Simon Burke; producer David Snodin; director Adrian Shergold; executive producer Murray Ferguson. UK, London: “Clerkenwell Films”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
10. Sense and Sensibility / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Anne Pivcevic; director John Alexander; executive producer Jessica Pope. UK, Boston: “BBC”, 2007. 3 video disks (DVD-ROM). 57 min., 58 min., 58 min.
11. Wuthering Heights / from the novel by Emily Bronte [Electronic source]: feature film / screenplay by Peter Bowker; producer Radford Neville; director Coky Giedroyc; executive producers Peter Bowker, Michele Buck, Damien Timmer. UK, Boston: “Mammoth Screen”, 2008. 2 video disks (DVD-ROM). 69 min., 68 min.

## THE EXPRESSIVE ROLE OF THE LOW LEVEL SCALE IN MODERN BRITISH ENGLISH (BASED ON FEATURE FILMS)

Funtova I.L.

State University of Education

The article deals with the low level intonation scale followed by various nuclear tones in the emotional speech of British English based on the movies watched. The aim of the research is to determine the most common intonation patterns containing the low level scale and their meanings. In the process of our research we used complex technique that made it possible to study the sounding spoken language in detail. We compared the results obtained with the data from the end of the XX century which allowed us to identify some changes in the English intonation. The fulfilled research showed that the low level scale is most frequently followed by the low rising tone, as well as the high falling and mid-level tones. Very seldom this intonation scale is used in the combination with the high-narrow fall. The results obtained can be used by teachers of the English phonetics.

**Keywords:** emphatic speech, emotional meaning, low level scale, intonation pattern, voice pitch.

## References

1. Cranford / from the novels of Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / created by Sue Birtwistle and Susie Conklin; screenplay by Heidi Thomas; producer Sue Birtwistle; director by Simon Curtis; executive producer Kate Harwood. UK, Boston: “BBC MMIX”, 2009. 2 video disks (DVD-ROM). 88 min., 88 min.
2. English Phonetics: A Practical Course. New Edition: A Textbook / V.A. Vassilyev, A.R. Katanskaya, N.D. Lukina [& others] / edited by Zh.B. Verinova. M.: “The Higher School”, 2009.
3. Gimson, A.C. An Introduction to the Pronunciation of English / revised by Susan Ramsaran. – 4-th ed. – London: Arnold, 1989.
4. Gimson’s Pronunciation of English / revised by Alan Cruttenden. – 7-th ed. – London: Hodder Education, 2008.
5. Mansfield Park / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Maggie Wadey; producer Suzan Harrison; director Lain B. MacDonald; executive producers George Faber, Charles Pattinson. UK, Boston: “Company Pictures MMVII”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 82 min.
6. North and South / by Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / screenplay by Sandy Welch; producer Kate Bartlett; director Brian Percival; executive producers Philippa Giles, Laura Mackie. UK: “BBC MMIV”, 2004. 4 video disks (DVD-ROM). 57 min., 57 min., 57 min., 58 min.
7. Northanger Abbey / based on the novel by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Keith Thompson; director Jon Jones; executive producer Charles Elton. UK, Boston: “Granada Television”, 2006. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
8. O'Connor J.D., Arnold G.F. Intonation of Colloquial English. 2-nd ed. London: Longman, 1973.
9. Persuasion / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Simon Burke; producer David Snodin; director

Adrian Shergold; executive producer Murray Ferguson. UK, London: "Clerkenwell Films", 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.

10. Sense and Sensibility / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Anne Pivcevic; director John Alexander; executive producer Jessica Pope. UK, Boston: "BBC", 2007. 3 video disks (DVD-ROM). 57 min., 58 min., 58 min.

11. Wuthering Heights / from the novel by Emily Bronte [Electronic source]: feature film / screenplay by Peter Bowker; producer Radford Neville; director Coky Giedroyc; executive producers Peter Bowker, Michele Buck, Damien Timmer. UK, Boston: "Mammoth Screen", 2008. 2 video disks (DVD-ROM). 69 min., 68 min.

# Отражение идей восточной философии в камерной музыке Тан Дуна

**Хань Юй,**

аспирантка 2 курса, Института музыки, театра и хореографии,  
РГПУ им. А.И. Герцена

E-mail: 1010572021@qq.com

Камерная музыка Тан Дуна воплощает идеи различных философий и религиозных учений, распространенных в Китае. В своих сонатах и других произведениях Тан Дун в музыкально-интонационной форме раскрывает главные идеи буддизма, даосизма и конфуцианства, выражающейся во взаимопроникновении восточного китайского фольклорного материала и западной техники композиции и конструирования музыкальных форм, старинной монодии и современной гармонии и ритмики, идеологии христианства и восточных философских учений. Человека, с точки зрения буддизма, следует рассматривать как субъект познавательной деятельности, приоритеты которой зависят от каждого конкретного человека. Одной из главных идей творчества Тан Дуна становится процесс познания истины как одного из неотъемлемых элементов жизнедеятельности людей, что связывает идеи буддизма и даосизма. Близость к христианской философии отражена в понятии жертвоприношения, которое показывает, что человеческая жертва должна быть принесена во имя искупления. Эта идея также перекликается с христианским мировоззрением, когда Бог-Отец принес в жертву своего Сына, Иисуса Христа. В камерной музыке Тан Дуна раскрываются извечные вопросы китайской философии, которые касаются учения об истине, системы ценностей и процесса познания человеком самого себя и окружающего мира.

**Ключевые слова:** Тан Дун, философские концепции Китая, сонаты, истина, познание, Единства неба, земли и человека.

В творчестве выдающегося современного китайского композитора Тан Дуна нашли отражение идеи различных философско-религиозных учений, распространенных в Китае, в частности таких как буддизм, даосизм и конфуцианство. На формирование мировоззрения Тан Дуна также оказали влияние и некоторые философские принципы христианства. Древняя китайская философия и культура прошли достаточно длительный путь исторического развития. Духовный мир художников и творцов у каждого этноса носит индивидуальный характер, что определяется, в свою очередь, интеллектуальным уровнем представителей нации, художественный язык которой становится одним из основных способов построения познавательной деятельности.

В музыкальных произведениях Тан Дуна сконцентрированы идеи, которые характерны для древнекитайской философии буддизма, даосизма и конфуцианства. Главной философской мыслью его сочинений является «Единство космоса, природы и человека» [1, с.8–9].

Буддизм как одна из мировых религий возник в древней Индии и распространился на Востоке, в том числе и в Китае. В центре философской системы буддизма лежит учение «о четырех благородных истинах», суть которого заключается в том, что существует страдание, его причина, путь к состоянию освобождения и освобождение от страдания. В буддизме нет противопоставления субъекта и объекта, духа и материи.

Основой буддизма является учение об истине как одном из неотъемлемых элементов жизнедеятельности людей, процесс познания которой становится одной из главных идей творчества Тан Дуна. Истина как свод правил и законов мира постигается с детства как раннего периода развития человеческой личности. В дальнейшем, человек изо дня в день воспринимает все новые моральные нормы и знания. В результате данного процесса внутренний мир субъекта изменяется и продолжает своё совершенствование, так как стагнация подразумевает под собой отставание.

Проблема истины во внутреннем и внешнем мире представляется в сочинениях Тан Дуна как сложное и многогранное явление, однако познание носит субъективный характер, что связано с глубиной и особенностями психологического процесса познания у каждого индивида. Так, в сонате «Герой» проблема принятия решения, соответствующего высшей истине, становится одной из ведущих. Проблема морального выбора возникает и в сонате «Банкет», коллизии которой напоминают сюжет трагедии В. Шекспира «Гамлет».



В творчестве Тан Дуна достижение истины как одного из неотъемлемых элементов духовного мира людей становится одной из главных идей его сочинений. Посредством органов чувств и интеллекта из внешнего мира человек получает информацию, которая, с точки зрения искусствоведческой науки, отображается в сознании человека посредством музыки. Музыкальное искусство становится одним из средств концентрации накопленных знаний, понятий и этических правил, которые впоследствии закрепляются в интонационной форме.

Философские идеи буддизма во многом связаны с определенными чертами камерной музыки Тан Дуна. Для данного духовного течения характерно обращение внимания на три незыблемые категории, такие как «ценности, познание окружающего мира и самого себя в единстве человека и окружающего мира» [2, с. 160]. Человека, с точки зрения буддизма, следует рассматривать как субъект познавательной деятельности, приоритеты которой зависят от каждого конкретного человека [3, с. 7]. Одной из главных идей творчества Тан Дуна становится процесс познания истины как одного из неотъемлемых элементов жизнедеятельности людей, что связывает идеи буддизма и даосизма.

Следующей философско-религиозной системой, оказавшей влияние на мировоззрение Тан Дуна, является *даосизм* (от кит. дао – путь), который стал одной из распространенных в Китае религий, возникшей в 6 веке до н.э. (основоположник Лао-Цзы). Даосизм учит, что жизненный путь человека слит воедино с законами природы. Согласно данной философии «Дао» – это основной закон, который не зависит ни от богов, ни от людей, следовательно человек должен подчиняться естественному ходу событий. Понятие «дао» означает в китайской философии не только жизненный путь человека, но и путь познания. В творчестве Тан Дуна понятие «дао» проявляется в том, что человек и его активность в познавательном процессе рассматривается сквозь призму его ценностных ориентиров, что связано с прогрессом человечества, у которого на определенном этапе исторического развития сложился определенный набор ценностей. Познание мира лежит не только в материальной, но и в духовной области. Познавательная деятельность нацелена на то, чтобы сделать окружающий нас мир лучше и благополучнее.

Сверхзадачей в музыке сонат Тан Дуна становится призыв к человеку познать не только истину, но и самого себя. Музыка выступает составной частью в индивидуализации восприятия конкретного человека наряду с другими искусствами. Путь познания истины в иносказательной форме прослеживается в фортепианной сонате Тан Дуна «Банкет». Данная соната по форме представляет собой сонату-сюиту, в которой отражаются драматические коллизии Шекспировского «Гамлета». Соната состоит из 4-х частей, таких как 1-я часть

«Маска», 2-я часть «После полуночи», 3-я часть «Танец мечей» и 4-я часть «Только для любви».

Соната «Крадущийся тигр, скрывающийся дракон» для виолончели и фортепиано состоит из четырех частей. В первой части под тем же названием дается экспозиция основных образов. Во 2-й части «Шелковый путь. Столкновение», выполняющей функции медленной, происходит дальнейшее развитие конфликта. В 3-й части «Вечная клятва» основные герои дают клятву верности идеалам добра и справедливости. Финал сонаты, имеющий название «Путь на юг», символизирует путь главного героя на священную гору Удан для медитации. Такое название финала сонаты ассоциируется с тем философским путем раздумий и исканий, который проходит главный герой Мубай.

«Единство человека и природы» как основная философская мысль учения даосизма касается отношений мира природы и духовной жизни. Сущность принципа «Единства человека и природы» состоит в том, чтобы подчеркнуть, что нет абсолютной разницы между человеком и природой. Природа существует внутри человека, а человек – часть природы, поэтому человек должен подчиняться законам природы. Данная идея связана с понятием «Чжоуи», которое относится к натурфилософии в этической практике и в традиционном китайском искусстве. Понятие «Чжоуи» показывает, что мир подвижен, и все вещи тесно связаны. Только благодаря высокой интеграции «Неба, земли и человека» может быть создан новый, особый мир красоты и доброты. Данная мысль фактически иллюстрирует всеобщее значение идеи «Единства Неба, человека и природы», согласно которой все находится в движении и взаимозависимости. В творчестве Тан Дуна музыка как искусство, развертывающееся во времени, становится символом движения и развития.

Данные идеи присутствуют и в философии конфуцианства эпохи династии Цинь, согласно которому человек полагается на природу, а природа наделяет его добродетелью, что опять же подчеркивает важность принципа «Единства человека и природы». В учении даосизма также выявляется огромная роль бессмертного идеала «Единства Неба, природы и человека», в котором утверждается концепция возвращения к чистоте и истине, гармоничному сосуществованию с природой. Ряд исследователей считает Тан Дуна, в творчестве которого много выразительных картин природы, представителем китайского импрессионизма. Звукоизобразительность и живописность музыкального языка Тан Дуна особенно ярко проявились в его фортепианном цикле «Восемь воспоминаний в акварели» [4, с. 110]. В сонате «Крадущийся тигр, затаившийся дракон» Тан Дун использует музыкально-инструментальные средства для выражения состояния созерцания красоты окружающего мира.

Принцип единства с природой проявляется в творчестве Тан Дуна даже в использовании наряду с музыкальными инструментами природных

материалов, таких как глина, дерево, камни, стекло, вода. Такие сочинения композитор определял как «органическую музыку»: «Органическая музыка – это единство неба, земли и человека» [5, с. 245]. В седьмой части концерта «Карты» под названием «Камень» художник-исполнитель держит в руке камень и постукивает по нему различными приемами, чтобы издавать разные звуки. Композитор считал, что использование естественных материалов позволяет музыке интегрироваться в жизнь природы, которая, таким образом, и становится музыкой. Гармония между небом, землей и человеком в китайской философии жизни олицетворяет собой идеальное состояние блаженства и катарсиса.

Возвращение Тан Дуна из Гонконга на родину в 1997 году было отмечено грандиозным оркестровым сочинением – симфонией «Небо, Земля и человек» (1997). Первая часть этого произведения является увертюрой под названием «Небо, Земля и человек», за которой следуют три части с программными заголовками «Небо» (2 часть), «Земля» (3 часть) и «Человек» (финал).

Использование символов и метафор для выражения взаимодействия между небом, землей и жизнью также является художественным приемом, который часто использует Тан Дун. В 2000 году по заказу Международной академии Баха в Германии Тан Дун написал философскую композицию «Путешествие к Воскресению», включающую часть под названием «Музыка распятия». Это сочинение, основанное на текстах Библии, Нового завета и Евангелия от Матфея, посвящено двухтысячелетию со дня рождения Иисуса Христа, наступлению нового века и 250-летию со дня смерти великого композитора И.С. Баха, которого филармония почитала как «Отца музыки». Оригинальное английское название работы – «Water Passion after St. Matthew», поскольку именно «Water» (вода) как природный материал занимает важное место в инструментарии этой композиции, что оставляет глубокое впечатление. «Путешествие к Воскресению» начинается со звуков «музыки воды» в начале хаоса и заканчивается неземными и таинственными звучаниями струящейся воды. Через образ «воды» все сочинение образует цикл в широком диапазоне структур, в котором возникают аналогии христианской концепции распятия Христа с восточной буддистской доктриной «реинкарнации жизни». Композитор признавал, что «Вода» становится метафорой единства вечного духа и внешнего мира, а также символом крещения, обновления, возрождения и воскресения, что играет ключевую роль в общем замысле «Путешествия к Воскресению». В этой композиции Тан Дуна образ «воды» используется как символ смерти и возрождения Иисуса. В произведении применяются мультикультурные аудиоматериалы и многочисленные специфические средства для переосмысления трагического повествования о распятии, смерти и воскресении Иисуса. Тан Дун блестяще конструирует музыкальный символический мир, изоморфный небу, земле и человеку.

«Вода» является достаточно распространенным образом в музыке Тан Дуна, что проявляется и в содержании 2-й части «Под водой» из сонаты «Герой». Водная стихия не только аккумулирует коллективное бессознательное китайской нации на протяжении тысячелетий, но и выражает глубокую идею вечной жизни. В концерте «Музыка воды» Тан Дун использовал уникальную технику, чтобы подчеркнуть общность идеологий Востока и Запада. Композитор писал: «На самом деле, вода ближе всего к вашей жизни и вашим отношениям. Только вода заставляет вас думать о том, откуда вы родом и куда направляетесь! В моих произведениях вода используется как метафора «вечной материнской любви» [6, с. 284]. «Музыка воды» отличается ясностью эмоций, яркостью мелодизма, активностью ритма, что создает ощущение стремления к прогрессу, отражая величие гуманистических идеалов.

Близость к философии христианства проявляется и в идее жертвенности, которая становится одним из главных философских символов в сонатах «Герой» и «Банкет», показывающих, что жертву необходимо принести во имя спасения человечества. Данная идея перекликается и с христианским мировоззрением, когда Бог-отец приносит в жертву своего сына – Иисуса Христа.

В музыке Тан Дуна происходит взаимодействие различных религий и китайских философских концепций, вплоть до внедрения идей христианской философии, что приводит к смешению разнообразных музыкальных стилей. Подобный поликультурализм воплощается в полистилистике, выражающейся во взаимопроникновении восточного китайского фольклорного материала и западной техники композиции и конструирования музыкальных форм, старинной монодии и современной гармонии и ритмики (например, в теме Мубая), идеологии христианства и восточных философских учений. В камерной музыке Тан Дуна раскрываются извечные вопросы китайской философии, которые касаются учения об истине, системы ценностей и процесса познания человеком самого себя и окружающего мира.

В музыке Тан Дуна происходит взаимодействие различных религий и китайских философских концепций, вплоть до внедрения идей христианской философии, что приводит к смешению разнообразных музыкальных стилей. Подобный поликультурализм воплощается в полистилистике, выражающейся во взаимопроникновении восточного китайского фольклорного материала и западной техники композиции и конструирования музыкальных форм, старинной монодии и современной гармонии и ритмики (например, в теме Мубая), идеологии христианства и восточных философских учений. В камерной музыке Тан Дуна раскрываются извечные вопросы китайской философии, которые касаются учения об истине, системы ценностей и процесса познания человеком самого себя и окружающего мира.

## Литература

1. Ван Ин. Национальные традиции в фортепианной музыке китайских композиторов XX–XXI веков. СПб.: «Ut», 2008. – 184 с.
2. Синельникова О.В. Восток и Запад в мультимедийных проектах Тан Дуна // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств, 2020. № 53. С. 157–172.
3. Петров В.О. «Призрачная опера» Тан Дуна: к определению концепции цикла // Израиль XXI. Музыкальный журнал. 2010. № 3 (21). С. 7.
4. Цинлин С. Китайский импрессионизм в цикле для фортепиано Тань Дуна «Восемь воспоми-

наний в акварели» // Университетский научный журнал. 2018. № 41. С. 106–120.

5. Ян Т. Тан Дун. «Воспоминания о восьми картинах»: диалог традиций // Университетский научный журнал. 2019. № 48. С. 243–253.
6. Петрунина С. «Бумажный концерт» как феномен звучащего мира в творчестве китайско-американского композитора Тань Дуня // Искусство как феномен культуры: традиции и перспективы. М.: Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2021. С. 279–290.

#### REFLECTION OF THE IDEAS OF EASTERN PHILOSOPHY IN THE CHAMBER MUSIC OF TAN DONG

Han Yu.

RGPU them. A.I. Herzen

Tan Dun's chamber music embodies the ideas of various philosophies and religious teachings common in China. In his sonatas and other works, Tan Dun reveals the main ideas of Buddhism, Taoism and Confucianism in a musical and intonational form. expressed in the interpenetration of Eastern Chinese folklore material and Western techniques of composition and construction of musical forms, ancient monody and modern harmony and rhythm, the ideology of Christianity and Eastern philosophical teachings. A person, from the point of view of Buddhism, should be considered as a subject of cognitive activity, the priorities of which depend on each individual person. One of the main ideas of Tan Dun's creativity is the process of knowing the truth as one of the integral elements of people's life,

which links the ideas of Buddhism and Taoism. The closeness to Christian philosophy is reflected in the concept of sacrifice, which shows that a human sacrifice must be offered in the name of redemption. This idea also echoes the Christian worldview when God the Father sacrificed his Son, Jesus Christ. Tan Dun's chamber music reveals the eternal questions of Chinese philosophy, which relate to the doctrine of truth, the system of values and the process of a person's knowledge of himself and the world around him..

**Keywords:** Tan Dun, Chinese Philosophical Concepts, Sonata, Truth, Knowledge, Unity of heaven, earth and man.

#### References

1. Wang Ying. National traditions in the piano music of Chinese composers of the XX–XXI centuries. St. Petersburg: "Ut", 2008. – 184 p.
2. Sinelnikova O.V. East and West in Tan Dun's multimedia projects // Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts, 2020. No. 53. P. 157–172.
3. Petrov V.O. "Phantom Opera" by Tang Dun: to the definition of the concept of the cycle // Israel XXI. Music magazine. 2010. No. 3 (21). S. 7.
4. Qingling S. Chinese Impressionism in Tan Dun's piano cycle "Eight Memories in Watercolor" // University Scientific Journal. 2018. No. 41. P. 106–120.
5. Yang T. Tang Dong. "Memories of Eight Pictures": Dialogue of Traditions // University Scientific Journal. 2019. No. 48. S. 243–253.
6. Petrunina S. "Paper Concerto" as a Phenomenon of the Sounding World in the Works of Chinese-American Composer Tan Dun // Art as a Phenomenon of Culture: Traditions and Perspectives. M.: Russian State University named after A.N. Kosygina (Technology. Design. Art), 2021. P. 279–290.

# Интерперсональность при выражении образа автора научно-популярного текста: на материале немецкоязычных креолизованных текстов

**Христофорова Наталья Игоревна,**

канд. филол. наук, доцент, Московский авиационный институт  
E-mail: n\_khristoforova@mail.ru

Цель настоящего исследования – изучить категорию персональности в аспекте её реализации в глобальной информационной системе Интернет в сочетании с проявлением особенностей образа автора на примере научно-популярных немецкоязычных креолизованных текстов. Научная новизна исследования состоит в установлении особенностей реализации категории персональности в этом типе текстов, на основании чего можно говорить о том, что автор научно-популярного текста актуализирует личные интенции и оказывает воздействие на читателя, создавая иллюзию непосредственного общения. При этом в немецкоязычном научно-популярном тексте задействуются как эксплицитные способы выражения персональности и проявления характеристик образа автора текста (формы повелительного наклонения, разнообразные местоимения, вопросительные предложения и т.д.), так и имплицитные (местоимения 3-го лица, определительные местоимения, междометия, неполные, неопределенно-личные, инфинитивные, вопросительные предложения).

**Ключевые слова:** категория персональности, образ автора, научно-популярный текст, имплицитные средства выражения, эксплицитные средства выражения.

## Введение

Исследование проведено в рамках общенаучной антропоцентрической парадигмы, которая активно развивается в последние десятилетия, сосредоточившись на человеке и его индивидуальных особенностях. Вопрос отражения нюансов личности автора текста в его речи представляет интерес для различных лингвистических направлений [см. 14].

Теоретической базой исследования явились работы по лингвистике текста [см. 3, 5, 6, 7, 11, 12], в которых осуществляется всестороннее рассмотрение понятия текстовой категории, образа автора, а также текстовой категории персональности. Основные теоретические построения относительно вопросов лингвистики текста, стилистики и поэтики почерпнуты из трудов М.М. Бахтина [см. 1, 2] и В.В. Виноградова [см. 4].

Достижение цели – изучения проявления категории персональности в сочетании с проявлением особенностей образа автора в креолизованных научно-популярных немецкоязычных текстах осуществляется благодаря решению следующей задачи: выявить эксплицитные и имплицитные проявления категории персональности и образа автора в названных текстах, как через вербальный, так и через невербальный компонент, для чего задействовались следующие традиционные общенаучные и лингвистические методы: анализ, синтез, обобщение, описательно-аналитический метод, систематизация, классификация.

## Основная часть

Понятие «текстовая категория» вошло в лингвистику в середине 70-х годов XX в., а разнообразные классификации и интерпретации текстовых категорий представлены в работах исследователей лингвистики текста [см. 5, 12]. Обобщённо текстовую категорию можно обозначить следующим образом: «Это универсальная языковая категория, обладающая значимыми прагматическими свойствами, важная с точки зрения организации коммуникации и оказания говорящим воздействия на других коммуникантов» [8, с. 188].

Термином «персональность» мы, вслед за М.Н. Левченко, обозначаем «систему признаков семантического субъекта, грамматически функционирующего как категория лица. Эта категория определяет говорящего, участника речи и того, кто в речи не участвует» [10, с. 168], что является важным обстоятельством при анализе научно-популярных текстов: участников речи/дей-



ствующих субъектов текста можно рассматривать таким образом: говорящий – автор текста, исследователь – участник речи, слова которого передаются в виде цитаты или в косвенной форме, читатель – молчащий слушатель. Лингвистически категория персональности «выражается средствами языка, обладающими признаками наличия лица или содержащими ссылку на лицо» [9, с. 59]. В зависимости от стилистической принадлежности «в каждом тексте имеются свои предпочтения и правила для выбора средств в языках с семьей «персональность» [10, с. 174], причем «средства выражения категории персональности придают тексту некую экспрессивность» ([10, с. 175], привлекая внимание к образу автора. Для немецкоязычных научно-популярных текстов характерно использование:

- глагольных форм 1-го и 3-го лица, формы 2-го лица как выражения обобщённого суждения, вежливой формы с местоимением Sie;
- местоимений (личных местоимений (sie, er, ihr, ihm), притяжательных (ihrem), относительных (die), указательных (jedem, alle) и возвратных (sich), неопределенно-личного местоимения man);
- императивных форм глагола;
- вопросительных предложений;
- указаний на группу людей одной специальности (исследователей);
- указаний на должности, звания, места работы героев текста;
- имен собственных.

Приведем несколько примеров:

- Die Erforschung der Planetoiden tritt in eine neue Phase: Im Labor analysieren Wissenschaftler den Urstoff, aus dem sich einst die großen Planeten formten. [17]/ Изучение планетоидов вступает в новую фазу: в лаборатории ученые анализируют первичное вещество, из которого когда-то формировались большие планеты.
- Warum Sie jeden Tag rohen Knoblauch essen sollten. Ja, es stimmt: Knoblauch hinterlässt einen sehr strengen Geschmack im Mund – und der Mundgeruch ist nicht ohne. Trotzdem sollten Sie nicht auf die Knolle verzichten. Wir sagen, welche Vorteile Knoblauch für Ihre Gesundheit bringt. [20]/ Почему Вы должны есть сырой чеснок каждый день. Да, это правда: чеснок оставляет во рту очень резкий привкус – и без неприятного запаха изо рта не обходится. Тем не менее, Вы все равно не должны отказываться от дольки. Мы расскажем, какую пользу чеснок приносит Вашему здоровью.
- Bei einer Internetrecherche war dem Psychologen Adriano Lameira von der Universität Warwick ein virales Video von einem Gorilla aufgefallen, der sich, an eine Liane geklammert, um die eigene Achse dreht. [16]/ В ходе интернет-исследования психолог Адриано Ламейра из Уорикского университета заметил вирусное видео о горилле, которая, цепляясь за лиану, вращается вокруг своей оси.

- Stammen die ältesten Steinwerkzeuge wirklich von Menschen? [18]/ Действительно ли самые древние каменные орудия были созданы людьми?

Nicht menschengemacht: Einige vermeintlich frühmenschliche Steinwerkzeuge stammen vielleicht doch nicht von unseren Vorfahren – sondern von Affen./ Не созданы человеком: некоторые предположительно ранние каменные орудия труда человека, возможно, все же, сделаны не нашими предками, а обезьянами.

Doch waren wirklich Frühmenschen die Schöpfer all dieser prähistorischen Werkzeuge? Eine Studie von Tomos Proffitt vom Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig und seinen Kollegen weckt Zweifel daran. Denn wie sie herausgefunden haben, können ganz ähnliche Steinklingen auch unabsichtlich entstehen – durch nüsseknackende Affen. Konkret beobachtet haben die Forschenden dies bei Javaneraffen im Phang-Nga-Nationalpark in Thailand. [18]/ Однако действительно ли древние люди были создателями всех этих доисторических инструментов? Исследование Томоса Проффитта из Института эволюционной антропологии им. Макса Планка в Лейпциге и его коллег вызывает сомнения по этому поводу. Потому что, как они выяснили, очень похожие каменные лезвия могут быть созданы и непреднамеренно – обезьянами, которые разбивают орехи. В частности, исследователи наблюдали это у яванских обезьян в национальном парке Пханг-Нга в Таиланде.

В трудах многих исследователей текстовая категория персональности рассматривается с помощью понятия «образа автора», позаимствованного из поэтики. Образ автора – это «индивидуальная словесно-речевая структура, пронизывающая строй художественного произведения...» [4, с. 151], организующий фактор текста, объединяющий его элементы взглядом на события, это «выражение личности художника в его творении» [4, с. 153]. Кроме того, авторское начало представляет собой момент определения временных и пространственных координат текста [см. 4, 6]. Следовательно, можно говорить о том, что «личностное отношение к предмету изображения, воплощенное в речевой структуре текста (произведения), – и есть образ автора» [15, с. 11].

Создавая текст и подбирая для этого средства, соответствующие замыслу, автор «невольно становится выразителем собственной позиции» [14, с. 3954], а значит, можно говорить о формообразующей роли автора при создании текста. Категория же персональности дает возможность сделать вывод об оценке автором предоставляемой информации. К таким составляющим креолизованного научно-популярного текста относятся: а) лексико-семантические средства: описания поведения исследователей, авторов открытия, героев текста, портретные характеристики персонажей с помощью оценочной и эмоционально-экспрессивной лексики, глаголы со значением чувственного восприятия, размышления, состояния; употребление слов в особых контекстных конно-

тациях; б) грамматические средства: междометия, вводные слова и выражения, модальные глаголы, риторические вопросы, безличные предложения, союзы. в) фотографии, видеоматериалы с изображением авторов текста, героев текста. При этом автор проявляет себя, комбинируя эксплицитные и имплицитные средства выражения личного мнения.

Рассмотрим выражение отношения автора научно-популярного текста к излагаемой информации на примере. В тексте, повествующем о находке в Перу ископаемого предка китов [19] мы видим следующую схему построения текста, которую автор посчитал оптимальной:

– эмоциональный, привлекающий внимание читателя заголовок «Vierfüßler mit Hufen»/ «Четвероногий с копытами», в нём используется крупный жирный шрифт. Автор явно указывает на, казалось бы, существующее противоречие для современного читателя-неспециалиста, вступая с ним в воображаемый диалог: «Четыре ноги и копыта – Кто это? Лошадь? – А вот и нет! Это – предок современных китов! Представляете?»

– подзаголовок с использованием формы **Perfekt (Перфект), использование которой характерно для устной речи, диалога**, дружеской переписки, электронных сообщений – это прошедшее разговорное время, указывающее на свершившийся факт. Следовательно, подзаголовок является эмоциональным посланием автора, указывающим на революционное открытие:

Forscher haben in Peru die Überreste eines 43 Millionen alten Vorfahren der Wale entdeckt. Er hatte vier behufte Beine, einen Schwanz – und schwamm wohl wie ein Otter./ Исследователи обнаружили в Перу останки 43-миллионного древнего предка китов. У него было четыре ноги с копытами, хвост и, возможно, он плавал, как выдра.

– черно-белая фотография частей скелета, явно представляющая собой заимствование из научной статьи, посвященной открытию: части скелета обозначены так, как это принято в палеонтологии. Отметим, что черный и белый цвета снимка подчеркивают документальность изображения. Автор научно-популярного текста, с одной стороны, эксплицитно подчеркивает подлинность информации: «Посмотрите, вам говорят правду!», с другой стороны, выражает к ней своё отношение имплицитно: «Мне так интересно, что же дальше! А Вам?»

– автор текста подчеркивает значение находки, ссылаясь на ученого-палеонтолога, ведущего автора исследования, сотрудника авторитетного научно-исследовательского института, а также указывая на тот факт, что специализированное издание, посвященное вопросам биологии, опубликовало результаты исследований:

«Das ist der erste Fund eines vierfüßigen Walskeletts im gesamten Pazifik und wahrscheinlich der älteste des amerikanischen Kontinents», berichtet Olivier Lambert vom belgischen Royal Institute of Natural Sciences. Er ist Erstautor der Studie, die im Magaz-

in »Current Biology« veröffentlicht wurde. / «Это первая находка скелета четвероногого кита во всем Тихом океане и, вероятно, самая старая на американском континенте», – сообщает Оливье Ламберт из Королевского института естественных наук Бельгии. Он является ведущим автором исследования, опубликованного в журнале «Современная биология».

– цветной рисунок-реконструкция (как предок кита двигался на суше и в воде) с подписью: Rekonstruktion des vierbeinigen Ur-Wals/ Реконструкция четвероногого первобытного кита. Это уже не фотография костей, а четкое представление о внешности животного, которому эти кости принадлежали.

– автор текста снова подчеркивает важность мнения коллектива исследователей, считая заслуживающими внимания предположение по поводу того, как животное передвигалось. Отметим, что для подчеркивания ценности приведенных фактов здесь использована информационная избыточность – перефразирование (предположение о том, как плавало животное, высказывается уже в подзаголовке, но менее подробно):

Die Anordnung der Glieder und seiner Hüftknochen spricht laut Lambert und seinen Kollegen dafür, dass er sich an Land bewegen konnte. Gleichzeitig war er aber auch ein guter Schwimmer, der sich im Wasser wohl ähnlich wie ein Otter mit Hilfe seines Schwanzes und seiner langen, mit Schwimmhäuten ausgestatteten Füße fortbewegte./ По словам Ламберта и его коллег, расположение конечностей и тазобедренных костей говорит о том, что он мог передвигаться по суше. В то же время он был хорошим пловцом, передвигаясь в воде, вероятно, подобно выдре, с помощью своего хвоста и длинных перепончатых ног.

– автор текста указывает на то, какой видится группе ученых перспектива дальнейших исследований и приглашает читателя согласиться с тем, что описываемое открытие – важный этап в изучении проблемы:

Lambert und Team hoffen, mit ihrem Fund die geografische Ausbreitung der Wale weiter aufklären zu können./ Ламберт и его команда надеются использовать свою находку для дальнейшего выяснения географического распространения китов.

## Заключение

Категория персональности представляет собой одну из наиболее значимых категорий научно-популярного креолизованного текста: благодаря ей привлекается и удерживается внимание потенциального, а затем – реального читателя-неспециалиста. При реализации указанной категории наиболее часто используются эксплицитные средства ее выражения: глагольные формы, формы повелительного наклонения, обобщённого суждения, вежливая форма с местоимением Sie, разнообразные местоимения (личные, притяжательные, относительные, указательные, возвратные, неопределенно-личное

местоимение), императивные формы глагола; во-просительные предложения, имена собственные.

Благодаря же автору текста, избирающего собственную стратегию общения с читателем с помощью как эксплицитных, так и имплицитных средств (глаголов со значением чувственно-го восприятия, размышления, состояния; употребление слов в особых контекстных коннотациях, невербальных элементов) устанавливается непосредственный контакт с читателем текста, создаётся интонация прямого, часто дружеского общения, совместного изучения проблемы, а также совместной оценки информации и формулировки выводов.

## Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975, 502 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979, 423 с.
3. Болотова Е.А., Былкова С.В. Функционально-семантическая категория персональности и ее текстообразующая функция (на примерах текстов современных писателей)//Гуманитарные и социальные науки. Ростов-на-Дону, 2020. № 2, с 138–145
4. Виноградов В. В. О теории художественной речи: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по филол. специальностям. М.: Высшая школа, 2005, 286 с.]
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: УРСС, 2005, 137с.
6. Диброва Е.И. Пространство текста в композиционном членении // Структура и семантика художественного текста/ Доклады VII Международной конференции. М.: СпортАкадемПресс, 1999. С.91–137
7. Кузнецова М.А. Сущность и содержание понятия «потенциал текста» и категория персональности // Европейско-азиатское пространство. Инновации в экономике, науке и образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции / под ред. Е.В. Коновой. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2019, с. 71–78
8. Кузнецова М.А. Средства выражения категории персональности в рекламе//Современное педагогическое образование. М., 2019. № 12, с 188–190
9. Левченко М.Н. Бирюкова А.В. Языковые особенности философского текста: категории персональности и референтности в «критике чистого разума» И. Канта// Актуальные вопросы современной лингвистики. Материалы VII региональной научно-практической конференции (с межд. участием). Отв. ред. М.Н. Левченко. М.: МГОУ, 2020, с. 53–61
10. Левченко М.Н. Вербальная репрезентация категории персональности в текстах различных языков и функциональных стилей// Значимые

личности в языке и культуре: научное наследие Августа Шлейхера. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Отв. редактор Г.Т. Хухуни. М.: МГОУ, 2018, с. 166–177

11. Левченко М.Н., Елисеева А.А., Елистратова И.В., Захарова М.Ю., Казарина М.А., Тарасова О.И. Интерпретация текста и его грамматических моделей (типологический аспект): Монография. М.: МГОУ, 2013. 240 с.
12. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии //Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии (сборник). Психологи Отечества. Избранные психологические труды в 70 томах. М.: МПСИ, МОДЭК, 2001. с. 223–233
13. Манжелевская Е. В., Стратийчук Е.Ю. Категория персональности в лингвистике текста и прагмалингвистике (на материале русского и английского языков)// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, «Грамота», 2021. Том 14. Выпуск 12. С. 3953–3958
14. Попова Е.А. Человек как основополагающая величина современного языкознания // Филологические науки. М., 2002. № 3, с 69–77
15. Стратийчук Е.Ю. Персональность как текстообразующая категория художественного текста (на материале русского и английского языков): автореферат дисс. ... к. филол.н. Ростов-на-Дону, 2006. 23 с.
16. Carstens P. Affen drehen sich bis zum Umfallen – aus purem Vergnügen – URL: <https://www.geo.de/natur/tierwelt/affen-drehen-sich-bis-zum-umfallen—aus-spas-33287842.html> (accessed: 17.03.2023) [in German]
17. Dambeck, T. Kleinplaneten inter der Lupe – URL: <https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/kleinplaneten-unter-der-lupe/> (accessed: 16.03.2023) [in German]
18. Podbregar N. Stammen die ältesten Steinwerkzeuge wirklich von Menschen? – URL: <https://www.scinexx.de/news/archaeologie/stammen-die-aeltesten-steinwerkzeuge-wirklich-von-menschen/> (accessed: 13.03.2023) [in German]
19. Röcker A. Vierfüßler mit Hufen – URL: <https://www.spektrum.de/news/vierfuessler-mit-hufen/1637144> (accessed: 26.03.2023) [in German]
20. Warum Sie jeden Tag rohen Knoblauch essen sollten – URL: [https://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/echte-wunderwaffe-warum-sie-jeden-tag-rohen-knoblauch-essen-sollten\\_id\\_189123596.html](https://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/echte-wunderwaffe-warum-sie-jeden-tag-rohen-knoblauch-essen-sollten_id_189123596.html) (accessed: 24.03.2023) [in German]

## INTERPERSONALITY IN EXPRESSING THE AUTHOR'S IMAGE OF A POPULAR SCIENCE TEXT: BASED ON THE MATERIAL OF GERMAN-LANGUAGE CREOLIZED TEXTS

Khristoforova N.I.  
Candidate of Philology

The purpose of this study is to study the category of personality in the aspect of its implementation in the global Internet information



system in combination with the manifestation of the features of the author's image on the example of popular German creolized texts. The scientific novelty of the research consists in establishing the features of the realization of the category of personality in this type of texts, on the basis of which it can be said that the author of a popular science text actualizes personal intentions and influences the reader, creating the illusion of direct communication. At the same time, in the German-language popular science text, both explicit ways of expressing the personality and manifestation of the characteristics of the image of the author of the text (imperative forms, various pronouns, interrogative sentences, etc.) and implicit (3rd person pronouns, determinative pronouns, interjections, incomplete, indefinite-personal, infinitive, interrogative sentences) are involved.

**Keywords:** the category of personality, the image of the author, popular science text, implicit means of expression, explicit means of expression.

## References

1. Bakhtin M.M. Questions of literature and aesthetics: Studies of different years. M.: Fiction, 1975, 502 p.
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Iskusstvo, 1979, 423 p.
3. Bolotova E.A., Bylkova S.V. The functional-semantic category of personality and its text-forming function (on the examples of texts of modern writers)//Humanities and Social sciences. Rostov-on-Don, 2020. No. 2, from 138–145
4. Vinogradov V.V. On the theory of artistic speech: textbook. a manual for university students studying philology. M.: Higher School, 2005, 286 p.]
5. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Moscow: URSS, 2005, 137c.
6. Dibrova E.I. Text space in compositional division // Structure and semantics of a literary text/ Reports of the VII International Conference. Moscow: SportAkademPress, 1999. pp. 91–137.
7. Kuznetsova M.A. The essence and content of the concept of "text potential" and the category of personality // European-Asian space. Innovations in economics, science and education: a collection of materials of the International Scientific and Practical Conference / ed. by E.V. Koneva. Kaliningrad: Publishing House of the I. Kant BFU, 2019, pp. 71–78
8. Kuznetsova M.A. Means of expressing the category of personality in advertising//Modern pedagogical education. Moscow, 2019. No. 12, from 188–190
9. Levchenko M.N. Biryukova A.V. Linguistic features of the philosophical text: categories of personality and reference in the Critique of Pure Reason by I. Kant// Topical issues of modern linguistics. Materials of the VII regional Scientific and practical conference (with inter. participation). Ed. by M.N. Levchenko. M.: Moscow State University, 2020, pp. 53–61
10. Levchenko M.N. Verbal representation of the category of personality in texts of various languages and functional styles// Significant personalities in language and culture: the scientific heritage of August Schleicher. Collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. Editor G.T. Khukhuni. M.: Moscow State University, 2018, pp. 166–177
11. Levchenko M.N., Eliseeva A.A., Elistratova I.V., Zakharova M. Yu., Kazarina M.A., Tarasova O.I. Interpretation of the text and its grammatical models (typological aspect): Monograph. Moscow: Moscow State University, 2013. 240 p.
12. Leontiev A.A. The concept of text in modern linguistics and psychology //Language and speech activity in general and pedagogical psychology (collection). Psychologists of the Fatherland. Selected psychological works in 70 volumes. Moscow: MPSI, MODEK, 2001. pp. 223–233
13. Manzhelievskaya E. V., Stratiychuk E. Yu. The category of personality in the linguistics of text and pragmalinguistics (based on the material of Russian and English languages)// Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov, "Diploma", 2021. Volume 14. Issue 12. pp. 3953–3958
14. Popova E.A. Man as the fundamental value of modern linguistics // Philological sciences. M., 2002. No. 3, pp. 69–77
15. Stratiychuk E.Y. Personality as a text-forming category of a literary text (based on the material of Russian and English languages): abstract diss. ... k. philol. Rostov-on-Don, 2006. 23 p.
16. Carstens P. Affen drehen sich bis zum Umfallen – aus purem Vergnügen – URL: <https://www.geo.de/natur/tierwelt/affen-drehen-sich-bis-zum-umfallen---aus-spss-33287842.html> (accessed: 17.03.2023) [in German]
17. Dambeck, T. Kleinplaneten inter der Lupe – URL: <https://www.wissenschaft.de/astronomie-physik/kleinplaneten-unter-der-lupe/> (accessed: 16.03.2023) [in German]
18. Podbregar N. Stammen die ältesten Steinwerkzeuge wirklich von Menschen? – URL: <https://www.scinexx.de/news/archaeologie/stammen-die-aeltesten-steinwerkzeuge-wirklich-von-menschen/> (accessed: 13.03.2023) [in German]
19. Röcker A. Vierfüßler mit Hufen – URL: <https://www.spektrum.de/news/vierfuessler-mit-hufen/1637144> (accessed: 26.03.2023) [in German]
20. Warum Sie jeden Tag rohen Knoblauch essen sollten – URL: [https://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/echte-wunderwaffe-warum-sie-jeden-tag-rohen-knoblauch-essen-sollten\\_id\\_189123596.html](https://www.focus.de/gesundheit/ernaehrung/echte-wunderwaffe-warum-sie-jeden-tag-rohen-knoblauch-essen-sollten_id_189123596.html) (accessed: 24.03.2023) [in German]



# Воплощение принципа антиномичности в повести М. Булгакова «Собачье сердце»

**Хуан Цзюньи,**

аспирант филологического факультета, кафедра русской и зарубежной литературы, Российский университет дружбы народов  
E-mail: 2420803398@qq.com

Статья посвящена исследованию одного из самых интересных и уникальных, как с точки зрения жанра, так и с позиции стилистики произведений М. Булгакова «Собачье сердце». Анализ проводится с позиции проявления принципа антиномичности в рамках рассказа. Выявляются противоречивые стороны и аспекты существования человека, которые стремился отобразить М. Булгаков в своей повести. В качестве главного вывода исследования формулируется положение о том, что русскому писателю удалось в деталях и в сатирическом контексте изобразить жизнь страны Советов, выдвинув на повестку для обсуждения одну из ключевых нравственных проблем того времени – проблему ответственности ученого за сделанное открытие.

**Ключевые слова:** «Собачье сердце», Михаил Булгаков, антиномичность, принцип антиномичности, противоречивость, философия сатиры Булгакова, сатирическая проза.

Михаил Афанасьевич Булгаков – русский писатель советского периода, творчество которого всегда отличалось интересным, ярким и самобытным взглядом на быт и нравы СССР. Он прославился как человек, особо остро не принимающий советский режим, относящийся к нему с максимальным недовольством и категоричностью. Особое мировосприятие Булгакова, безусловно, нашло свое отражение во всех его произведениях, среди которых оказался всемирно известный рассказ «Собачье сердце».

«Собачье сердце» (1925) – один из самых известных рассказов, повестей Михаила Булгакова не только в России, но и во всем мире. К числу главных факторов его широкой популярности относят жанровое своеобразие, неординарность сюжета, противоречивую социально-философскую сатирическую направленность, наполненность элементами фантастики, носящими парадоксальный характер [2]. С самого начала своего выхода в свет повесть собирала вокруг себя много разговоров, неоднозначных мнений и критики.

Настоящая статья посвящена анализу воплощения принципа антиномичности в повести М. Булгакова «Собачье сердце». Следует уточнить, что под антиномичностью понимаются в первую очередь рассуждения, образуемые двумя высказываниями, каждое из которых приводит к взаимоисключающим выводам, которые не могут быть признаны ни истинными, ни ложными.

Повесть «Собачье сердце» представляет собой заключительную часть ранее написанного М. Булгаковым цикла сатирических рассказов 1920-х годов, таких как «Дьяволиада» и «Роковые яйца». К работе над созданием данного произведения писатель приступил в январе 1925 года, а спустя три месяца в марте оно приобрело законченный вид. Изначально, как свидетельствуют личные заметки М. Булгакова, он планировал опубликовать «Собачье сердце» в журнал «Недра», однако, по официальной версии – рассказ не прошел цензуру. После этого писатель принял решение прочесть свою повесть перед московскими любителями литературы в рамках литературного кружка, именуемого как «Никитинский субботник», организованного в марте 1925 года. Несколько позднее она была переписана от руки (так называемый «самиздат») и таким образом распространилась в массы. В СССР публикация рассказа «Собачье сердце» впервые была осуществлена в 1987 году в шестом номере журнала «Знамя».

Основу сюжетной линии составляет история о неудачном эксперименте профессора Преобра-

женского, который принял решение превратить бездомную собаку Шарика в человека. Для этого он пересаживает ему гипофиз человека, страдающего алкоголизмом, тунядца и дебошира Клим Чугункина. В результате успешно проведенной им операции на свет появляется абсолютно «новый человек» [3].

Профессор Преображенский, будучи культурным человеком, развивался природным путем, постепенно знакомился с окружающим миром, формировал свою систему убеждений относительно того, что является добром, а что злом, систематизируя и переосмысливая накопленный человеческим культурный опыт и знания. Главной силой и подспорьем проявления принципа антиномичности, воплощаемого М. Булгаковым в повести «Собачье сердце», является постоянное столкновение разумных представлений про общества профессора Преображенского и абсурдных взглядов новых хозяев жизни.

Несмотря на преобладание фантастических элементов в рассказе «Собачье сердце», М. Булгаков все же стремился объективно изобразить окружающую действительность. Персонажи, созданные им в произведении, вместе с их действиями, словами – все это выглядит более чем аутентично и натуралистично [4]. Писателю мастерски удалось воссоздать колорит эпохи начала XX века в самых мелких деталях и подробностях: начиная от пения идеологически «правильных» песен до «разрухи в чуланах». На основании этого у читателя складывается стойкое впечатление о том, что все эти события могли произойти и на самом деле в реальной жизни.

Композиционную основу повести «Собачье сердце» составляет модель кольца. В начале повествования М. Булгаков представляет внутренний монолог некоего бездомного пса Шарика. Данный монолог выступает в роли экспозиции, как бы раскрывая читателю суть происходящих далее событий. Непосредственно сама операция, проведенная над Шариком и его превращение в человека – это сюжет, который знаменует собой начало конфликта и ключевого этического противоречия, изображаемого в повести. Кульминационная роль принадлежит той части произведения, где человекоподобный Шарик пытается адаптироваться к своей новой жизни и обличию, вступая в острую дискуссию и прямой конфликт с профессором. В финальной части рассказа снова изображается внутренний монолог, ведущий Шариком, символизирующий завершение и развязку бывшего конфликта.

Интересным является то, с какой чувственностью писатель М. Булгаков описывает жизнь обычного советского человека. Например, это упоминание о толстом поваре, который ворует качественную еду, а вместо этого предлагает посетителям некачественные и испорченные продукты; это описание «новой элиты», выступающей в роли пациентов профессора Преображенского, которые ведут сытый и довольный образ жизни,

озадаченные решением преимущественно своих сексуальных проблем. В юмористическом ключе изображается также и сам профессор, который по описаниям М. Булгакова походит на некоего средневекового французского рыцаря, а также его верный подмастерье-оружейник – доктор Боменталь, который стремился всячески побороть законы природы [1].

Наивысшая степень проявления сатирики и юмора в повести «Собачье сердце» припадает, пожалуй, на ту часть, в которой изображается помолодевший старик, демонстрирующий всему свету свои романтические приключения или же тот момент, когда пристарелая дама, полная страсти, всячески стремится удержать возле себя своего возлюбленного и идет ради этого на самые безбашенные поступки. Уникально комичным оказывается также художественный образ Швондера, который принял решение воспитать Шарикова в духе марксизма.

Следует отметить, что весь сюжет повести «Собачье сердце» основан на ярких контрастах. Так, умная и ласковая собака превращается в грубого, невоспитанного хама с унаследованными чертами Клим Чугункина. Каждое действие, совершаемое им, приобретает все более и более возмутительный и неуправляемый характер. То он резко выскакивает, пугая даму на лестнице, то словно ума лишенный гоняется за кошками по всему двору, то не выходит из кабаков и ночных гулянок. Итогом этого становится прекращение юмористической повести (в эпилоге рассказа) в произведение, полное криминала. После приезда полиции, которая должна была искать Шарикова по доносу Швондера, профессор Преображенский представил собаку, в качестве главного доказательства того, что он не виновен. Весьма трагикомичным выглядит в таком контексте его объяснение: *«То есть он сказал... Это не значит быть человеком...»*.

В рассказе «Собачье сердце», акцентируя внимание на «мелочах жизни» (грязь на подъезде, вторжение в квартиру агрессивных общественных деятелей), М. Булгаков показывает, что именно в таких мелочах и заключается бесчеловечность нового образа жизни может проявляться. Воровство становится причиной несъедобной пищи. Когда каждый обед стоит 40 копеек, заведующий присваивает 25 копеек. Булгаков пародирует лозунг «Нигде, кроме как в Моссельпроме» и добавляет, что «кроме такой отравы, как в Моссельпроме, вы нигде не получите». Изменения на самом простом бытовом уровне показывают невозможность, неправильность такого существования [2].

В целом же проявление антиномичности в рассказе М. Булгакова можно зафиксировать в следующих аспектах:

*Первый аспект* – это противостояние интеллекта профессора Преображенского и домоуправления, состоящего из рабочих и политических активистов. При художественном описании данного противоречия М. Булгаков, по всей видимости,

стремился к тому, чтобы продемонстрировать перед читателем всю проблемность столкновения разных поколений людей, которые мыслят с помощью совершенно разных категорий и принципов. При этом, сам писатель, как можно заметить, занимал сторону профессора, поскольку, как отмечал сам М. Булгаков, он безусловно наделен определенными привилегиями, заработанными собственным упорным трудом и профессионализмом. Швондера же писатель изображает в виде «карикатурной выскочки», которая «заимела» некий социальный статус только за счет переворота.

*Второй аспект* – это конфликт, который происходит между превращенным в человека псом Шариком и окружающими людьми, в том числе профессором. Ключевая суть конфликта сводится к тому, что человечество идет по довольно опасному пути и для того, чтобы с него не сбиться, следует придерживаться «прогрессивного курса». Так, например, в исследуемом рассказе поликарп Шариков не сумел стать полноценной личностью по причине того, что пропустил некие важные этапы своего развития, а также потому, что требовал и желал того, чего на самом деле не заслуживал.

Следует отметить, что оба противоречия и конфликта, изображаемые М. Булгаковым в повести «Собачье сердце», носят взаимосвязанный и взаимозависимый характер. Все произведение несмотря на всю свою юмористичность и комичность буквально с первых строк пропитано беспокойной и довольно тревожной атмосферой, которая царит в российском обществе начала XX века. Сам писатель довольно неоднозначно расценивал возможное будущее, которое ждет его самого и его страну, всячески предостерегая от возможных ошибок и провалов. Герой повести М. Булгакова буквально показывает то, как именно не должен вести себя порядочный человек. Автор заставляет задуматься о том, что устаревшая буржуазная мораль намного выше пролетарской, потому что она основана на вечных ценностях и многовековом опыте, которые новые люди отрицают. Из рассказа «Собачье сердце» можно сделать исторический вывод: глобальный советский эксперимент с самого начала был обречен на провал, потому что искусственно уравнивать людей с разными способностями и склонностями невозможно.

Таким образом, проведенный анализ показал, что в исследуемой повести «Собачье сердце» М. Булгаков ярко изобразил тесное переплетение социального содержания важными с философскими размышлениями, актуальными как в то время, так и сейчас. Острая конфликтность, противоре-

чивость, воплощаемая посредством приемов антиномичности, делает произведение «Собачье сердце», безусловно, одной из самых интересных и непредсказуемых, но тем не менее актуальных работ русского писателя М. Булгакова.

## Литература

1. Завражных В. В., Зинина Г.М. Социально-психологический смысл произведения М.А. Булгакова «Собачье сердце» // Молодой ученый. – 2016. – № 25 (129). – С. 630.
2. Иоффе С. Тайнопись в «Собачем сердце» Булгакова // Новый журнал. Нью-Йорк, 1987.
3. Флоря А.В. Алогизмы в «Собачем сердце» // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и философия». – 2006.
4. Хабибьярова Э.М. Саркастичекая ирония в повести М. Булгакова «Собачье сердце» // Вестник Омского университета. – 2015. – № 1. – С. 237–240.
5. Яблоков Е. Художественный мир Михаила Булгакова. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 424 с.

## THE EMBODIMENT OF THE PRINCIPLE OF ANTINOMY IN M. BULGAKOV'S STORY «HEART OF A DOG»

Huang Junyi

Peoples' Friendship University of Russia

The article is devoted to the study of one of the most interesting and unique, both in terms of genre and stylistics, the works of M. Bulgakov «Heart of a Dog». The analysis is carried out from the standpoint of the manifestation of the principle of antinomy within the framework of the story. The contradictory sides and aspects of human existence are revealed, which M. Bulgakov tried to display in his story. As the main conclusion of the study, the position is formulated that the Russian writer managed to depict the life of the country of the Soviets in detail and in a satirical context, putting on the agenda for discussion one of the key moral problems of that time – the problem of the responsibility of the scientist for the discovery made.

**Keywords:** Heart of a Dog, Mikhail Bulgakov, antinomy, antinomy principle, inconsistency, Bulgakov's philosophy of satire, satirical prose.

## References

1. Zavrzhnov V. V., Zinina G.M. Socio-psychological meaning of the work of M.A. Bulgakov «Heart of a Dog» // Young scientist. – 2016. – No. 25 (129). – S. 630.
2. Ioffe S. Cryptography in Bulgakov's Heart of a Dog // New Journal. New York, 1987.
3. Florya A.V. Alogisms in the «Heart of a Dog» // Bulletin of the Udmurt University. Series «History and Philosophy». – 2006.
4. Khabibyarova E.M. Sarcastic irony in M. Bulgakov's story «Heart of a Dog» // Bulletin of the Omsk University. – 2015. – No. 1. – S. 237–240.
5. Yablokov E. The Artistic World of Mikhail Bulgakov. – M.: Languages of Slavic culture, 2001. – 424 p.

## Чжан Цзин,

к. филол.н., доцент кафедры русского языка института иностранных языков Шэньянского политехнического университета  
E-mail: qqqs5617181@gmail.com

## Ло Яньчао,

аспирант, Томский государственный университет  
E-mail: 1121080390@qq.com

В статье речь идёт о феномене энантиосемии – развитии противоположных значений в рамках одного корня, она определяется как способность слова развиваться в пределах лексемы противоположные и антонимические значения. В статье рассматриваются условия определения энантиосемии и основные её семантические типы. Противоположность служит самой сущностью, наиболее общей характеристикой энантионимов, основным критерием выделения энантиосемических единиц является совмещение противоположных значений в их пределах. Противоположность, полярность считается наиболее значимой семантической характеристикой, а также предпосылки для формирования энантиосемии но на самом деле, на основе противоположности семантика обладает более сложными формами выражения. Опираясь на наблюдения за материалом, мы находим, что внутренняя семантическая противоположность энантионимов может быть выражены в следующих трех семантических типах: комплементарная связь, векторная связь и соотносительная связь.

**Ключевые слова:** энантиосемия, русский язык, противоположное значение, условия определения, семантические типы

*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 совместного образовательного проекта между предприятиями и университетами при Министерстве образования КНР («Построение и реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков, на примере предмета устного перевода ШПУ», номер проекта: 202102288010; Исследование инновационного режима идейно-политического преподавания курса «Всеобъемлющий русский язык», номер проекта: 220603492082641; «Теория и практика инновационного подхода к обучению переводу иностранных языков», номер проекта: 220600671081634; «Реализация идейно-политического пути по специальностям иностранных языков», номер проекта: 202102288011).*

Энантиосемия – с давних пор было предметом пристального внимания в психологии, логике и философии языка. Изучение энантиосемии имеет давнюю историю в лингвистике[1]. «Словарь русского языка» С.И. Ожегова определяет энантиосемию как разновидность антонимии: совмещение противоположных значений в одном слове, в буквальном переводе с греческого этот термин значит «противоположность значений внутри слова».

В качестве особого языкового явления энантиосемия широко существует во многих языках.. Явление энантиосемии, широко представленное, репрезентируется единицами нескольких языковых уровней, содержащими в своей семантической структуре различную степень противоположности. Например, в китайском языке 1) 愿为市鞍马, 从此替爷征 («Мланьшэ»), «市» в значении 'купить'; 2) 昨日入城市, 归来泪满巾 («Саньфу»), «市» в значении 'продать'. В английском языке twilight приобретает противоположные смыслы: 1) 'рассвет' и 2) 'сумерки'. В немецком языке в слове einmal совмещаются противоположные значения 'будущее' и 'прошлое'. В итальянском языке ciao употребляется и при встрече, и при прощании.

В русском языке подобные примеры везде встречаются. Слово погода, которая приобретает противоположные смыслы в зависимости контекста ('хорошая погода' в выражении ждать у моря погоды, в дериватах распогодилось, непогода и 'плохая погода, ненастье' в выражении на море погода поднялась.). задымить в значении 'начать дымить' и 'закоптить дымом', за- имеет противоположные значения: 1) начало действия и 2) доведение действия до крайней степени, до предела. Смысловую оппозицию создает и приставка про- со значениями: 1) полнота реализации, и 2) упущение, недослышка в глаголах прослушать ('слушать, выслушать от начала до конца' например, Прослушал выступление президента по радио от начала до конца.) и прослушать ('слушая, пропустить мимо ушей, не воспринять', например, Простите, я прослушал, что вы сказали, повторите, пожалуйста.). В слове наверно: устаревшее значение 'наверняка' (Я знаю это наверно.) и современное 'вероятно, по-видимому' (Ты, наверно, слышал, да сказать не хочешь.). В слове отойти: 'прийти в себя' (Его облили холодной водой, и он отошёл.) и 'умереть, скончаться' (У меня вчера вот мать соборовали. Тоже, должно быть, скоро отойдёт.). Разучить имеет противоположные значения: 1) выучить с целью исполнения, воспроизведения (Актёры разучили новую пьесу.) и 2) заставить перестать выучить, уметь (Неопытная учительница разучила ребёнка играть на рояле.).



В слове залечить: 'леча, дать зажить чему-л.' (Известный врач Пекровский залечил язву моему мужу.) и 'неумелым лечением устроить, измучить' (Неопытный врач залечил ребёнка почти до смерти.) В слове объехать: 'езда, побывать во многих местах, посетить многих' (Корабельщики в ответ: мы объехали весь свет.) и 'проехать стороной, окружая, огибая, минуя' (Ростов поехал по линии резервов, далеко объезжая то место, где слышалась самая жаркая стрельба и канонада.).

Подобные противоречия возникают внутри значений одного слова чаще всего в процессе длительного употребления слова в разных сферах языка[7]. Так, слово *лихой* в книжном языке Древней Руси употреблялось только с отрицательным смыслом – 'плохой, дурной'. В народном же языке наряду с этим значением стало развиваться и положительное – 'удалой, смелый'. Другой источник и причина энантиосемии – ироническое употребление слова. В результате такого употребления «плюс» в значении может смениться на «минус». В настоящее время изучение энантиосемии и связанных с ней явлений среди ученых русского языка включает в себя нижеследующие стороны: анализ причин развития энантиосемии с точки зрения этимологии и когнитивного языкознания (В.И. Щерцль, О.Е. Вороничев, Б.Т. Ганеев); с точки зрения формальной структуры анализ характеристик глагольных энантиосемических единиц (Л.Е. Бессонова, Ф.С. Бацевич); изучение классификации энантиосемии с точки зрения семантического эмоционального оттенка (Е.А. Литвиннова, О.П. Ермаков). Тем не менее, мало внимания уделяется таким вопросам, как основные семантические характеристики, семантические типы, стандарты определения энантиосемии и т.д.

Основным критерием выделения энантиосемических единиц является совмещение противоположных значений в их пределах. Противоположность, полярность считается наиболее значимой семантической характеристикой, а также предпосылкой для формирования энантиосемии[4]. Две характерные черты, присущие энантиосемическим единицам, должны иметь тенденцию к экстремальному развитию в контексте противоречивых или противоположных отношений. Мы считаем, что при определении энантиосемии необходимо выполнить следующие условия.

1. Семантическая противоположность должна быть ограничена двумя семами одного и того же слова, следует исключить омонимы и переносное значение одной и той же семы, то есть квазиэнантионим. Омонимы – слова, совпадающие друг с другом в своем звучании при полном несоответствии значений («*лук*» 'оружие') – «*лук*» 'растение'). Несмотря на то, что энантиосемические единицы и омонимы имеют общую внешнюю форму, в сущности последнее относится к двум разным словам. Внутренняя семантическая несовместимость энантиосемических единиц должна быть распределена на семах, а не семантических компонентах[3].

2. Семантическая противоположность должна быть стабильной, исключающей временные и нестабильные факторы на уровне речи. Потому что любое слово в неофициальной, свободной разговорной коммуникации может проявить противоположные чувства, оценочно-эмоциональные оттенки, проявить совершенно разные значения. Например, какой он добрый! В разных контекстах, опираясь на интонацию говорящих, добрый может выразить и доброту, и зло, а на самом деле добрый не совмещает в себе семы 'доброта' и 'зло'. Некоторые ученые называют такие слова речевыми энантионимами. Но, на наш взгляд, такие явления относятся к категории стилистики (ирония, астеизм, каламбур), а также к содержаниям речевого уровня. Мы считаем, что речь идёт об энантиосемии лишь в том случае, когда противоположные значения слов, придаваемые различным элементам речевого уровня, закрепляются на языковом уровне. Например, *гордиться*: 1) испытывать радостную гордость (Горжусь, что у меня такие люди.); 2) кичиться, величаться, держать себя горделиво, заносчиво (Что ты гордишься? Держись попроще.). Два семантических элемента точно перечислены в словаре, вне контекста также существует[6].

Вообще говоря, противоположность служит самой сущностью, наиболее общей характеристикой энантионимов, но на самом деле, на основе противоположности семантика обладает более сложными формами выражения[2]. Опираясь на наблюдения за материалом, мы находим, что внутренняя семантическая противоположность энантионимов может быть выражены в следующих трех семантических типах.

**1. Комплементарная связь.** Под комплементарностью понимается, что между признаками, выраженными двумя семами существует противоречивость. Слово *отжить*: 1) прожить свою жизнь, окончить существование (О мёртвых нечего болеть, отжили, и ладно.); 2) вернуться к жизни, ожить, прожить какой-л. срок (Снегом меня оттирали, чаем попили, на печь положили, отжила.). Завязать: 1) установить взаимоотношения (Пращур мой каким-то образом завязал приятельство с греками.); 2) прекратить взаимоотношения (Павел схватился за ум, и решил завязать связи с преступным миром.).

**2. Векторная связь.** Речь идёт о том, что признаки, выраженные двумя семами демонстрируют тенденцию развития в обратные направления, и такая тенденция чаще проявляется в состоянии, действии. Слово *закатать*: 1) катая, вращая обернуть чем-либо, завернуть что-либо (закатать рукава); 2) утрамбовать, укатать (закатать асфальт). *Сливать*: 1) выливать, чтобы опорожнить (сливать воду из творага); 2) совершать объединение (сливать остатки вина в одну бочку).

**3. Соотносительная связь.** Под соотносительностью понимается, что признаки, выраженные двумя семами, тесно связаны друг с другом, отдельно с точки зрения субъекта и объекта описы-

вают практические действия или какие-либо отношения[5]. Двоечник: 1) тот (та), кто нахватал много двоек (учащийся, студент); 2) тот (та), кто ставит много двоек (учитель, преподаватель). Занять: 1) взять в долг; 2) предоставить в долг.

## Литература

1. Бацевич Ф.С. О глаголах с противоположным значением// Русский язык в школе. 1987. (4). – С. 86–90.
2. Бессонова Л.Е. Глагольная префиксальная энантиосемия в русском языке. -М., 1983.
3. Вороничев О. Е. О лексическом статусе энантиосемантов, или когда слово становится самому себе антонимом // Начальная школа плюс До и После. 2011. (1). – С. 69–75.
4. Ганеев Б.Т. Первоначальная энантиосемия и диффузность в языке// Вестник ОГУ. 2003. (4). – С. 9–14.
5. Ермаков О.П. Существует ли в русском языке энантиосемия как регулярное явление? Вспоминая общую этимологию НАЧАЛА И КОНЦА// Арутюнова Н.Д. Логический анализ: Семантика начала и конца. -М., Индрик, 2002.
6. Литвинова Е.П. К вопросу о продуктивности энантиосемии. *Lingua mobilis*. 2012. (2). – С. 148–158.
7. Щерцль И. О. словах с противоположными значениями // Филологические записки. 1884. (1). – С. 41–44.

## SEMANTIC TYPES OF ENANTIOSEMY IN RUSSIAN<sup>1</sup>

Zhang Jing, Luo Yanchao

Shenyang Ligong University; Tomsk State University

The article deals with the phenomenon of enantiosemy – the development of opposite meanings within the same root, it is defined as the ability of a word to develop opposite and antonymous meanings within a lexeme. The article discusses the conditions for defining enantiosemy and its main semantic types. Opposite is the very essence, the most general characteristic of enantiosemy, the main criterion for distinguishing enantiosemy units is the combination of opposite values within them. Opposite, polarity is considered the most significant semantic characteristic, as well as the prerequisites for the formation of enantiosemy, but in fact, based on the opposite, semantics has more complex forms of expression. Based on the observation of the material, we find that the internal semantic opposition of enantiosemy can be expressed in the following three semantic types: complementary connection, vector connection and correlative connection.

**KEYWORDS: ENANTIOSEMY, RUSSIAN, OPPOSITE MEANINGS, DEFINING CONDITIONS, SEMANTIC TYPES.**

### References

1. Batsevich F.S. On verbs with opposite meanings// Russian language at school. 1987. (4). – P. 86–90.
2. Bessonova L.E. Verbal prefix enantiosemy in Russian. – M., 1983.
3. Voronichev O.E. On the lexical status of enantiosemy, or when a word becomes its own antonym // Primary school plus Before and After. 2011. (1). – P. 69–75.
4. Ganeev B.T. Primary enantiosemy and diffuseness in the language // Bulletin of OSU. 2003. (4). – P. 9–14.
5. Ermakov O.P. Does enantiosemy exist in Russian as a regular phenomenon? Remembering the general etymology of the BEGINNING AND THE END // Arutyunova N.D. Logical analysis: Semantics of beginning and end. -M., Indrik, 2002.
6. Litvinova E.P. To the question of the productivity of enantiosemy. *Lingua mobilis*. 2012. (2). – P. 148–158.
7. Shchertsl I.O. Words with opposite meanings // Filologicheskie zapiski. 1884.(1). – P. 41–44.

<sup>1</sup> The article was written with the support of the Liaoning Province Philosophical and Sociological Planning Foundation project (“Studying enantiosemy in the Russian language within the framework of the cognitive event-domain model”, project number: L21BYY031); with the support of a joint educational project between enterprises and universities under the Ministry of Education of the People’s Republic of China (“Construction and implementation of the ideological and political path in the specialties of foreign languages, on the example of the subject of oral translation of the SHPU”, project number: 202102288010; Research on the innovative mode of ideological and political teaching of the course “Comprehensive Russian language”, project number: 220603492082641; “Theory and practice of an innovative approach to teaching the translation of foreign languages”, project number: 220600671081634; “Implementation of the ideological and political path in the specialties of foreign languages”, project number: 202102288011).

## Модифицированные паремии как средства реализации речевых ходов в англоязычном культурно-просветительском дискурсе

**Хучбарова Джамия Махмуддировна,**

кандидат филологических наук, доцент факультета лингвистики, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
E-mail: Khuchbarova2710@mail.ru

В данной статье автор рассматривает паремии – трансформы как средства реализации речевых ходов в качестве лингвистических механизмов воздействия на сознание человека, а также экстралингвистические условия, их обуславливающие. Речевые ходы в свою очередь выступают в качестве средств реализации коммуникативных задач.

Теоретический анализ литературы и собственные исследования позволяют отметить высокий уровень языкового влияния на сознание читательской аудитории в современных печатных и интернет изданиях в культурно-просветительском дискурсе. Скрытые формы воздействия на коллективное сознание представляют собой огромный научный интерес в последние годы. Результаты проведенного исследования позволяют отметить, что самой распространенной и результативной формой скрытого воздействия на сознание аудитории является речевое манипулирование. В результате изучения различных источников автор пришел к выводу, что культурно-просветительский дискурс предоставляет огромную возможность воздействия или психологического давления на общественное сознание с целью изменения психологических установок, мнений и суждений реципиентов. В исследуемой проблематике центральным становится вопрос стратегической природы коммуникации в организации общественной деятельности. Автор статьи обращает внимание на тот факт, что работа аудиовизуальных и печатных средств массовой информации направлена не на информирование, а оказание воздействия на мнение и мировоззрение аудитории.

**Ключевые слова:** речевой ход, культурно-просветительский дискурс, коллективное сознание, стратегический, речевое манипулирование.

### Введение

Язык, являясь орудием мышления, способом коммуникации, средством хранения, познания духовных ценностей общества и передачи общественного опыта, также может выступать в качестве инструмента воздействия на человеческое сознание. Функция предопределяет отбор языковых средств и их сочетание друг с другом для достижения цели коммуникации. Являясь основной в современном информационном обществе, прагматическая функция воздействия активно используется и в культурно-просветительском дискурсе.

### Актуальность

Правомерность ориентации исследования паремий-трансформ в культурно-просветительском дискурсе обусловлена актуальностью изучения лингвистических способов воздействия на сознание человека и его последствий. Необходимость во всестороннем исследовании данного воздействия от уровня слова до интертекстовых данных, а также общественных процессов, возникших вследствие воздействия с помощью вербального компонента, очевидна. Особое значение в сфере новых задач приобретает исследование и разработка лингвистических механизмов определения методов воздействия на сознание человека и экстралингвистических условий, их обуславливающих.

Исследуемая проблематика, несмотря на различие подходов, представляет интерес, прежде всего в плане изучения и описания потенциала языкового влияния на сознание читательской аудитории в современных печатных и интернет изданиях.

Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что языковое воздействие на коллективное сознание может выражаться в открытой и скрытой формах. Принято считать, что в качестве основной формы очевидного (открытого) воздействия выступает риторическое обращение к предполагаемому собеседнику.

Опираясь на труды психологов, дидактиков и методистов, в той или иной мере исследовавших отдельные аспекты по данной теме, а также собственные теоретические поиски, считаем необходимым отметить, что проблема скрытых форм воздействия на коллективное сознание в последние годы оказывается в фокусе исследовательского внимания [1], [2], [3].

Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что самой распространенной и результативной формой скрытого (завуалированного) воздействия на сознание аудитории является речевое манипулирование. Заслуживает быть отмеченным тот факт, то культурно-просветительский дискурс предоставляет огромную возможность воздействия или психологического давления на общественное сознание с целью изменения их психологических установок, мнений, суждений и решений. Таким образом, функция манипулирования является одной из самых основных.

На основании всего вышесказанного необходимо отметить, что языковое манипулирование представляет собой такой вид речевого воздействия, целью которого является «неявное влияние в психику адресата чуждых ценностей, желаний и целей с использованием психолингвистических механизмов» [4], приводящее к дезинформации и, следовательно, к заблуждению и самообману.

## Обсуждение

Важным для нашего исследования является теория способов (ходов) реализации коммуникативных задач, предложенная Т.А. ван Дейком, нидерландским лингвистом, и одним из пионеров теории речевых актов. Опираясь на труды исследователя по классификации речевых ходов, а также собственные теоретические поиски, считаем необходимым рассмотреть наглядные примеры употребления модифицированных паремий как способов актуализации коммуникативных задач на материале культурно-просветительского дискурса [5].

1. Речевой ход «генерализация», иллюстрирующий последовательность, закономерность, логичность явлений действительности:

а) **Actions speak louder than words** → **«Australia's actions speak louder than words»**

«On corporate human rights, Australia's actions speak louder than words (заголовок)

... Both the Australian Human Rights Commission and Global Compact Network Australia point to the importance of a National Action Plan (NAP) for implementing these standards in Australia and clarifying the human rights responsibilities of business. A meaningful response from the government is essential if we are to break the cycle of corporate scandals that continue to afflict Australia» [6]. В данной статье автор указывает на несоблюдение международных стандартов в ведении торговли и нарушения корпоративных прав людей в Австралии. Пословица-трансформ «Australia's actions speak louder than words» передает ироничное отношение автора к бездействию правительства.

2. Речевой ход «Экземплификация» или «Наглядность», свидетельствующий о том, что всеобщее представление основывается на определенных фактах, событиях или явлениях действительности.

а) **Good fences make good neighbours** → **«Good fences make good neighbours in Kenya»**

«Good fences make good neighbours in Kenya (заголовок)

Protecting habitat and engaging the local community are crucial for both rhinos and elephants, says Christian Lambrechts, the managing director of Rhino Ark. ... The success of the fence rests on the cooperation of the local community, who build and maintain the Rhino Ark fence. Without it, the fence would be torn down in minutes. Our oldest fences have been up and powered for the last 22 years» [7]. Модифицированная паремия «Good fences make good neighbours in Kenya» описывает мероприятия по защите диких животных, организованных группой защитников дикой природы. Автор статьи, таким образом, мотивирует читателей к разрешению «конфликта» между дикими животными и человеком.

3. Речевой ход «Активация», нацеленный на то, чтобы заинтересовать собеседника, завладеть его вниманием.

а) **Talk is cheap** → **«Talk is cheap, but small talk is priceless»**

«Talk is cheap, but small talk is priceless (заголовок)

So Peter Ustinov was an actor! Who knew? I thought he was a professional raconteur. I assumed it must be one of those jobs that people didn't do much anymore, like being a lamp-lighter or a brewer's drayman» [6]. Данная паремия – трансформ передает важность лаконичности в высказываниях.

4. Речевой ход «осознание правоты», «толерантность» «благосклонность», подразумевающее принятие точки зрения собеседника (реальное или фиктивное), осознание логичности, рациональности его мнения.

**Power corrupts** → **«Power corrupts, but it is also possible that some individuals have a natural inclination to seek power because they are corrupt at heart»**

«It is possible that power corrupts, but it is also possible that some individuals have a natural inclination to seek power because they are corrupt at heart. We were therefore interested to see if stable traits or dispositions that we could measure, such as personality (for example, honesty) or physiological factors (such as testosterone levels), mattered for corruption» [6]. Данная статья раскрывает злободневную проблему коррупции в стране и предлагает некоторые способы ее решения. Заголовок статьи в виде модифицированной паремии описывает одну из причин возникновения данной проблемы в обществе.

5. Коммуникативный ход «совершенствование» или «продвижение», в основе которой лежит стратегия самопрезентации с целью создания благоприятного впечатления у собеседника.

а) **Charity begins at home** → **«Charity begins at work»**

«Muck in – charity begins at work (заголовок)

Joining in volunteering projects at your company is rewarding and doesn't do your career prospects any harm, says Grainne Rothery (подзаголовок)

Employer-supported volunteering programmes are becoming the norm in larger companies in Ireland and



are increasingly a differentiator for companies trying to attract and retain talent. For employees, meanwhile, participating in such schemes can be an opportunity to add new skills and increase visibility» [8].

Волонтерские программы, согласно автору статьи, становятся нормой в крупных компаниях Ирландии, где целью работодателей является привлечение талантливых сотрудников. Участие в данных программах позволяет сотрудникам приобрести новые навыки и повысить уровень квалификации. Паремия-трансформ «Muck in – charity begins at work», таким образом, подчеркивает важность волонтерской деятельности для сотрудников компании.

6. Речевой ход «контрастность» («противоположение») служащий для привлечения внимания к сказанному за счет противопоставления.

a) **No news is good news** → «**No news is bad news**»

«No news is bad news (заголовок)

How the Communist Party creates the world's most-watched TV news show (подзаголовок)» [9]. Используя паремия-трансформ «No news is bad news», автор иронизирует, описывая однотипность новостных каналов в Китае.

b) **You are what you eat** → «**You are what you throw away**»

«You are what you throw away (заголовок)

The anthropology of garbage (подзаголовок)

Waste can be a revelation. Excavations of old rubbish tips (or middens, as archaeologists call them) provide much of our knowledge of everyday life in the past. Many ancient civilisations piled up mountains of garbage» [9]. В данной статье отмечается важность исследования мусорных ям для археологов. Раскопки позволяют узнать о прошлом древних цивилизаций. В частности, недалеко от древнего города Оксиринх, было найдено множество счетов, квитанций, налоговых деклараций и других документов 2000-летней давности. Автор использует паремия-трансформу «You are what you throw away» в заголовке статьи, подчеркивая важность археологических исследований для будущего поколения.

7. Коммуникативный ход «**непредсказуемость**» или «неожиданность», предполагающий подачу неожиданной информации, описание непредвиденных обстоятельств.

a) **Absence makes the heart grow fonder** → «**Abs make the heart grow fonder**»

«Abs make the heart grow fonder (заголовок)

So you still think women are interested in men for their sense of humour? Sorry boys, you must be joking. As their wealth and power increases, women are happily owning up to checking out men's taut pecs and tight six-packs – or lack of them» [6]. Паремия-трансформа «Abs make the heart grow fonder» используется для придания шуточного тона. Автор подчеркивает, что, в связи с эмансипацией, для прекрасной половины человечества важно не столько финансовое благополучие партнера, как их спортивный вид и приверженность здоровому образу жизни.

b) **The end justifies the means** → «**the end does not justify the means**»

«If, by tapping people's phones, you save people's lives and you can stop some national tragedy, then the end justifies the means», he says. «But for tittle tattle and gossip, then the end does not justify the means». Unfortunately, some newspapers believe that “tittle tattle and gossip” are at least as important as world news, and much more interesting to the reader. So if you want to get on in that world as a reporter, it is natural to play whatever tricks you think will give you an edge» [6].

Модифицированная паремия «The end does not justify the means» передает ироничное отношение автора к публикациям некоторых журналистов.

c) **Big fish eat little fish** → «**In Technology, Small Fish (Almost Always) Eat Big Fish**»

«In Technology, Small Fish (Almost Always) Eat Big Fish (заголовок)

Leslie's Law shows how startups can own their markets (подзаголовок).

For decades it was inconceivable that anyone could compete against IBM's absolute dominance of the computing industry. It owned 65% of the market, with the rest divided up between what were then known as the “BUNCH” companies – Burroughs, Univac, NCR, Control Data, and Honeywell. They each had their own proprietary hardware and software stacks and kept to themselves»

[10]. Паремия-трансформа «In Technology, Small Fish (Almost Always) Eat Big Fish» описывает немыслимые изменения в современной компьютерной индустрии.

8. Речевой ход «**провокация**» («**манипуляция**»), ведущий к последующему изменению мнения по определенному вопросу, переходу к рациональным выводам и формированию собственной точки зрения.

a) **Better the devil you know** → «**Better the devil you don't know**»

«The Critics: Music: Better the devil you don't know (заголовок)

For German-speakers, this year's Goethe anniversary has been a literary event. But for the rest of us, it's been a musical one. Shakespeare aside, I doubt if any other writer has been so profoundly annexed by composers. Though he tended in his lifetime to back the wrong ones, valuing now-forgotten names above the likes of Schubert, the fact remains that Goethe was responsive to music. He would have been gratified to see how Faust has found its way into the pantheon of favourite opera stories – even if he wouldn't sanction the way composers have adapted it to their own ends» [7]. В данной статье автор предлагает свою интерпретацию событий в сфере музыки, мотивируя читателей к обсуждению описанных событий. Паремия-трансформа «Better the devil you don't know» вызывает интерес у читателя ввиду своей необычности.

9. Речевой ход «**адресация к авторитетным источникам**», где автор текста ссылается на достоверные источники, результаты исследований

известных ученых, деятелей культуры, выдающихся научных специалистов.

a) **United we stand, divided we fall** → «**Divided We Stand**»

«Divided We Stand (заголовок)

It is the eve of graduation for many of us, and never, as a group, have we felt so divided and lost. The committed are splintered among a multitude of separate and often warring factions. And the uncommitted, or no longer committed – most of us it seems – simply endure» [8].

10. Речевой ход «**предвосхищение**», предполагающий прогнозирование возможных событий для определения будущих интересов, стремлений и целей.

a) **What goes up must come down** → «**What goes up comes down**»

«What goes up comes down (заголовок)» [8]. Автор, используя данную паремия-трансформу, подчеркивает неизбежность происходящих событий.

b) **History repeats itself** → «**History repeats itself as Wales chase World Cup play-off**»

«Connor Roberts hoping history repeats itself as Wales chase World Cup play-off (заголовок)

... Roberts said: «Hopefully it doesn't come down to the last game against Belgium for us to take that second place»» [7]. Модифицированная паремия «History repeats itself as Wales chase World Cup play-off» описывает надежду футбольной команды Уэльса на победу в турнире с Латвией.

11. Речевой ход «**насмешка**», «**сарказм**», целью употребления которого является желание автора «оживить» речь, акцентировать внимание адресата, избежать эмоционального напряжения и создать комический эффект с помощью неожиданных сопоставлений и уподоблений.

a) **Good fences make good neighbours** → «**Good neighbours make fences**»

«Good neighbours make fences (заголовок)

America is building a border barrier that is both too tight and not tight enough (подзаголовок)

...The reason so many immigrants are tramping through Mr Johnston's neighbourhood can be found 12 miles to the south-west...»

[9]. Используя данную паремия, автор подчеркивает нежелание коренного населения оказывать помощь иммигрантам.

b) **Home is where the heart is** → «**Home is where the work is**»

«Home is where the work is (заголовок)

Millions of Britons don't need to make it into the office these days. And the numbers are bound to increase, says Nick Jackson» [7]

c) **Spare the rod and spoil the child** → «**Spare the Rod, Save the Nation**»

«Spare the Rod, Save the Nation

The moment has arrived for United States forces to reconsider the tactical ways and means they are using to remake Iraq. There will be no quick fixes, but by shifting to more of a velvet glove approach, the long hard slog may be a lot less painful» [8]. Цель автора – привлечь внимание как можно большего числа чи-

тателей к актуальной проблеме и ее решения мирным путем. Паремия-трансформа «Spare the Rod, Save the Nation» передает отношение автора к ведению боевых действий в Ираке.

## Выводы

Проанализированные нами примеры употребления паремий-трансформ в разного рода речевых ходах позволяют сделать вывод об интенции адресанта преподнести информацию в наиболее выгодном для себя свете, что способствует формированию коммуникативной стратегии. В свете сказанного важно упомянуть классификации коммуникативных стратегий, описывающих основные социальные процессы, которые обуславливают коммуникационные действия. Согласно мнению большинства исследователей, существуют три основных типа коммуникативных стратегий, в формировании которых могут участвовать и паремии-трансформы: манипулятивная, конвенциональная и презентационная [3]. Нельзя не заметить, что данные стратегии отличаются по степени доступности, открытости и способу ведения коммуникации. В частности, презентация, как коммуникативная стратегия, предполагает коммуникацию, лишенную активного, деятельного начала; манипуляция, в свою очередь, подразумевает активное межличностное общение; конвенция же отличается интерактивной формой взаимодействия в форме диалога.

Таким образом, манипулятивные, конвенциональные и презентационные коммуникативные стратегии нацелены на разные уровни сознания реципиента:

1) познания (когнитивный); 2) взаимоотношения (аффективный); 3) замысел, намерения, цель (конативный). В этом контексте весьма актуальным представляется упоминание о способах воздействия коммуникативных стратегий, среди которых: 1) «убеждение» – влияние на сознание путем убеждения, аргументации, обоснования; 2) «провоцирование эмоциональной реакции» – нацеленность на эмоциональную сферу; 3) «внушение, суггестия» – воздействие на психику человека, связанное со снижением сознательности и критичности, не предполагающее логический анализ и оценку получаемой информации [4].

## Литература

1. Плотникова С.Н. Стратегичность и технологичность дискурса // Лингвистика дискурса-2. Вестник ИГЛУ: Серия Лингвистика и МКК, Иркутск, 2006. № 3. С. 82–98.
2. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность; проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1999. С. 3–18.
3. Мартынова, С.Э. Управление общественными отношениями. Тезис лекций. /С.Э. Мартынова – Томск, 2010. – 6 с.

4. <https://revolution.allbest.ru>
5. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
6. <https://www.theguardian.com/international>
7. <https://www.independent.co.uk/>
8. <https://www.thetimes.co.uk>
9. <https://www.economist.com>
10. <https://www.gsb.stanford.edu/>

#### **MODIFIED PAROEMIAS AS MEANS OF IMPLEMENTING CONVERSATIONAL TURNS IN ENGLISH CULTURAL AND EDUCATIONAL DISCOURSE**

**Khuchbarova D.M.**

Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

The author examines communicative strategies as linguistic mechanisms of influence on human consciousness, as well as extralinguistic conditions in this article. Conversational turns act as means of implementing communicative objectives.

Theoretical analysis of the literature and the author's research show a high level of linguistic influence on the consciousness of the readership in modern print and online media in the cultural and educational discourse.

An indirect influence on the collective consciousness is of great research interest over recent years. The results of the study show that the most effective form of an indirect influence on the consciousness of the audience is a speech manipulation. The author came to the conclusion that the cultural and educational discourse represents

an opportunity to influence on the public consciousness in order to change the psychological attitudes, opinions and judgments of recipients. The issue of the strategic nature of communication in the organization of the public activity plays center stage in this research. The author of the article calls attention to the fact that the work of an audiovisual and print media is aimed not only at information sharing, but influencing on the opinion and worldview of the audience.

**Keywords:** a conversational turn, a cultural and educational discourse, a collective consciousness, strategic, a speech manipulation.

#### **References**

1. Plotnikova S. N. A strategic fit and a processability of a discourse // *Linguistics of a discourse-2. Vestnik IHLU: Linguistics and ICC Series, Irkutsk, 2006. № 3. pp. 82–98.*
2. Karasik V.I. Characteristics of pedagogical discourse // *Linguistic personality; problems of linguoculturology and functional semantics: Collection of scientific works Volgograd: Peremena, 1999. pp. 3–18.*
3. Martynova, S.E. The management of social relations. Thesis of lectures. / S.E. Martynova – Tomsk, 2010. – 6 p.
4. <https://revolution.allbest.ru>
5. Dijk van T.A. Language. Cognition. Communication: translated from English / comp. V.V. Petrov; edited by V.I. Gerasimov; Introduction by Yu.N. Karaulov and V.V. Petrov. – М.: Progress, 1989. – 312 p.
6. <https://www.theguardian.com/international>
7. <https://www.independent.co.uk/>
8. <https://www.thetimes.co.uk>
9. <https://www.economist.com>
10. <https://www.gsb.stanford.edu/>

**Бабурчина Альбина Ильгатовна,**

преподаватель математики для школьников

E-mail: Albina.math@gmail.com

В настоящее время математика играет значимую роль в различных сферах жизни, включая науку, технологии, финансы и бизнес. В связи с этим экзамен по математике приобрел статус неотъемлемой части образовательного процесса, ведь успешная сдача экзамена является важным критерием для дальнейшего продвижения в образовательной системе.

Тем не менее, многие учащиеся испытывают затруднения в подготовке к экзамену по математике, и на практике наблюдается потребность в разработке инновационных методик, способствующих более эффективному освоению материала и успешной сдаче экзамена.

Одной из таких инновационных методик является методика, основанная на современных технологиях и исследованиях в области образования. Она включает в себя использование интерактивных заданий и упражнений, направленных на развитие креативного мышления и улучшение навыков учащихся, а также вовлечение различных онлайн-ресурсов и приложений, помогающих более глубоко освоить материал.

Главными принципами методики являются индивидуальный подход к учащемуся, учет его потребностей и уровня знаний, а также активное использование технологий для улучшения процесса обучения. Описанный подход может быть использован как учителями, так и учащимися для самостоятельной подготовки к экзамену.

В заключение, было обнаружено, что использование инновационных курсов по математике существенно повышает успеваемость учащихся и улучшает их математические знания и навыки. В свете этого разработка и использование подобных методик может иметь значительный потенциал для повышения качества образования в области математики.

**Ключевые слова:** методика, подготовка, ученики, экзамен, математика, инновации, технологии, образование, задания, упражнения.

## Введение

Математика – это один из наиболее сложных и требовательных предметов, включенных в школьную программу. Ежегодно студенты должны сдавать экзамены по данной дисциплине, но, несмотря на различия в содержании и последовательности экзаменационных вопросов, многие из них сталкиваются с трудностями в овладении математическими знаниями. Студенты, начинающие обучение с низким уровнем владения математикой, часто испытывают сложности при сдаче экзаменов, и могут не обладать достаточным пониманием причин своей неудачи. Это может быть связано с недостаточной эффективностью подготовительных материалов или недостаточным уровнем понимания предыдущих тем, которые являются необходимыми для успешного прохождения экзаменов.

На курсах по математике используется методика градуального повышения уровня сложности материала, направленная на помощь студентам в сдаче экзаменов. Этот подход предполагает, что если ученик не усвоил предыдущую тему, то бесполезно переходить к следующей. Так как все темы в математике взаимосвязаны, важно последовательно переходить от более простых к более сложным темам, полностью овладевая каждой темой перед переходом к следующей. Этот подход позволяет студентам лучше понимать материал и достигать большего успеха в изучении математики [1].

Одним из главных преимуществ этого метода является его индивидуальный подход к каждому студенту. У каждого ученика свой уровень знаний и способностей, и такой подход позволяет учителям адаптировать свое обучение к потребностям каждого ученика, помогая им понимать сложные концепции и развивать навыки решения проблем.

Кроме того, инновационные методы подготовки к экзаменам по математике также включают использование различных методов обучения, таких как игры, головоломки и другие виды деятельности, которые помогают студентам установить связь между теорией и практикой [2].

В заключение, инновационный метод подготовки студентов к экзаменам по математике является эффективным способом помочь студентам повысить свои знания, уверенность в себе и добиться успеха в этом важном предмете. Как и в любой другой области, практика и системный подход являются ключевыми факторами успеха. Использование технологий и индивидуальный подход к каждому студенту также играют важную роль в этом методе.

Далее будут рассмотрены основные принципы инновационной авторской методики по математике.



## Подача материала

При подготовке образовательных курсов для учащихся средней и старшей школы важно учитывать их возрастные особенности и способы восприятия информации. Подростки находятся в периоде активного развития, в течение которого их мозг еще не полностью сформирован и функционирует иначе, чем у взрослых. Они ищут новых впечатлений и приключений, поэтому могут быстро потерять интерес, если учебный материал не соответствует их потребностям и ожиданиям. Поэтому важно использовать методы, которые помогут сохранить их внимание и повысят мотивацию к обучению.

Также важно помнить, что учащиеся имеют разный уровень знаний и способностей, поэтому им следует предоставить возможность выбирать уровень сложности материала. В то же время материал должен быть структурирован и представлен последовательно, что поможет учащимся лучше ориентироваться в процессе обучения и более эффективно его усваивать.

Кроме того, следует использовать интерактивные методы, такие как игры, практические задания и дискуссии, для поддержки понимания материала и его долговременного запоминания. Для облегчения запоминания материала могут быть использованы различные наглядные пособия, такие как диаграммы и таблицы [3].

В целом, при изложении материала на курсах для учащихся средней и старшей школы следует учитывать их возрастные особенности и потребности, а также использовать простой и понятный язык. Материал должен быть структурирован, а интерактивные методы должны использоваться для повышения мотивации и эффективности обучения [4]. Также важно учитывать, что у каждого студента есть свои собственные способности и потребности, поэтому необходимо предоставлять различные уровни сложности материала и варианты обучения.

Следует подчеркнуть, что важно не только сосредоточиться на теоретическом материале, но и включить практические задания, эксперименты и исследования, которые помогают студентам лучше понять теоретический материал и приобрести практические навыки. Приобретенные практические навыки могут помочь студентам лучше подготовиться к будущим профессиональным задачам и повысить их конкурентоспособность [5].

Таким образом, подготовка курсов для учащихся средней и старшей школы требует понимания их возрастных особенностей и потребностей, использования интерактивных методов, структурированного представления материала и индивидуального подхода к каждому учащемуся. Когда материал преподносится эффективно, студенты могут приобрести теоретические и практические навыки, которые будут полезны им на протяжении всей их жизни [6].

Методика осуществима с использованием следующих принципов (таблица 1).

Таблица 1. Принципы методики для достижения лучших результатов

Название	Описание
Разнообразие форматов	В курсе должно быть использовано разнообразие форматов обучения, таких как лекции, практические занятия, групповые и индивидуальные задания, обсуждения и т.д. Это позволяет подстраиваться под различные типы обучающихся и создавать более интерактивный процесс обучения
Ориентация на реальную жизнь	Весь материал, изучаемый в курсе, должен быть привязан к реальным примерам из жизни, которые понятны подросткам. Это позволяет ученикам лучше усваивать материал и понимать его применение на практике
Индивидуальный подход	Каждый ученик имеет свои особенности и потребности, поэтому в курсе должны быть учтены индивидуальные потребности каждого ученика. Это помогает каждому студенту максимально эффективно усваивать материал и добиваться лучших результатов
Вовлечение учеников в обучение	Ученики, которые активно участвуют в процессе обучения, задавая вопросы, решая задачи и делясь своими мыслями. Это позволяет им лучше понимать материал и развивать навыки самостоятельного мышления и решения задач
Постоянная обратная связь	Всем ученикам необходимо получать постоянную обратную связь от преподавателей и сверстников. Это позволяет им лучше понимать свои ошибки и улучшать свои результаты. Обратная связь также помогает преподавателям оценивать эффективность своих методов и корректировать их, чтобы достичь максимально эффективного результата
Стимулирование саморазвития	Мотивация к саморазвитию и самообучению является неотъемлемой частью. Так ученики получают не только знания, но и навыки самостоятельного изучения новых тем и материалов. Это помогает им не только усваивать материал, но и развиваться в обществе

В целом, методология обучения в курсах для подростков среднего и старшего звена школы должна быть ориентирована на их потребности и особенности. Использование простого языка, индивидуального подхода, разнообразных форматов обучения, ориентации на реальную жизнь, вовлечения учеников и постоянной обратной связи помогают эффективно усваивать материал и развивать навыки самостоятельного мышления и решения задач.

## Правильная последовательность изучения материала в обучении математике

Обучение математике представляет собой сложный процесс, который требует не только умения решать задачи, но и правильной последовательности изучения материала. Важным аспектом является от простого к сложному, при этом учителя должны учитывать связь между темами и важность каждой темы для дальнейшего обучения. Помимо этого, повторение и закрепление изученного материала

являются необходимыми элементами для успешного обучения математике [7].

Следует отметить, что каждый ученик уникален и может требовать индивидуального подхода. В таких случаях учителя должны адаптировать методы обучения и находить новые способы объяснения материала, чтобы помочь каждому студенту понять и освоить тему.

Ключевым фактором в успешном обучении математике является правильная последовательность изучения материала. Учителя должны тщательно выбирать последовательность тем и методы обучения, чтобы помочь студентам не только понять материал, но и усвоить его на долгосрочной основе. Если студенты могут увидеть связь между темами и узнать, как каждая тема относится к предыдущей, они смогут лучше понимать предмет и достигать лучших результатов на экзаменах [8, 9].

### Закрепление пройденного материала

Каждый ученик сталкивается с трудностями в усвоении материала на уроках из-за ограниченности его когнитивных ресурсов. Одним из ключевых условий успешного обучения на курсах является выполнение домашних заданий, которые позволяют закрепить материал и выявить пробелы в знаниях.

Таблица 2. Способы усвоения материала учениками

Название	Описание
Работа с ошибками.	Ученик должен изучить свои и понять, где он допустил ошибку. После этого он должен усвоить правильный способ решения задачи, опираясь на видеоролики и учебные материалы курса
Практика	Ученик должен регулярно практиковаться, чтобы закрепить материал. Это может быть выполнение дополнительных заданий или решение задач на скорость
Обращение за консультацией	Если у ученика остались вопросы, то он может обратиться за консультацией к автору курса или кураторам. Они помогут ученику понять материал и ответят на все вопросы
Регулярная проверка знаний	Ученик должен регулярно проверять свои знания, используя проверочные тесты и задания на курсе. Это поможет ему отслеживать свой прогресс и увидеть, где ему еще нужно поработать
Активное участие в уроках и общении с другими учениками.	Ученик должен активно участвовать в уроках, задавать вопросы и общаться с другими учениками на курсе. Это поможет ему лучше понять материал и получить новые идеи для решения задач
Создание конспектов	Ученик может создавать конспекты уроков и материалов курса, чтобы лучше запомнить информацию и иметь возможность быстро вернуться к ней, если потребуется

Кроме того, эффективной стратегией является самостоятельная проверка знаний, осуществляемая через специальные проверочные тесты. Для

закрытия пробелов в знаниях и получения дополнительной информации, ученики могут задавать вопросы преподавателям и кураторам на курсе.

Однако, наиболее эффективный метод заключается в работе над ошибками. В рамках курса с сопровождением, ученики получают задания, в которых были допущены ошибки, после чего им предоставляется возможность самостоятельно работать над исправлением ошибок с помощью видеороликов курса или обратиться за консультацией к автору курса или кураторам. Такой подход позволяет ученикам осуществлять более эффективную саморегуляцию учебного процесса и повышать эффективность усвоения материала [10].

Способы, способствующие усвоению материала учениками (таблица 2).

Важно помнить, что усвоение материала на курсах является процессом, который требует времени и усилий. Ученику нужно быть терпеливым и настойчивым, чтобы достичь успеха. С помощью правильных методов и регулярной практики ученик сможет закрепить материал и перейти к следующей теме [11].

### Работа над ошибками

Методика преподавания, акцентированная на выявлении и анализе ошибок, является эффективным инструментом, используемым для повышения качества обучения и улучшения результатов учеников. На курсах по подготовке следует тщательно отслеживать ошибки, которые допускают ученики, и использовать подход, основанный на анализе и обсуждении тонких моментов, в которых ученики традиционно допускают ошибки.

Одной из ключевых составляющих эффективности данной методики является метакогнитивный подход, позволяющий ученикам осознавать свои ошибки и учиться избегать их. Это способствует уверенности и подготовленности учеников к решению заданий, что ведет к повышению их успеваемости [11].

Для использования данного подхода в практике необходимо систематически отслеживать ошибки учеников и анализировать их. Также важно обсуждать ошибки на уроках и демонстрировать правильный подход к решению задач. Рекомендуется использовать проверочные тесты и задания с целью выявления проблемных моментов и ошибок учеников.

Особое внимание должно быть уделено проблемным моментам, где ученики допускают ошибки, таким как неправильно примененные формулы, неправильное чтение условия, ошибки при выборе подхода к решению задачи и другие. Важно давать ученикам возможность обсуждать эти моменты и задавать вопросы, чтобы они могли лучше понимать материал и избегать ошибок в будущем.

Для эффективного использования данного метода рекомендуется использовать онлайн-курсы и другие технологии, такие как видеоролики, де-

монстрирующие правильный подход к решению задач, а также различные онлайн-инструменты для обсуждения ошибок и проблемных моментов.

В итоге, благодаря использованию различных методик и инструментов, а также внимательному отслеживанию ошибок учеников, достигается высокая эффективность обучения, что помогает ученикам глубоко усвоить материал и научиться применять его в практической деятельности. Онлайн-курсы и другие технологии позволяют сделать обучение более интерактивным и увлекательным, что помогает ученикам удерживать внимание и лучше усваивать материал [12].

Важно отметить, что методика, акцентированная на выявлении и анализе ошибок, не является панацеей и должна использоваться в сочетании с другими методами и подходами к обучению. Кроме того, важно помнить, что каждый ученик индивидуален и может нуждаться в индивидуальном подходе и дополнительной поддержке.

### Подготовка к экзамену

Подготовка к экзамену является процессом, ориентированным на достижение целей, и зависит от индивидуальных потребностей и способностей каждого ученика. Один из способов повышения эффективности подготовки заключается в тщательном анализе структуры экзамена и определении наиболее важных заданий, которые могут обеспечить желаемый результат.

Для достижения этой цели ученику необходимо определить свои цели и задачи, связанные с экзаменом, и на основе этого выбрать наиболее эффективные методы подготовки. Это может включать в себя использование специализированных курсов и образовательных программ, а также фокусирование на заданиях, которые могут принести наибольшую пользу.

Важно отметить, что такой подход может быть успешным только в случае глубокого понимания материала, связанного с экзаменом, и умения ученика правильно применять свои знания в конкретных ситуациях.

Следующие принципы могут быть рассмотрены как основные, чтобы успешно сдать экзамен (таблица 3):

Оптимальная подготовка к экзамену требует грамотного распределения времени и внимания на задания, которые приведут к желаемому результату. Нерациональное распределение внимания на несколько заданий одновременно, может привести к поверхностному изучению материала и неудаче на экзамене. Глубокое погружение в каждую тему позволяет получить более качественные знания и достичь желаемого результата [13].

Для достижения успеха на экзамене, помимо учебы, необходимо обеспечить себе достаточное количество времени для отдыха и релаксации. Рекомендуется заниматься спортом, проводить время на свежем воздухе, питаться правильно и получать достаточное количество сна. Это помо-

жет ученику сохранять здоровье и концентрацию во время экзамена.

Таблица 3. Основные принципы для сдачи экзамена

Название	Описание
Умение отвечать строго на поставленный вопрос	Одной из ключевых задач при подготовке к сдаче экзамена является умение учащихся понимать постановку вопроса и точно на него отвечать. Для достижения этой цели рекомендуется применять различные упражнения, направленные на анализ постановки вопроса и подбор соответствующего ему ответа. Основная цель таких упражнений заключается в том, чтобы учащиеся научились четко анализировать формулировку вопроса и давать на него правильный ответ.
Постоянная тренировка	Для эффективного выполнения заданий необходима регулярная практика в их решении. Учащиеся должны решать как можно больше заданий прошлых годов, тестов из различных учебных пособий, а также заданий, созданных преподавателем. Чем больше учащиеся набирают опыта в решении заданий, тем меньше вероятность непредвиденных сюрпризов на экзамене и больше шансов на успех.
Разбор заданий, которые вызывают наибольшее затруднение	Необходимо уделить особое внимание разбору заданий, которые вызвали у учащихся наибольшее затруднение. Для этого преподаватель должен, по возможности, проанализировать все работы, написанные учащимися, выделить самые трудные задания, и разобрать их на уроке вместе с учениками. Далее следует найти аналогичные задания по теме и типу и потренироваться с детьми в их решении.
Осознание важности подготовки к экзамену	Важно, чтобы ученики осознали одну простую истину: успешная подготовка требует значительных усилий, и результат напрямую зависит от времени, затраченного на активную подготовку к экзамену. Активная подготовка означает, что все отвлекающие факторы должны быть практически исключены, а вся концентрация должна быть направлена на задания. Хотя эта истина может показаться очевидной, но, как показывает опыт, для успешной подготовки необходимо полностью осознать сложность и важность этого экзамена.
Не забывать про психологическую разгрузку	В последние 2–3 месяца перед экзаменом необходимо достичь пика напряженности в подготовке. В этот период учащиеся должны написать несколько контрольных работ, основанных на формате экзамена, а также активно повторять наиболее сложные темы. За месяц до экзамена этот напряженный режим работы следует остановить, чтобы ученики имели время для психологической подготовки к экзамену.
Задействовать интуицию	При решении тестов в первой части экзамена не следует игнорировать интуицию. Часто именно первоначальный ответ, полученный интуитивно, оказывается верным, а не ответ, основанный на нечетких знаниях. Интуиция как правило подсказывает верный ответ сразу после прочтения задания, поэтому изменять ответ нужно только если ученик вспомнил материал и уверен, что его первоначальный ответ был неверным.



Полезно использовать различные методы обучения и разные источники информации, такие как учебники, видеолекции, аудиозаписи и другие. Обучение в группе и обмен опытом с другими студентами позволяет лучше понимать материал, получать дополнительные знания и увереннее себя чувствовать на экзамене.

Необходимо также уделять внимание психологической подготовке. Экзамен может вызывать стресс и нервозность, что может негативно повлиять на результат. Полезно использовать техники релаксации, такие как медитация и глубокое дыхание, а также заменять негативные мысли на позитивные и убеждаться в своих силах [14].

## Развитие ответственности учеников и повышение результативности обучения на видеокурсах

Обучение на видеокурсах может демонстрировать более высокую эффективность по сравнению с традиционным обучением в школе или выполнением домашних заданий в связи с развитием учеников ответственности за свой успех. Видеокурсы предоставляют возможность ученикам самостоятельно обнаруживать ошибки в своих решениях, что способствует их более активному участию и полному погружению в задание.

Одной из главных преимуществ обучения на видеокурсах является развитие у учеников навыков самостоятельной критики своих решений и исправления ошибок, что способствует формированию ответственности за их собственный успех. Этот подход позволяет ученикам не только правильно решать задачи, но и правильно записывать ответы в чистовой бланк, что является важной составляющей ответственного подхода к обучению [15].

Таким образом, на основе данной статьи можно сделать вывод, что обучение на видеокурсах является более результативным и рекомендуется использовать для повышения качества обучения и развития ответственности учеников.

## Заключение

Основываясь на описании методики, представленной в данной статье, можно сделать вывод, что она эффективна при обучении математике и подготовке к экзаменам. Методика показала особенно высокую эффективность в повышении успеваемости студентов, которые испытывали трудности при сдаче экзаменов или не набрали порогового балла. В таких случаях они смогли успешно сдать экзамен благодаря использованию данной методики.

Также стоит отметить значительное улучшение результатов тех студентов, которые уже имели определенный уровень знаний и умений, что подтверждает широкую применимость методики для различных категорий студентов. В целом, методика может быть полезна широкому кругу преподавателей и студентов, которые стремятся улучшить

свои математические навыки и добиться успеха на экзаменах.

В заключение следует отметить, что инновационные методы обучения помогают студентам успешно подготовиться к экзаменам по математике и добиться хороших результатов. Они предлагают новые и интересные подходы к образованию, которые не только помогают студентам усваивать материал, но и развивают творческое мышление и аналитические навыки. Более того, они могут помочь студентам преодолеть страх перед экзаменами и повысить их уверенность в своих знаниях.

Однако важно понимать, что использование инновационных методов не должно заменять традиционные методы обучения, такие как лекции и учебники. Они должны дополнять друг друга, чтобы обеспечить наиболее эффективный процесс обучения [16].

## Литература

1. B. J. Zimmerman, "Achievement Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications," Springer Science & Business Media, 2013.
2. J. Biggs, "Teaching for Quality Learning at University," 2nd ed., McGraw-Hill Education, 2011.
3. M. R. Lepper and M. Woolverton, "The Wisdom of Practice: Lessons Learned from the Study of Highly Effective Teachers," Research and Theory in Practice Series, 2010.
4. L. Darling-Hammond, "The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work," Jossey-Bass, 1997.
5. J. Hattie, "Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement," Routledge, 2009.
6. D. Perkins, "The School of the Future: Learning to Change," Jossey-Bass, 2010
7. Захарова, И. А. (2016). Особенности методики обучения на курсах дополнительного образования. Научный вестник НГТУ, 1(62), 194–198.
8. Каргаполова, Н. И. (2017). Эффективность онлайн-курсов в современном образовании. Проблемы современной науки и образования, 1, 105–109.
9. Методические рекомендации по организации учебного процесса на курсах повышения квалификации и профессиональной переподготовки. (2018). Москва: Министерство образования и науки Российской Федерации.
10. Хабибуллина, А. А., & Аксенова, М. А. (2020). Применение онлайн-курсов в системе дополнительного образования. Инновационные технологии в науке и образовании, 1(38), 68–71.
11. Методические рекомендации для учителей и преподавателей по организации учебного процесса (<https://minobrnauki.gov.ru/documents/10630/888237/metodrekom.pdf>)
12. Методика обучения математике от Института образования Национальной академии пе-



дагогических наук Украины ([http://ioa.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/10176-\\_-Реферат.pdf](http://ioa.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/10176-_-Реферат.pdf))

13. Chen, Y., & Chen, Y. (2019). The effects of innovative teaching methods on mathematical achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 198–212.
14. Zargari, S., & Hemmati, F. (2017). Innovative strategies in teaching mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1220–1225.
15. Wu, J., Li, Z., & Liu, Y. (2018). A study on the application of innovative teaching methods in mathematics education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1069(1), 012084.
16. Boaler, J. (2015). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. John Wiley & Sons.

### AN INNOVATIVE METHOD OF PREPARING STUDENTS FOR EXAMS IN MATHEMATICS

Baburchina A.I.

Currently, mathematics plays a significant role in various spheres of life, including science, technology, finance and business. In this regard, the mathematics exam has acquired the status of an integral part of the educational process, because successful passing of the exam is an important criterion for further advancement in the educational system.

Nevertheless, many students have difficulties in preparing for the math exam, and in practice there is a need to develop innovative methods that contribute to more effective mastering of the material and successful passing of the exam.

One of such innovative methods is a methodology based on modern technologies and research in the field of education. It includes the use of interactive tasks and exercises aimed at developing creative thinking and improving students' skills, as well as the involvement of various online resources and applications that help to master the material more deeply.

The main principles of the methodology are an individual approach to the student, taking into account his needs and level of knowledge, as well as the active use of technology to improve the learning process. The described approach can be used by both teachers and students for independent preparation for the exam.

In conclusion, it was found that the use of innovative courses in mathematics significantly increases students' academic performance and improves their mathematical knowledge and skills. In light of this, the development and use of such techniques may have

significant potential to improve the quality of education in the field of mathematics.

**Keywords:** methodology, preparation, students, exam, mathematics, innovation, technology, education, tasks, exercises.

### References

1. B. J. Zimmerman, "Achievement Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research and Applications", Springer Science & Business Media, 2013.
2. J. Biggs, "Teaching for Quality University Education", 2nd ed., McGraw-Hill Education, 2011.
3. M. R. Lepper and M. Wolverson, "The Wisdom of practice: Lessons learned from the study of highly effective teachers", series "Research and Theory in practice", 2010.
4. L. Darling-Hammond, "The Right to learn: A Plan for creating working schools", Jossi-Bass, 1997.
5. J. Hattie, "Visual learning: Synthesis of more than 800 meta-analyses concerning achievements", Routledge, 2009.
6. D. Perkins, "School of the Future: Learning to Change", Jossi-Bass, 2010
7. Zakharova, I. A. (2016). Features of the teaching methodology in the courses of additional education. *Scientific Bulletin of NS-TU*, 1(62), 194–198.
8. Kargapolova, N. I. (2017). The effectiveness of online courses in modern education. *Problems of Modern Science and Education*, 1, 105–109.
9. Methodological recommendations on the organization of the educational process at advanced training and professional retraining courses. (2018). Moscow: Ministry of Education and Science of the Russian Federation.
10. Khabibullina, A. A., & Aksenova, M. A. (2020). The use of online courses in the system of additional education. *Innovative technologies in science and education*, 1(38), 68–71.
11. Methodological recommendations for teachers and teachers on the organization of the educational process (<https://minobrnauki.gov.ru/documents/10630/888237/metodrekom.pdf>)
12. Methods of teaching mathematics from the Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine ([http://ioa.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/10176-\\_-Реферат.pdf](http://ioa.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/10176-_-Реферат.pdf))
13. Chen, Yu., & Chen, Y. (2019). The impact of innovative teaching methods on mathematical achievements: meta-analysis. *Review of Educational Research*, 27, 198–212.
14. Zargari, S., & Hemmati, F. (2017). Innovative strategies in teaching mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1220–1225.
15. Wu, J., Li, Z., & Liu, Y. (2018). A study devoted to the application of innovative teaching methods in mathematical education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1069 (1), 012084.
16. Boaler, J. (2015). *Mathematical Thinking: Unlocking the potential of students through creative mathematics, inspiring messages and innovative teaching*. John Wiley and sons.

# Роль высшего образования в формировании конкурентоспособности специалистов на рынке труда

**Грязнова Елена Валентиновна,**

кандидат технических наук, доцент, кафедра проектирования и художественного оформления текстильных изделий, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)  
E-mail: gryaznova-ev@rguk.ru

Данная статья посвящена исследованию влияния высшего образования на конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Авторы рассматривают теоретические аспекты конкурентоспособности, определяют факторы, влияющие на конкурентоспособность специалистов, и описывают роль образования в формировании конкурентоспособности. Также приводится описание системы высшего образования в России и ее влияние на конкурентоспособность специалистов, и анализируются проблемы, связанные с высшим образованием и его влиянием на конкурентоспособность специалистов.

В рамках статьи представлены примеры лучших практик в высшем образовании, способствующих формированию конкурентоспособности специалистов. Среди них – акцент на практических навыках, программы обучения, ориентированные на рынок труда, инновационный подход к обучению, карьерная поддержка и международный опыт.

Исследование показало, что одним из важных направлений повышения конкурентоспособности работников является инвестирование в образование, а высшее образование значительно сокращает риск безработицы. В современных условиях существуют и проблемы, связанные с высшим образованием, такие как несоответствие программ обучения потребностям рынка труда и неравномерное распределение кадров между регионами.

В целом, данная статья представляет интерес для широкой аудитории, включая специалистов в области образования и управления персоналом, а также для студентов и выпускников, интересующихся вопросами конкурентоспособности на рынке труда.

**Ключевые слова:** конкурентоспособность, специалисты, высшее образование, система образования, лучшие практики, рынок труда, практические навыки, карьерная поддержка.

В современном мире конкурентоспособность специалистов на рынке труда становится все более актуальной и необходимой. Образование играет важную роль в формировании конкурентоспособности специалистов, так как от уровня образования и профессионализма зависит их успешность в карьере.

Конкурентоспособность – это способность товаров, услуг, предприятий, регионов, стран и специалистов демонстрировать превосходство на рынке по сравнению с конкурентами, благодаря своим уникальным качествам, преимуществам, эффективности и способности адаптироваться к изменениям рыночных условий. Конкурентоспособность специалистов означает их способность успешно конкурировать на рынке труда, предоставляя свои уникальные качества, знания, навыки и опыт, и принимать вызовы и возможности, связанные с изменением требований рынка труда и профессиональных стандартов [3].

На конкурентоспособность специалистов влияют различные факторы, среди которых:

- Образование и профессиональные навыки: уровень образования, наличие профессиональных сертификатов и квалификаций, опыт работы, знания и навыки, соответствующие требованиям рынка труда.
- Технологические изменения: способность адаптироваться к изменениям технологий, использовать новые инструменты и программное обеспечение, обладать высоким уровнем цифровой грамотности.
- Коммуникативные навыки: умение эффективно общаться и работать в команде, владение иностранными языками, умение убеждать и решать конфликты.
- Лидерские качества: способность принимать решения, руководить другими людьми, умение мотивировать и вдохновлять коллег.
- Гибкость и адаптивность: способность быстро приспосабливаться к изменениям внешней среды и рынка труда, умение менять свою стратегию и подход к работе.
- Культурная компетенция: знание и понимание различных культур, умение работать с людьми из разных стран и культурных сред.
- Инновационность: способность придумывать новые идеи, разрабатывать новые продукты и услуги, искать нестандартные решения задач.
- Саморазвитие: постоянное обучение и развитие, умение учиться на своих ошибках и улучшать свои навыки и знания.

Все эти факторы взаимосвязаны и влияют на конкурентоспособность специалистов как ин-

дивидуумов и на конкурентоспособность компаний, которыми они работают.

Рассмотрим некоторые способы, которыми образование способствует формированию конкурентоспособности специалистов [5]:

1. Получение актуальных знаний и навыков: высшее образование и профессиональное обучение предоставляют студентам и учащимся актуальные знания и навыки, необходимые для успешной работы в выбранной отрасли.

2. Развитие критического мышления и аналитических навыков: образование помогает студентам развивать критическое мышление и аналитические навыки, что позволяет им принимать взвешенные решения и находить нестандартные решения.

3. Улучшение коммуникативных навыков: образование обучает студентов и учащихся эффективному общению, что помогает им лучше взаимодействовать с другими людьми на рабочем месте.

4. Подготовка к изменениям на рынке труда: образование помогает студентам подготовиться к изменениям на рынке труда, таким как внедрение новых технологий и изменение требований к квалификации.

5. Повышение уровня конкурентоспособности: образование может помочь специалистам повысить свой уровень конкурентоспособности на рынке труда, благодаря полученным знаниям и навыкам.

6. Увеличение возможностей для карьерного роста: образование может помочь специалистам увеличить свои возможности для карьерного роста, так как работодатели часто предпочитают кандидатов с высшим образованием и профессиональными сертификатами.

Таким образом, образование является важным фактором для формирования конкурентоспособности специалистов на рынке труда.

Высшее образование в России имеет следующую структуру [2]:

Бакалавриат и специалитет – первый уровень высшего образования, который длится от 4 до 6 лет. В рамках этого уровня студенты получают базовые знания и навыки в своей профессиональной области.

Магистратура – второй уровень высшего образования, который длится 2 года. В рамках магистратуры обучающиеся получают более глубокие знания и навыки в своей профессиональной области, и могут выбрать специализацию.

Подготовка кадров высшей квалификации – это третий уровень высшего образования, который включает аспирантуру, докторантуру и другие программы подготовки научных кадров. В рамках этого уровня обучающиеся готовятся к проведению научных исследований и получению степени кандидата или доктора наук.

Образовательные учреждения, в которых осуществляется высшее образование в России, включают университеты, академии, институты и другие образовательные организации. В настоящее время

в России действует более 800 учреждений высшего образования.

Для получения высшего образования необходимо сдать вступительные экзамены в соответствии с выбранным направлением или специальностью. После этого студенты обучаются в соответствии с нормативным сроком обучения, проходят практики и защищают выпускные квалификационные работы.

По завершению высшего образования выпускники могут работать в различных сферах, включая научные и исследовательские центры, государственные органы, образовательные учреждения и частные компании.

Анализ проведенного в 2018 году исследования показал, что одним из ключевых факторов повышения конкурентоспособности работников является инвестирование в образование [4]. Высшее и высшее профессиональное образование значительно увеличивает заработную плату работников во всех сферах экономики, а также сокращает риск безработицы.

По сравнению с началом 2000-х годов отдача от образования постепенно снижается. В связи с этим необходимо дальнейшее исследование форм и методов накопления человеческого капитала, и основных условий и факторов повышения уровня конкурентоспособности работников на современном рынке труда.

Кроме того, важным направлением должно стать исследование проблемы стимулирования работников к вложению инвестиций в человеческий капитал. Полученные результаты и обобщенные статистические данные могут быть использованы при разработке программ оптимизации взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг, и при прогнозировании ситуации на этих рынках.

Необходимо продолжать исследования для оптимизации взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг, и для стимулирования работников к вложению инвестиций в человеческий капитал.

Но существуют и некоторые проблемы, связанные с влиянием высшего образования на конкурентоспособность.

Первая проблема заключается в том, что высшее образование не всегда гарантирует высокую конкурентоспособность. Это может быть связано с различными причинами, например, несоответствием уровня подготовки студентов требованиям рынка труда, отсутствием необходимых навыков и опыта работы [6].

Вторая проблема заключается в том, что высшее образование может быть слишком дорогостоящим для некоторых людей, что может привести к их исключению из конкуренции на рынке труда. Даже после получения высшего образования многие выпускники остаются задолжниками по кредитам, что может повлиять на их финансовую стабильность и конкурентоспособность на рынке труда.

Третья проблема связана с тем, что в некоторых отраслях рынка труда наличие высшего образования не является обязательным для успешной карьеры и конкурентоспособности. В этих случаях другие факторы, такие как опыт работы, навыки и личные качества, могут быть более значимыми.

Четвертая проблема заключается в том, что образовательные программы не всегда охватывают все необходимые знания и навыки для успешной карьеры и конкурентоспособности на рынке труда. Существует недостаток в пересмотре программ обучения, и это может приводить к тому, что выпускники не получают достаточного количества знаний и навыков, необходимых для успешной карьеры [6].

Существует необходимость в постоянном улучшении качества образования и его адаптации к требованиям рынка труда, чтобы повысить конкурентоспособность выпускников.

Существует множество лучших практик в высшем образовании, которые способствуют формированию конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Рассмотрим некоторые из них [1]:

1. Акцент на практических навыках: лучшие мировые учебные заведения уделяют большое внимание практическим навыкам студентов. Это может включать в себя практику и стажировки в реальных компаниях, проведение проектов с реальными заказчиками и разработку уникальных решений вместе с партнерами и клиентами.

2. Программы обучения, ориентированные на рынок труда: университеты, которые тесно сотрудничают с компаниями и предпринимателями, могут лучше понимать потребности рынка труда и адаптировать программы обучения соответствующим образом. Это может включать в себя создание программ обучения, которые обучают конкретным навыкам, необходимым для конкретных отраслей.

3. Инновационный подход к обучению: учебные заведения, которые инновационно подходят к обучению, могут создавать образовательные программы, которые способствуют развитию критического мышления, креативности и принятию риска. Также инновационные методы обучения, такие как онлайн-курсы, могут позволить студентам изучать новые предметы и получать необходимые навыки в более гибкой форме.

4. Карьерная поддержка: университеты и колледжи, которые предоставляют студентам карьерную поддержку, могут помочь им с поиском работы после окончания учебы. Это может включать в себя помощь в составлении резюме, подготовке к интервью и обеспечении доступа к сети профессиональных контактов.

5. Международный опыт: студенты, которые имеют международный опыт обучения и работы, могут иметь преимущество на мировом рынке труда. Учебные заведения, которые предоставляют студентам возможности для изучения в других странах, проведения стажировок и участия в международных проектах, могут помочь им приобре-

сти межкультурные навыки и опыт работы с разнообразными людьми и культурами.

6. Сотрудничество с промышленными и коммерческими партнерами: университеты и колледжи, которые сотрудничают с промышленными и коммерческими партнерами, могут создавать программы обучения, которые соответствуют конкретным потребностям отрасли. Это может включать в себя проведение совместных исследований и разработок, и создание проектов и программ обучения, которые основаны на конкретных потребностях рынка.

7. Активное участие студентов: университеты и колледжи, которые активно вовлекают студентов в учебный процесс, могут помочь им приобрести ценный опыт и навыки, которые могут быть полезны на рынке труда. Это может включать в себя участие в научных конференциях, проведение исследований и участие в общественных мероприятиях.

Лучшие практики высшего образования, которые способствуют формированию конкурентоспособности специалистов, включают акцент на практических навыках, ориентацию на рынок труда, инновационный подход к обучению, карьерную поддержку, международный опыт, сотрудничество с промышленными и коммерческими партнерами и активное участие студентов в учебном процессе. Однако каждое учебное заведение может иметь свои собственные особенности и подходы, которые могут быть эффективны в достижении конкретных целей.

В заключении можно отметить, что высшее образование играет ключевую роль в формировании конкурентоспособности специалистов на рынке труда. Необходимо продолжать исследования и создавать новые образовательные программы, ориентированные на потребности рынка труда, с целью обеспечения максимальной конкурентоспособности выпускников.

## Литература

1. Арзамасцева Л.П., Колесникова О.А., Хицкова Ю.В. Роль профессионального образования в формировании современной рабочей силы высокого качества // Экономика труда и управление персоналом. – 2018. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/02/2018-02-07.pdf> (дата обращения: 24.04.2023).
2. Ахмадиев Г.М. Методологические основы и принципы обучения, воспитания, подготовки специалистов в вузах России // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-1. – С. 14-17; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9421> (дата обращения: 24.04.2023).
3. Вараксин В.Н. Подготовка конкурентоспособных профессионалов в современной высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 8. – С. 12-16; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=3873> (дата обращения: 24.04.2023).



4. Голенкова З.Т., Кошарная Г.Б., Кошарный В.П. Влияние образования на повышение конкурентоспособности работников на рынке труда // ИТС. – 2018. – № 2 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obrazovaniya-na-povyshenie-konkurentosposobnosti-rabotnikov-na-rynke-truda> (дата обращения: 24.04.2023).
5. Кузуб Е.В. Влияние системы образования на формирование конкурентоспособности выпускников вузов // Лидерство и менеджмент. – 2022. – Том 9. – № 1. – С. 55–68. – doi: 10.18334/lim.9.1.114299.
6. Яновская О.А., Шакуликова Г.Т., Имангожина О.З. Система управления качеством образования в вузе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 8. – С. 38–42; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10350> (дата обращения: 24.04.2023).

### THE ROLE OF HIGHER EDUCATION IN SHAPING THE COMPETITIVENESS OF SPECIALISTS IN THE LABOR MARKET

Gryaznova E.V.

Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)

This article focuses on the study of the influence of higher education on the competitiveness of specialists in the labor market. The authors examine theoretical aspects of competitiveness, identify factors affecting the competitiveness of specialists, and describe the role of education in shaping competitiveness. The article also provides an overview of the higher education system in Russia and its impact on the competitiveness of specialists, as well as an analysis of issues related to higher education and its impact on competitiveness.

The article presents examples of best practices in higher education that contribute to the formation of competitiveness of specialists, including emphasis on practical skills, market-oriented educational programs, innovative teaching methods, career support, and international experience.

The study shows that investing in education is one of the key ways to increase the competitiveness of workers, and that higher education significantly reduces the risk of unemployment. However, in modern times, problems related to higher education exist, such as a mismatch between educational programs and the needs of the labor market, and uneven distribution of personnel across regions.

Overall, this article is of interest to a wide audience, including education and human resource management professionals, as well as students and graduates interested in issues of competitiveness in the labor market.

**Keywords:** competitiveness, specialists, higher education, education system, best practices, labor market, practical skills, career support.

### References

1. Arzamastseva L.P., Kolesnikova O.A., Khitskova Yu.V. The role of professional education in shaping a modern high-quality workforce // Labor Economics and Personnel Management. – 2018. – URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/econ/2018/02/2018-02-07.pdf> (accessed: 24.04.2023).
2. Ahmadiev G.M. Methodological foundations and principles of training, education, and preparation of specialists in Russian universities // International Journal of Experimental Education. – 2016. – No. 2–1. – P. 14–17; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9421> (accessed: 24.04.2023).
3. Varaksin V.N. Training competitive professionals in modern higher education // International Journal of Experimental Education. – 2013. – No. 8. – P. 12–16; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=3873> (accessed: 24.04.2023).
4. Golenkova Z.T., Kosharnaya G.B., Kosharny V.P. The influence of education on increasing the competitiveness of workers in the labor market // ITS. – 2018. – No. 2 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-obrazovaniya-na-povyshenie-konkurentosposobnosti-rabotnikov-na-rynke-truda> (accessed: 24.04.2023).
5. Kuzub E.V. The influence of the education system on the formation of graduates' competitiveness in universities // Leadership and Management. – 2022. – Vol. 9. – No. 1. – P. 55–68. – doi: 10.18334/lim.9.1.114299.
6. Yanovskaya O.A., Shakulikova G.T., Imangozhina O.Z. Education quality management system in a university // International Journal of Experimental Education. – 2016. – No. 8. – P. 38–42; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10350> (accessed: 24.04.2023).

# О методах работы над полифоническими произведениями Иоганна Себастьяна Баха на начальном этапе обучения

**Селяметова Урьяне Сейдалиевна,**

доцент, кафедра вокального искусства и дирижирования,  
Крымский инженерно-педагогический университет  
имени Февзи Якубова  
E-mail: uryanek@list.ru

В данной статье предлагается к рассмотрению актуальная и важная проблема освоения исполнения музыкальных произведений полифонического характера на начальном этапе обучения. Анализируются основные исполнительские техники, а также даются методические комментарии к работе над полифонией на примере сочинений И.С. Баха, предназначенных для обучающихся фортепианной игре на начальном этапе обучения. Автор доказывает важность и сложность освоения музыкальных произведений И.С. Баха полифонической фактуры для профессиональной подготовки музыканта-пианиста в процессе начальной подготовки обучения фортепианному исполнительскому искусству, обусловленную формированием навыков и умений в восприятии и структурировании музыкальных полифонических клавирных произведений. На основании личного исполнительского и педагогического опыта, а также сравнительного анализа методологической научной литературы, автором представлена собственная методическая модель работы над полифоническими произведениями И.С. Баха, способствующая освоению обучающимися необходимых технических навыков для исполнения данной музыкальной фактуры с большей скоростью и эффективностью.

**Ключевые слова:** полифония, И.С. Бах, клавирное произведение, музыкальная фактура, исполнительское искусство, исполнительская техника.

Современные педагогические исследования в области музыкального образования в Российской Федерации обуславливают необходимость изучения классической полифонической музыки для эстетического воспитания личности на современном этапе культурного развития общества. Вслед за исследователями, изучающими музыкальное творчество И.С. Баха, мы можем предположить, что данное направление в условиях образовательного процесса развивает не только музыкальный слух и чувство ритмичности, но и обращает внимание на интеграцию звучания и разума, стремится трансформировать абстрактное звучание в гармоничное целое, а также способствует улучшению восприятия и понимания музыки студентами университетов на начальном этапе обучения фортепианной игре.

Обращаясь к основным педагогическим аспектам изучения данной проблемы, можно заключить, что в Российской Федерации обучение и развитие понимания полифонической клавирной музыки началось достаточно поздно, полифонические клавирные произведения И.С. Баха преподавались наряду с музыкальными произведениями классической европейской музыки, игнорирующей приверженность к теории основных полифонических канонов.

Если говорить о музыкальной составляющей клавирных сочинений И.С. Баха, то можно с точностью отметить, что без контокоррентной организации не возможна выразительная исполнительская игра: «баховские» клавирные произведения необходимы, даже не заменимы, для музыкальной эволюции, развивающегося мастерства музыкального менталитета, для формирования способностей к самостоятельным, активным действиям, более того, такие способности являются ключевыми к пониманию всех музыкальных стилей и направлений, что не может не оцениваться, когда речь идёт об исполнительстве, классическом мастерстве.

Рациональность, осознанность, кантабилентность является основами, рационализирующими понятиями, необходимыми для стилизации манеры исполнения клавирных сочинений великого Баха. Формирование своеобразной стилизованной исполнительской манеры – вот то, к чему должен стремиться настоящий, компетентный преподаватель по специальности. Основа стилизованной фортепианной игры закладывается им у его воспитанников ещё с первых занятий.

Тут считаем важным отметить, что основные методиках и техники стилизованной фортепиан-

ной игры не должны противоречить теоретическим канонам полифонии, но и, в свою очередь, нельзя заучивать клавирное произведение безотчётно механично, когда пальцы пианиста не функционируют совместно с головой, не повинуются ей. Здесь важен классический методприём – поэтапная работа отдельно каждой рукой, отработка трудных полифонических пассажей в медленном темпе, ведь нежелание работать именно в медленном темпе может привести к деформации музыкального полифонического смысла самого произведения.

Перед любым преподавателем музыки, и тут не имеет значение его опыт и мастерство, часто возникают трудности, какие авторские техники и методики обучения фортепианной игре применить на начальном этапе обучения полифонической музыке. Конечно, всегда лучше будет обратиться к классике: песня является лучшим помощником, когда речь заходит о классической полифонической музыке. Опытный педагог всегда на первый план выводит мелодию, которая со стороны обучающегося требует обязательного качественного фортепианного исполнения.

Но здесь со стороны преподавателя важно не упустить такой грамотный методический, но и, в свою очередь, психологический приём как эмпатия кантабиленного исполнения, т.е. грамотная рефлексия гармонирования двух мелодий в лёгких полифонических пьесах. Здесь важна отработка обучающимся и преподавателем игры народных песен подголосочного, напевного характера.

Очень важно на начальном этапе формирования у обучающихся полифонического слуха *эмпатическое вживание* в характер многоголосной мелодии, а мастерство педагога здесь уже зависит от его умения правильно составить алгоритм или методический инструментарий к исполнению обучающимся основных элементов полифонического произведения. Для этого часто на начальном этапе обучения используют маленькие мелодичные пьесы на основе русских народных песен. Так, например, как в русской народной песне «Под окном широким», или в музыкальной обработке русской народной песне «Во поле берёза стояла», antecedentный мотив повторяется в дальнейшем на октаву выше, что не может не напомнить эхо, и это природное явление перерастает по своей природе в музыкальный приём с одноимённым названием «эхо»: мелодию играет ученик, а её стретто, то есть роль «эхо», отводится преподавателю.

На втором этапе в обучении игре полифонической клавирной музыки преподаватели видят упорную работу над произведениями из «Нотной тетради Анны Магдалены Бах» [2]. Хотя сборник и содержит несложные полифонические пьесы, но определённые трудности в исполнении всё же неизбежны как в процессе разбора, так и в формировании первичных навыков мастерской фортепианной игры у обучающихся.

Несмотря на лёгкость и, на первый взгляд, доступность в освоении, пьесы И.С. Баха из этого сборника поистине *raritетны* с точки зрения формирования у обучающихся полифонического мышления и чувства *музыкальной напевности*, ритмичности.

Далее считаем необходимым предложить к рассмотрению последовательный алгоритм и методический инструментарий педагогической работы над полифоническими сочинениями И.С. Баха на примере конкретных музыкальных пьес.

Опытный педагог по фортепианной игре всегда начинает работу с «Менуэта d-moll (№ 36)» И.С. Баха. Тут важно также ввести первичные теоретические знания о сборнике «Нотная тетрадь», о старинном танце менуэте, о его музыкальной мелодичности и плавности, о важности в этом танце книксенов и реверансов. Все вышеупомянутые рекомендации являются необходимыми для формирования основных исполнительских техник обучающегося на начальном этапе, если обучение начинается с этого полифонического произведения; здесь также важно понимание характера танца как мелодической основы полифонического характера. По своей кантабиленности и мелодике менуэт схож с песней: его характер певучий, спокойный, а движения плавные и ровные. Задуманная кантабиленность верхнего голоса родственна скрипке, а тембр и регистр басового голоса близок к звучанию виолончели.

Последующий этап в формировании мастерства и полифонического слуха в данном произведении заключается в следующем алгоритме действий преподавателя специальности:

- 1) демонстрация базовых фразировок;
- 2) артикуляция каждого голоса отдельно;
- 3) исполнение «в лицах» («спрашивающий» – «отвечающий»), т.е. чуть тише – чуть громче;
- 4) работа над аппликатурой;
- 5) работа над звуком, штрихами.

Кульминационным этапом в технике обучения конкретно с этим произведением является методика образного компарирования коротких мотивов (тоника – субдоминанта) с танцевальными книксенами (чтобы менуэт получился полифоническим, обучающемуся необходимо понять развитие и внутреннюю составляющую отдельных голосов).

Полифонии И.С. Баха свойственна определённая многогранная нивелизация, полидинамическое исполнение без преувеличений.

Девятнадцатый «Полонез g-moll» является основным произведением для развития «кантабиленного чутья», самого важного элемента в формировании у обучающихся полифонического слуха. В нотном тексте в редакциях Л. Ройзмана и Л. Лукомского две первые фразы залигованы, что важно, когда играешь разъединённо эти мотивы и динамически смягчаешь звуки. Подобная фразировка и артикуляция типичны для романтического стиля. Поэтому обучающиеся нередко играют последние восьмые короче, что не является правильным,

т.к. звук сразу становится резким и немного воинственным, а полонез – это не воинственный, а торжественный церемониальный танец-шествие, открывающий бал.

Как советует И.А. Браудо [3], все три звука каждого мотива следует играть ровно и динамически значительно, штрихом *non legato* (раздельно).

Восьмые, венчающие торжественное окончание танца, не играют коротко, а исполняются *tenuto*, тем самым подчёркивая величие танца, его церемониальность. Как показывает опыт, партия левой руки осваивается и запоминается обучающимися дольше и труднее. Не понимая смысла мелодии в басовом ключе, они учат её механически. Во избежание таких ляпсусов мы рекомендуем более сосредоточенное анализирование мотивных мелодических конструкций в партии левой руки.

Следует подчеркнуть, что единственным полным отечественным изданием «Нотной тетради А.М. Баха» является сборник под редакцией Л.И. Ройзмана [2]. Здесь представлен оригинальный текст, а методически грамотные и музыкально технические указания редактора наиболее чётко отражают характер творчества И.С. Баха. Именно с этого сборника следует начать знакомство с полифонией композитора, когда формируются первые навыки и умения стилизованной клавирной игры с полифоническими тенденциями.

Музыкальные полифонические сочинения из сборника «Маленькие прелюдии и фуги» [1] уже сложнее по содержанию. Здесь представлен практический материал, который наиболее чётко развивает полифонический слух. Преподаватель уже может использовать всю музыкальную палитру, характерную великому маэстро полифонии. Грамотная методическая работа преподавателя по формированию полифонического слуха у обучающихся на начальном этапе будет осуществляться по следующему алгоритму:

1. Знакомство с характерными «баховскими» фразировками (артикулированное клавикордно-го звучания, понятие лёгкой и полнозвучной игры, расчленённая клавирная игра и др.)

2. Знакомство с динамикой и голосоведением (включает практическую отработку на инструменте).

3. Формулировка и разъяснение таких понятий полифонической теории как тема, противосложение, имитация.

4. Определение основных видов полифонического склада. Обучающийся должен понимать и уметь применять на практике следующие дефиниции:

- **подголосочный полифонический склад:** в основе подголосочной полифонии, свойственной в первую очередь многоголосной русской песне, лежит развитие главного голоса. Остальные голоса, возникающие обычно, как его ответвление, обладают большей или меньшей самостоятельностью;
- **контрастный полифонический склад:** развитие независимых друг от друга мелодических

линий. Здесь основная мелодия выступает на первый план, другой голос менее значителен, тоже самостоятелен в тематическом смысле (большинство прелюдий Баха).

5. Озвучивание основных задачи, стоящие в работе над полифонией на начальном этапе: тембродинамика, правильная интерпретация художественного образа произведения, расшифровка мелизмов, работа над аппликатурой, введение понятий и работа с темпо ритмом и метро ритмом и т.д.

6. Ознакомление с распространёнными видами полифонического развития тем:

- а). тема проходит в других тональностях
- б). тема в уменьшении или увеличении
- в). тема проходит в обращении
- г). ракоход – воспроизведение темы от конца к началу
- д). тема развивается фрагментами
- е). стретта – наложение одного проведения темы на другое. Чаще стретта используется в кульминации.

7. Заучивание на память и подготовка к выступлению.

«Маленькие прелюдии и фуги» являются настолько интересным сборником, что каждое сочинение из него могло бы послужить предметом обстоятельного разговора. Значение этих небольших полифонических произведений в формировании будущего музыканта очень велико.

Подводя итог вышесказанному, следует указать на важность методической работы над полифоническими произведениями, на осмысленность начинать работу в медленном темпе, проследить и стремиться к выразительному «пропеванию» каждой мелодии на инструменте, постепенное усложнение произведений, начиная с простой подголосочной полифонией.

## Литература

1. Бах И.С. Маленькие прелюдии и фуги / Под ред. Н. Кувшинникова. – М.: Музыка, 1972. – 64 с. – (нотное издание).
2. Бах И.С. Нотная тетрадь Анны Магдалены Бах / Под ред. Л.И. Ройзмана. – М.: Музыка, 1973. – 56 с. – (нотное издание).
3. Браудо И. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. – М.: Классика-XXI, 2001. – 96 с.
4. Гнесина Е. Фортепианная азбука. – М.: Советский композитор, 1879. – 25 с. – (нотное издание).
5. Калинина Н. Клавирная музыка Баха в фортепианном классе. – М.: Музыка, 1974. – 158 с.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 443 с.
7. Темченко И.Е., Хитрук А.Ф. Беседы о Бахе. – М.: Издательский дом «Классика-21», 2010. – 150 с.



## THE METHODS OF WORKING ON THE POLYPHONIC WORKS OF JOHANN SEBASTIAN BACH AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING

Selyametova U.S.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

This article proposes to consider the actual and important problem of mastering the performance of musical works of a polyphonic nature at the initial stage of training. The main performing techniques are analyzed, as well as methodological comments on the work on polyphony are given on the example of works by J.S. Bach intended for piano students at the initial stage of training. The author proves the importance and complexity of mastering musical works by I.S. Bach polyphonic texture for the professional training of a musician-pianist in the process of initial preparation of piano performance art training, due to the formation of skills and abilities in the perception and structuring of musical polyphonic keyboard works. Based on personal performing and pedagogical experience, as well as a comparative analysis of methodological scientific literature, the author presents his own methodological model of work on polyphonic works by I.S. Bach, which helps students to master the

necessary technical skills to perform this musical texture with greater speed and efficiency.

**Keywords:** polyphony, J.S. Bach, keyboard composition, musical texture, performing art, performing technique.

### References

1. Bach I.S. Little Preludes and Fugues / Ed.N. Kuvshinnikova. – M.: Music, 1972. – 64 p. – (music edition).
2. Bach I.S. Notebook for Anna Magdalena Bach / Ed. L.I. Roizman. – M.: Music, 1973. – 56 p. – (music edition).
3. Braudo I. On the study of Bach's clavier compositions at a music school. – M.: Classics-XXI, 2001. – 96 p.
4. Gnesina E. Piano alphabet. – M.: Soviet composer, 1879. – 25 p. – (music edition).
5. Kalinina N. Bach's piano music in the piano class. – M.: Music, 1974. – 158 p.
6. Obukhova L.F. Age-related psychology. Tutorial. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2000. – 443 p.
7. Temchenko I.E., Khitruk A.F. Conversations about Bach. – M.: Publishing house "Classics-21", 2010. – 150 p.

**Измайлова Наталия Сергеевна,**

к.ю.н; кафедра английского языка № 3, доцент; Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России (МГИМО МИД России)  
E-mail: n\_izmail@inbox.ru

Сегодня знание иностранных языков является серьезным преимуществом молодого специалиста. С профессиональной точки зрения, особо ценным является владение так называемым языком профессии, то есть умение вести устную и письменную коммуникацию на иностранном языке на профессиональные темы. Прежде всего, для этого необходимы знание профессионально окрашенной лексики и грамотное ее использование, а также умение разбираться в специфике осуществления той или иной профессиональной деятельности в стране изучаемого языка. В статье анализируется тенденция все более раннего обучения языку профессии, которая, в частности, нашла свое отражение в московском проекте «Медиакласс в московской школе». Вместе с тем, приоритетной задачей старшеклассников на сегодняшний день является успешная сдача единого государственного экзамена. Автор рассматривает, как обучение языку профессии старшеклассников должно и может осуществляться наряду с подготовкой к единому государственному экзамену по иностранному языку на примере английского языка. Делается вывод о целесообразности ранней (довузовской) языковой подготовки и вероятности дальнейшего распространения данной практики не только в Москве, но и в регионах.

**Ключевые слова:** медиакласс, единый государственный экзамен по английскому языку, язык СМИ и рекламы, ранний выбор профессии.

Обучение языку профессии сейчас входит в программы всех ведущих вузов России. Как правило, оно начинается с 2–3 курса, когда студенты достаточно овладели иностранным языком. Однако в последнее время прослеживается тенденция все более раннего обучения языку профессии, что вполне актуально, в частности, для английского языка, изучение которого зачастую начинается в достаточно раннем возрасте. Это означает, что уже к 15–17 годам многие изучающие английский язык, особенно ученики классов с лингвистическим уклоном, способны вполне свободно осуществлять на нем устную и письменную коммуникацию.

В связи с этим в последние годы встал вопрос о раннем (довузовском) обучении языку профессии учеников старших предпрофессиональных классов в школах [2, 3]. Доказано, что ранняя профилизация ведет к формированию устойчивых иноязычных языковых компетенций, являющихся залогом успешного ведения профессиональной деятельности в соответствующей сфере. Кафедры иностранного языка ведущих вузов являются участниками московских городских проектов по ранней (довузовской) профилизации, которая осуществляется в предпрофессиональных классах московских школ.

Суть проекта заключается в том, что школьники могут начинать получать профессиональное образование в выбранной сфере, не закончив полное среднее образование. Кафедры иностранных языков ведущих вузов помогают школьникам освоить языковую составляющую выбранной им профессии путем создания учебных пособий, учебно-методического аппарата, проведения курсов повышения квалификации для школьных педагогов и консультаций для учеников, разработки экзаменационных вариантов. Это позволяет учащимся не только осваивать не только иностранный язык, но и приобретать практические навыки в профессиональной сфере, что дает им серьезное преимущество при поступлении в вузы и на рынке труда.

Одним из направлений проекта ранней профессионализации является так называемый медиакласс в московской школе [1, 4]. Он стал одной из первых площадок раннего обучения языку профессии (английскому). Ученики медиаклассов проходят специальный курс английского языка под названием Media and Communication Studies [5]. Данный курс был разработан преподавателями английского языка факультета международной журналистики МГИМО специально для учащихся медиаклассов московских школах с учетом предполагаемого уровня владения ими английским языком [6].

При разработке учебного пособия перед авторами стояла двойная задача: интегрировать в единый курс обучение языку профессии (язык СМИ и рекламы) и подготовку к единому государственному экзамену по английскому языку. Постановка проектным офисом такой задачи перед авторами курса представляется вполне целесообразной и оправданной: при изучении языка профессии нельзя упускать из виду, что по окончании школы именно результаты единого государственного экзамена будут определять возможность обучаться в вузе.

Для решения данной задачи авторами был разработан оригинальный курс, совмещающий задания, аналогичные единому государственному экзамену, с изучением собственно языка СМИ и рекламы. Авторы сочли целесообразным подход, при котором обучение языку профессии будет разделено на шесть базовых тематических блоков, каждый из которых, в свою очередь, делится на пять разделов: *listening* (аудирование), *reading* (чтение), *grammar and vocabulary* (грамматика и лексика), *writing* (письмо) и *speaking* (говорение). Как видно из названий разделов, они совпадают с разделами единого государственного экзамена по английскому языку и содержат, помимо заданий по обучению языку профессии, заданий по подготовке к егэ.

Рассмотрим, как решение двойной задачи: обучение языку профессии и подготовка к единому государственному экзамену – нашло свое воплощение в курсе *Media and Communication Studies* на примере первой главы учебного пособия “*News and Newspaper Values*”.

Глава, как следует из названия, посвящена прессе. Первая часть *Listening* начинается с вопросов, направленных на развитие коммуникативных навыков обучающихся. Вопросы затрагивают тематику, связанную с печатными и онлайн газетами. Перед просмотром видео вводится активная лексика урока, связанная с газетной тематикой. Предлагаются упражнения на закрепление активной лексики в форме заполнения пропусков и составления собственных предложений с изученным лексическим материалом.

Далее обучающимся предлагается посмотреть оригинальное видео из *TED Talk*, в котором употреблена изученная лексика и которое посвящено тематике новостей и газет. Видео сопровождается заданием, аналогичным заданию из раздела «Аудирование» единого государственного экзамена, – охарактеризовать высказывания как верные, неверные или не упомянутые говорящими (*true, false or not stated*). Завершается блок *Listening* заданием на развитие коммуникативных навыков по обсуждению просмотренного видео.

Часть вторая *Reading* также начинается с дискуссии, на этот раз не общегрупповой, а в парах. Снова вводится блок активной тематически подобранной лексики, которая закрепляется путем сопоставления лексических единиц и их дефиниций. Затем обучающимся предлагается рассмотреть гра-

фический материал, иллюстрирующий падение популярности печатной прессы, и прокомментировать его. В малых группах учащиеся обсуждают возможные причины данного тренда, что готовит их к чтению текста, в котором анализируется этот вопрос.

Текст, заимствованный из оригинальных источников, разделен на две части, к каждой из которых подобраны различные по типу упражнения. В первой части это заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу предложениями, во второй части – дискуссионные вопросы и задание, аналогичное заданию из раздела «Чтение» единого государственного экзамена, – множественный выбор.

Часть третья – *Grammar and Vocabulary* – традиционно начинается с коммуникативного задания. Текст из оригинальных источников, посвященный правилам написания газетных заголовков, содержит задания из соответствующего блока единого государственного экзамена – преобразование различных частей речи в грамматические формы и словообразование. Затем следует практическая часть: анализ реальных газетных заголовков и сочинение собственных заголовков к оригинальным статьям из британской прессы. Это позволяет учащимся применить полученные из текста знания на практике, а также вносит в занятие соревновательный элемент: ученики сравнивают свои заголовки и выбирают лучший.

Блок завершается оригинальной статьей с заданиями, аналогичными третьей части раздела «Грамматика и лексика» единого государственного экзамена, – множественный выбор лексики. При этом обучающимся также оценить уместность подбора автором статьи заголовка в соответствии с изученными правилами.

Четвертая часть – *Speaking* – знакомит обучающихся медиаклассов с типами газет (*tabloids and broadsheets*). Анализируя иллюстративный материал, ученики определяют тип каждого издания, а также рассказывают об одной из газет по своему выбору. После этого они выполняют задание, аналогичное заданию из раздела «Говорение» единого государственного экзамена, – сопоставляют два изображения (в нашем случае людей, читающих электронную и традиционную газету), анализируя достоинства и недостатки каждого варианта.

В завершении блока обучающимся предлагается по типу заголовка решить, в каком типе газеты – *tabloid* или *broadsheet* – была напечатана та или иная статья, а также обосновать свое решение.

В конце главы обучающихся ждет раздел *Writing*, в настоящей главе посвященный официальному и неофициальному типам электронных писем. Обучающиеся знакомятся со стиливыми особенностями каждого из типов, характерными речевыми клише, правилами оформления. После тренировочных упражнений по подбору клише и расположению частей электронного письма в правильном порядке ученики пишут свое электронное

письмо (задание из раздела «Письмо» единого государственного экзамена), в котором необходимо ответить на вопросы вымышленного англоговорящего друга о работе в местной газете.

Описанная выше структура дублируется в оставшихся пяти главах пособия *Media and Communication Studies: Magazines, Radio and Journalism, TV and Journalism, New Media and Advertising*. После первых трех глав обучающимся предлагается пройти блок заданий на проверку усвоения пройденного материала (Stop and Check 1), а по окончании работы по учебному пособию – более полную проверку полученных знаний (Stop and Check 2). Учебное пособие завершается серией приложений, содержащих, в частности, дополнительные практические задания по работе с заголовками, список наиболее распространенных газетных сокращений, дополнительные тексты и иллюстративный материал для групповых обсуждений. Все материалы, представленные в учебном пособии, являются аутентичными, о чем свидетельствует список источников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учебное пособие *Media and Communication Studies* вполне справляется со своей задачей: осуществляет раннюю языковую профилизацию учащихся 10–11 медиаклассов московских школ и одновременно помогает им подготовиться к сдаче единого государственного экзамена по английскому языку. В настоящее время учебное пособие используется во всех московских школах-участницах общегородского проекта «Медиакласс в московской школе», а содержащийся в нем материал является основой для ряда заданий в комплексном предпрофессиональном экзамене.

Представляется, что раннее изучение языка профессии станет не только московской, но и общероссийской тенденцией, и охватит более широкий круг изучаемых в средних школах языков. Это позволит выпускникам школ сделать в раннем возрасте более осознанный профессиональный выбор и впоследствии стать более конкурентноспособными на рынке труда.

## Литература

1. Лапин Д.А. Актуальные форматы медиаобразования в московских школах // *Медиаскоп*. 2021. Вып. 2. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2702>
2. Новикова Т. Профессиональное образование в московских школах. // *Русский инженер*. 2021. № 3 (72). С. 17–18.

3. Половецкий С.Д. Анализ современного состояния системы ранней профориентации и предпрофессиональной подготовки московских школьников. // *Профессиональное образование и общество*. 2018. № 2. Том 26. С. 262–284.
4. Медиакласс в московской школе. Режим доступа: <https://profil.mos.ru/media/>
5. *Media and Communication Studies*. Режим доступа: [https://profil.mos.ru/media/images/documents/Media\\_and\\_Communication\\_Studies.pdf](https://profil.mos.ru/media/images/documents/Media_and_Communication_Studies.pdf)
6. *Media and Communication Studies* для учащихся медиаклассов. Режим доступа: <https://mgimo.ru/about/news/departments/media-and-communication-studies/>

## TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF MOSCOW PROJECT «MEDIA CLASS»

Izmailova N.S.  
MGIMO University

Today, knowledge of foreign languages is a serious advantage for a young specialist. From a professional point of view, knowledge of the so-called language of the profession is especially valuable, that is, the ability to conduct oral and written communication in a foreign language on professional topics. First of all, this requires knowledge of professionally colored vocabulary and its competent use, as well as the ability to understand the specifics of the implementation of a particular professional activity in the country of the language being studied. The article analyzes the trend of early teaching the language of the profession, which, in particular, is reflected in Moscow-based project «Media class at Moscow school». At the same time, the priority task of senior school students today is to pass the state exam successfully. The author examines how teaching senior school students the language of the profession should and can be carried out alongside preparation for the unified state exam in a foreign language using the English language as an example. The conclusion is made about the expediency of early (pre-university) language training and the likelihood of further dissemination of this practice not only in Moscow, but also in the regions.

**Keywords:** media class, state exam in English, language of media and advertising, early career choice.

## References

1. Lapin D.A. Actual Formats of Media Education at Moscow Schools. // *Mediascope*. 2021. Issue 2. Access mode: <http://www.mediascope.ru/2702>
2. Novikova T. Professional Education at Moscow Schools. // *Russian Engineer*. 2021. No. 3 (72). P. 17–18.
3. Polovetskiy S.D. Analysis of Modern State of Early Professional Orientation System and Pre-professional Training at Moscow schools. // *Professional Education and Society*. 2018. No.2. Vol. 26. P. 262–284.
4. Media Class at Moscow Schools. Access mode: <https://profil.mos.ru/media/>
5. *Media and Communication Studies*. Access mode: [https://profil.mos.ru/media/images/documents/Media\\_and\\_Communication\\_Studies.pdf](https://profil.mos.ru/media/images/documents/Media_and_Communication_Studies.pdf)
6. *Media and Communication Studies* for Media Class Students. Access mode: <https://mgimo.ru/about/news/departments/media-and-communication-studies/>



### Мурза Александра Борисовна,

к.филол.н., доцент, Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова  
E-mail: murzax@gmail.com

### Алферова Татьяна Леонидовна,

преподаватель, Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова  
E-mail: t.alferova@bk.com

Успешный учитель. Каким он должен быть? Красивым, талантливым, остроумным... Хорошо, если преподаватель умеет рисовать, петь, сочинять... Тогда ему легче будет воплощать на практике негласный педагогический принцип о важности многообразия средств постижения предмета изучения.

Определяя то общее, что было свойственно великим педагогам, при всем разнообразии теорий и методик, авторы статьи приходят к выводу, что это – отсутствие дидактизма, стремление вовлечь обучаемого в процесс творческого постижения предмета. «Жанром» такого постижения может стать «беседа» – излюбленный способ общения с учениками великого Сократа.

Искусные вопросы, оригинальные примеры философа побуждали беседующих привлекать воображение, интуицию в попытке постичь истину, прийти к логичной формулировке сложного понятия – то, что позднее назовут «эвристическим» методом. Авторы приводят разнообразные примеры использования такого метода при обучении студентов английскому языку и пытаются доказать его просветительскую и педагогическую привлекательность.

**Ключевые слова:** дидактизм, творческое постижение, воображение, интуиция, логичная формулировка, «эвристический» метод, просветительский подход.

Некоторые любимые нами школьные и университетские преподаватели были немолоды, не очень красивы, не знаем, умели ли они петь или рисовать... Да это и неважно. Важно что-то другое. Пытаясь определить это «другое», мы вспоминаем имена великих предшественников, например Константина Дмитриевича Ушинского (1824–1871) или Антона Семеновича Макаренко (1888–1939). Известно, что К.Д. Ушинский – основоположник научной педагогики в России. Будучи преподавателем и инспектором Гатчинского сиротского института, а потом инспектором классов Смольного института, он изменил всю систему преподавания в этих заведениях в сторону большей демократизации, свободы и поведения и участия учеников в процессе обучения. Его лозунг «Свободный разум» встречал жесткое сопротивление многих коллег, отстаивавших рутинные методы послушания, дидактизма, им казалось неслыханной вольностью уже то, что ученикам стали разрешать задавать вопросы и высказывать свое мнение – то, что сейчас кажется вполне разумным.

Этих же принципов придерживался и А.С. Макаренко, которому удалось то, что не получалось у других педагогов – воспитать, буквально взрастить новых, часто талантливых людей из детей – правонарушителей, беспризорников и воришек.

В мировой культуре навсегда останутся имена великих наставников: это и швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827); (известно, что К.Д. Ушинский читал его труды, одобрял его методы), и Егор Осипович Гугель (1804–1841) (предшественник К.Д. Ушинского на посту инспектора Смольного института).

Л.Н. Толстой (1828–1910) не только исследовал «диалектику души» в своей автобиографической трилогии «Детство» (1852), «Отрочество» (1852–54), «Юность» (1855–57), но пытался на практике воплотить свои образовательные принципы, обучая деревенских детишек, написав для них занятный букварь. Если гениальный писатель занимался с деревенской детворой, то его предшественник, Василий Андреевич Жуковский (1783–1852), был наставником и учителем Александра II-го, старшего сына императора Николая I-го. Мы знаем стихи и баллады писателя, его переводы «Одиссеи» Гомера и поэзии Дж.Г. Байрона. Мы знаем, что он подсказал А.С. Пушкину последнюю фразу драмы «Борис Годунов» – «Народ безмолвствует». Короткие два слова звучат как верный заключительный аккорд, в них скрытый подтекст – разумье, угроза, настороженность... Талантливый поэт настолько серьезно относился к своей новой деятельности педагога, что на несколько лет отказался от сочинительства, от творчества. Возмож-

но, именно его наставления повлияли на формирование личности «императора-освободителя».

Конечно, у всех выдающихся учителей разные теории и методики преподавания, и все-таки есть нечто общее: любовь к ученикам, отсутствие дидактизма, стремление вовлечь обучаемого в процесс, в сознательное участие в ходе постижения предмета. И что особенно вдохновляет – это их простота, скромность, постоянное стремление к самосовершенствованию. Они сами учились, отказываясь от привычного, старались найти новые методы обучения, учитывая особенности восприятия и мировоззрения своих учеников, как бы следуя древнему педагогическому правилу: «*Docendo discimus*» – «Уча, учусь». В чем-то основном они следовали тем принципам, которым были верны античные философы-наставники: Сократ, Платон, Аристотель. В известной фразе Сократа: «Я знаю, что я не знаю ничего...» скрыто осознание грандиозности непознанного. Ей вторят признания великих ученых дальнейших веков, например Исаака Ньютона (1643–1727), который признавался, что ощущает себя мальчишкой, перебирающим камешки на берегу огромного океана.

Эта жажда познания, должно быть, свойственна всем педагогам, как и стремление заразить этим неугасающим любопытством учеников, поделиться с ними тем, что знаешь. Ведь продолжение фразы Сократа звучит так: «... но некоторые не знают и этого».

Каким он был, великий Сократ, учитель самых прекрасных юношей Афин? Если судить по бюсту, сохранившемуся от старой античной скульптуры, он не был красив. Что может передать безжизненный мрамор? Круглое лицо, лысоватая голова, никакой античной утонченности. Благодаря его ученикам, особенно Платону и Ксенофону, мы узнаем, что он был смел. Рискую собственной жизнью, в одной из битв он спас своего ученика, Алкивиада. Насмешливый Аристофан создает карикатурный образ Сократа в произведении «Облака». Читая диалоги Платона, мы можем живо представить и личность великого философа и учителя, и почерпнуть кое-что полезное для себя из стиля и характера его бесед с учениками – юными мыслителями и будущими философами. Их не столько интересовали вопросы, относящиеся к физическому строению мира и законам его функционирования, сколько нравственные и психологические проблемы, определяющие поведение человека, такие как «честь, мужество, справедливость», а также смысл существования, жизни и смерти.

Диалог был основным методом Сократа при обсуждении этих сложных проблем. Позднее этот способ извлечения скрытых в человеке знаний с помощью искусных вопросов, оригинальных примеров, часто противоречивых, получит название «майевтика» (дословно «повивальное искусство»), а еще позднее «эвристического» метода, то есть привлечения воображения, фантазии, интуиции в попытке постичь истину, прийти к ло-

гичной формулировке сложного философского понятия или термина. Ученики называли Сократа «оводом» за его умение так поставить вопрос, как – будто он острым жалом пронзал принятые догмы и стереотипы, что побуждало беседующих искать свое, часто новое объяснение этических проблем. Многие века отделяют нас от античных ученых (Сократ (470–399 гг. до н.э.)), но сам метод не устарел, а если его умело применять, то процесс познания и обучения может стать более живым и интересным. Конечно, нам не приходится решать проблему точного определения термина или понятия, но остро поставленный вопрос, непростая дилемма могут спровоцировать беседу, плодотворную дискуссию. Живое обсуждение настаивает на непринужденный тон, когда желание высказаться начинает преобладать над опасением ошибиться, дает ощущение свободы, необходимое для говорения на иностранном языке.

Впрочем, иногда студенты-философы пытаются решить некоторые сложные нравственные проблемы, совсем как ученики Сократа. Так случилось, когда мы говорили о творчестве Оскара Уайльда, об эстетизме его поэтики, его девизе: «*Art for art's sake*». Писатель отвергал викторианское убеждение об обязательности моральной, социальной или политической цели искусства. Он утверждал, что не существует нравственной или безнравственной книги. «Книги может быть хорошо написана или плохо. Вот и все», – говорил писатель. Студенты с восторгом приняли такую убежденность английского поэта и прозаика. Преподаватель привел несколько примеров в пользу викторианской точки зрения. Предположим, некий сочинитель защищает убеждения фашистов или расовую дискриминацию, или вседозволенность. Он создает художественное произведение и воплощает свой замысел. Чем успешнее он это делает, тем, как нам кажется, он наносит больший вред идеям добра и гуманности.

Можно вспомнить фильм Андрея Кончаловского «Рай». Конечно, режиссер не имел намерения как-то обелить фашистов, но одного из главных героев играет очень красивый актер. Он образован, элегантен, верит в правоту идеологии фашизма. Его привлекательность невольно вызывает некоторое эстетическое «любование». Узники концлагеря – несчастные, униженные, голодные люди в поношенной одежде. Зритель испытывает к ним жалость, но, кажется, это сопереживание было бы сильнее, если бы режиссер показал, как в этих нечеловеческих условиях люди проявляют доброту и достоинство. Это вызвало бы и уважение к ним, и ненависть к тем «элегантным» фашистам, которые обрекли их на страдание. Так показывает А.И. Солженицын старика-заклученного в романе «Один день Ивана Денисовича».

Пытаясь понять, должна ли звучать этическая позиция автора в отражении им событий, особенно трагических, мы вспомнили и книгу психолога и врача Виктора Франкла, сидевшего в страшных немецких лагерях Терезиенштадте и Дахау и на-

писавшего об этом в своем произведении «Сказать жизни да». Стремясь максимально правдиво отразить свой опыт, свое понимание жестокости, слабости, противостояния добра и зла в природе человека, В. Франкл все-таки делает акцент на том, что же помогает человеку выжить, как противостоят злу человеческое достоинство и желание поддержать другого. Вспомнили мы и об опыте наших университетских ученых – Дмитриии Сергеевиче Лихачеве и Алексее Федоровиче Лосеве.

Удивительно то, что и сам Оскар Уайльд, отрицающая значимость этической нравственности творчества, во всех своих произведениях – и сказках, и пьесах, и романе – показывая борьбу добра и зла, зла подчас с виду привлекательного (например, образ лорда Генри Уоттона в романе «Портрет Дориана Грея»), оставался верен принципу нравственности, убежденности в том, что отказ от норм морали ведет к распаду и даже гибели человеческой личности.

Обсуждение тем, подобных этой, может привести к серьезной дискуссии, высказыванию разных точек зрения. Ребята спорят, делают ошибки, но говорят, помогают друг другу найти английские эквиваленты и правильную грамматическую структуру. Конечно, после такой беседы разумным было бы повторить некоторые важные лексические обороты, вернуться к допущенным ошибкам, вспомнить выражения, присущие устной научной речи. Но главное, на наш взгляд, может быть достигнуто – интересная тема служит той «взлетной площадкой», которая помогает ученикам ощутить удовольствие от свободного полета беседы ипутного приобретения новых знаний.

Существует много разных поводов для начала беседы – какое-либо историческое или политическое событие, иногда вопрос-загадка, заставляющая их мыслить, привлекать знания, полученные из прочитанных книг, фильмов, лекций. Ну, например, 22-го февраля был день рождения философа Артура Шопенгауэра (1788–1860). Это хорошая причина, чтобы поговорить со студентами-философами о великом немецком мыслителе, о его влиянии на И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, некоторых русских философов, в частности В.С. Соловьева, А.Ф. Лосева. Ребята приводили интересные факты из жизни А. Шопенгауэра, говорили о его самой значительной работе «Мир как воля и представление», о его грустном и остроумном объяснении, почему его работы непопулярны, непонятны современникам. Очевидно, студенты раньше прослушали лекцию о немецком философе, читали о нем. И все-таки это был спонтанный увлеченный пересказ с использованием философской терминологии, объяснением сложных понятий на английском языке. Преподаватель, конечно, тоже готовился к этой беседе, чтобы внести нечто для них новое. Например, они не знали, что среди записей философа, уже после его смерти, нашли неопубликованную работу «Искусство быть счастливым», неожиданную, непохожую на более ранние.

Одиноким философ-скептик размышляет о возможности счастья для человека, рекомендует следовать самым простым нравственным нормам, проверенным временем истинам, но заканчивает грустными словами: «Счастье – это иллюзия». Говоря о немецком философе, мы вспомнили некоторые факты его личной жизни. Например, о соперничестве с Гегелем, какое-то время они работали вместе в Йенском университете. Здесь же Шиллер преподавал историю, Фихте и Шеллинг – философию, а Тик Новалис и братья Шлегели обсуждали со студентами новое направление в литературе – романтизм. В один год с А. Шопенгауэром (1788) родился Джордж Гордон Байрон. У великих современников были сложные, почти враждебные отношения с честолюбивыми матерями, что, очевидно, повлияло на формирование отношения философа и поэта к женщине и их трагического мироощущения.

Период, в который жил А. Шопенгауэр (конец просветительства и расцвет романтизма) замечателен обилием великих имен. В один год 1770-й родились Гегель (1770–1831) и Бетховен (1770–1827), создатель нового героико-драматического типа симфонизма в музыке, а дни рождения Гегеля (27 августа) и Гете (28 августа 1749 г.) почти совпадали, и Германия отмечала двойной праздник каждый год. Эти талантливые люди принадлежали к одному поколению, знали работы друг друга, которые подчас вдохновляли их на создание оригинальных творений. Бетховен пишет музыку к драме Гете «Эгмонт» и оперу «Фауст» (к сожалению, менее известную, чем опера Гуно). А последняя часть 9-й симфонии композитора сопровождается хором, исполняющим «Оду к радости» на слова Шиллера, близкого друга Гете. Известно о дружбе Гете и Гегеля, о влиянии последнего на формирование философских взглядов великого писателя и его поэтическую драму «Фауст».

Студентам-экономистам стоит давать более конкретные и прагматические задания. Можно попросить оценить сегодняшнее экономическое положение в стране и как на него влияют такие факторы, как процентная ставка Центробанка и норма обязательного резервирования. Интересно порассуждать о том, как каждый из них, являясь потребителем, может влиять на экономику. Например, какое значение имеют самые простые решения, которые они принимают каждый день (выбор товара в магазине или вакансии на рынке труда). Также взаимосвязи могут быть проиллюстрированы при помощи графиков или схем. Это имеет двойное значение. Студент чувствует себя специалистом и получает удовольствие, объясняя некоторые механизмы экономического взаимодействия преподавателю. Часто такой разбор провоцирует всю группу на обсуждение, дополнения, спор, что способствует освоению пройденного материала по специальности. При этом студент употребляет научные термины и понятия на английском языке. Таким образом, пассивный запас выходит на орбиту активного использования.

При большей научной направленности проблем, связанных с экономикой, иногда полезно переключить внимание студентов на то, как эти проблемы рассматриваются в некоторых произведениях, например, в 1-м томе «Трилогии желания» Теодора Драйзера – «Финансист» («The Financier», (1912). Студентам-экономистам, вероятно, будет интересно разгадать некоторые арифметические задачи – умолчания, например, в романе Э. Хемингуэя «И восходит солнце» («The Sun Also Rises», 1926, в русском переводе «Фиеста»). Банковский счет и чековая книжка героя «Фиесты» (4/30) позволяют составить представление о его материальном положении. Однако, прежде чем сравнить с остатком сумму, истраченную за последний месяц, эту сумму надо найти путем вычитания. Разговор о денежных делах Брет Эшли (19/230) более определен, но и здесь дел того, чтобы узнать, сколько ей остается на расходы, приходится произвести арифметическое действие. Вспоминая Ромеро, героиня сообщает, что сейчас ему девятнадцать лет, а родился он в 1905 году (19/244), а эти сведения наталкивают читателя на подсчеты, в каком году происходит действие и насколько лет Брет старше юного матадора.

Отдельные наблюдения автора таят в себе информацию об экономической и политической ситуации в разных странах после окончания Первой мировой войны. Пообедав в Байонне, Барнс замечает: «It was a big meal for France but seemed very carefully apportioned after Spain» (19/232). Действительно, во Франции тогда еще не было восстановлено разрушенное войной хозяйство, в деревнях остро не хватало мужчин. Нейтральная же Испания не только не пострадала от войны, но и извлекла выгоду от военных поставок и наплыва иностранцев. Этим, очевидно, вызван и плакат: «Hurray for the Foreigners» [15/154], который толпа несет во время праздника в Памплоне. Пятидесятифранковая купюра, которую герой романа оставляет для девушки, приведенной им в ресторан, равна примерно 4-м долларам США (3/23). Герои «Фиесты» всю пользуются дешевизной тогдашней парижской жизни для заморских гостей. В то время как доллар и фунт стерлингов еще прочно удерживали свои позиции, французская валюта упорно падала в цене и к 1929 году сохранила лишь пятую часть своей довоенной стоимости. В репортаже 1922 года Э. Хемингуэй прямо указывает обменный курс: «12 франков за доллар» и добавляет, что, когда восстановится нормальный обмен, многим из наводняющих Париж американцам придется возвратиться в Америку. [5]

Вместе со студентами мы узнаем некоторые аспекты новых для нас предметов – философии, политологии, экономики – и в то же время делимся с ними знаниями других, более знакомых нам сфер познания. Такой просветительский подход помогает представить взаимовлияние и разных направлений в истории культуры, и талантливых ее представителей. Возникает яркая панорама того или

иного исторического периода, что по-английски определяется как «Background Knowledge».

Неожиданный пример или вопрос, как правило, оживляет дискуссию на общую тему. Так, при обсуждении проблемы «феминизма», был задан вопрос, знают ли ученики о существовании «женской дуэли». С этим связано любопытное происшествие из жизни русской княгини Екатерины Романовны Дашковой. Студенты с удовольствием переводят на английский язык небольшой эпизод. Они узнают, что и Екатерина II и ее близкая подруга – княгиня Дашкова принимали участие в дуэлях, как бы соревнуясь с мужчинами. Княгиня была приглашена к английскому двору, по пути она заехала во Францию повидаться и поговорить с французским философом и писателем Дени Дидро (1713–1784). Как известно, и она, и русская императрица вели переписку и с Дидро и с Ж.Ж. Руссо (1712–1778).

Вдохновлённая беседой с великим мыслителем, русская княгиня стала восторженно говорить о нем с придворной английской леди. Дама эта, оказалось, не разделяла ее восхищения и назвала русскую гостью «дурой». После чего получила пощечину и вызов на дуэль. Сражались до первого ранения. Дашкова была ранена в руку. Дрались дамы на шпагах, в красивой роще. Студенты вспоминают или узнают, что «роща» по-английски «grove», «шпага» – «sword», «сабля» – «sabre» и другие выражения для описания происшедшего. Сама тема «дуэли» может привести нас к размышлениям о понятии «чести» в русском обществе, о трагической гибели любимых нами поэтов и соответственно о некоторых литературных произведениях.

Интересные темы, философские, политические, исторические, обсуждаются в некоторых программах на телевидении, особенно на канале «Культура». Часто в них участвуют преподаватели факультетов МГУ. Такой была программа, посвященная А.А. Зиновьеву [6], а 4 октября (2022 г.) в программе, посвященной Джону Локку, участвовали преподаватели философского факультета: А.А. Кротов, А.А. Костикова, А.П. Беседин. [7] Можно вспомнить и обсуждения, посвященные Иерониму Савонароле и Макиавелли. Основные положения таких бесед бывают интересны студентам-философам и политологам. Можно задать им вопросы, такие же, как на программе, или передать наиболее яркие моменты, иногда спорные, и тогда это вызовет дискуссию.

28-го февраля 2023 года ученые-психологи и педагог (Евгений Ямбург) обсуждали тему «Эволюция интеллекта». Вел программу («Наблюдатель») философ Сергей Соловьев. Высказывались мнения о том, есть ли эволюция или наблюдается спад в развитии интеллекта, чем вызвано «клиповое мышление», как возродить в детях любовь к чтению. Суждения были разные, но все согласились с тем, что многие учащиеся не умеют излагать свое мнение аргументированно, объяснить сложное явление. Преподавателям был дан совет:



«Полезнее не просто «транслировать» свои мысли, а вовлекать учеников в беседу, задавать такие вопросы, на которые им захочется ответить». Нам показалось, что на минуту за спиной ведущего мелькнула улыбка и сам великий Сократ одобрительно кивнул головой...

К счастью, у нас много умных талантливых студентов, они любознательны и склонны к дискуссии на самые серьезные темы. В орбиту обсуждения естественно вовлекаются новые слова, грамматические конструкции, идиомы, термины, эвфемизмы. Отдельные эпизоды как бы вводятся в широкое русло общей культуры. Интерес к материалу играет большую роль в том смысле, что у студента возникает желание «сказать», а преподаватель охотно помогает ему выразить свою мысль на английском языке наиболее успешно.

Обращение к литературным образцам, историческим фактам, этимологии слова, взаимовлиянию культурных процессов не только способствует «объемному» постижению предмета, расширению культурологических знаний, но вызывает эстетическое удовольствие, творческую радость. Уместно вспомнить приписываемое Альберту Эйнштейну высказывание: «It is the supreme art of a teacher to awaken joy in creative expression and knowledge».

## Литература

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Изд. «Руграм», 2014
2. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. Изд. Т8 «Издательские технологии», 2023
3. Платон. Собрание сочинений в четырех томах. Том 2. Изд. «Мысль», Москва, 1993
4. Hemingway E. The Sun Also Rises. N.Y., Charles Scribner's Sons, 1956. (При цитировании и ссылках на текст романа первая цифра указывает главу, вторая – страницу).

5. Хемингуэй Э. Репортажи. Изд. Московского Университета, 1969, с. 39
6. Программа «Игра в бисер», канал «Россия. Культура», ведущий И. Волгин, 30 октября 2022 г.
7. Программа «Наблюдатель», канал «Россия. Культура», ведущий С. Соловьев, 4 октября 2022 г.

## «SOCRATIC» TALK AS EDUCATIONAL AND TEACHING METHOD

Murza A.B., Afferova T.L.

Lomonosov Moscow State University

A successful teacher. What should it be like? Handsome, talented, witty... It is good if the teacher can draw, sing, compose... Then it will be easier for him to put into practice the unspoken pedagogical principle about the importance of a variety of means of comprehending the subject of study.

Defining some common pedagogical devices applied by most prominent teachers, the authors of the article come to the conclusion that they sought to avoid didacticism and involve their students into creative awareness of the subject by means of «talk», which is known to have been Socrates' favourite «genre» of teaching.

His skilful questions, original examples made the participants turn to their imagination, intuition, logical thinking in order to grasp the truth. The authors give various examples of using this «heuristic» method in class and try to show its educational and pragmatic advantages.

**Keywords:** didacticism, creative awareness, imagination, insight, logical formulation, «heuristic method», educational approach.

## References

1. Ushinsky K.D. A person as an object of education. The experience of pedagogical anthropology. Publishing house «Rugram», 2014
2. Makarenko A.S. Pedagogical poem. Ed. T8 «Publishing technologies», 2023
3. Plato. Collected works in four volumes. Volume 2. Publishing house «Thought», Moscow, 1993
4. Hemingway E. The Sun Also Rises. N.Y., Charles Scribner's Sons, 1956. (When quoting and referring to the text of the novel, the first digit indicates the chapter, the second – the page).
5. Hemingway E. Reports. Moscow University Publishing House, 1969, p. 39
6. The program «The game of beads», the channel «Russia. Culture», presenter I. Volgin, October 30, 2022
7. The program «Observer», the channel «Russia. Culture», presenter S. Solovyov, October 4, 2022

# Реализация принципа междисциплинарности при преподавании английского в вузе

**Борисова Юлия Алексеевна**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ГБОУ ВО МО «Технологический университет «МГОТУ»

E-mail: julbor08@mail.ru

Под междисциплинарностью, как правило, понимают целенаправленное формирование взаимосвязи между несколькими дисциплинами в рамках одного исследования, проекта, процесса обучения. Статья посвящена рассмотрению путей реализации принципа междисциплинарности (метапредметности) при обучении английскому языку студентов вузов. Отмечается, что междисциплинарность есть индикатор формирования новой педагогической парадигмы, отражающей стремление современной науки к полимодальности и интеграции. Междисциплинарность призвана заполнить те пробелы между учебными предметами, которые остаются в рамках дисциплинарного обучения. Междисциплинарность может реализовываться посредством включения в занятия по английскому языку профессионального контекста – лексики и текстов. Кроме того, изучать иностранный язык можно с позиции страноведения, искусства, литературы, кино и музыки. Эффективным способом формирования межпредметных связей является имитационное моделирование профессиональных ситуаций, разыгрываемых студентами на иностранном языке.

**Ключевые слова:** английский язык, бикультурная личность, междисциплинарность, метапредметность, межкультурная коммуникация

Под междисциплинарностью, как правило, понимают целенаправленное формирование взаимосвязи между несколькими дисциплинами в рамках одного исследования, проекта, процесса обучения. Единой общепринятой дефиниции категории «междисциплинарность» пока не выработано ни в отечественной, ни в зарубежной науке, причиной чего является сложность и многоаспектность данного феномена, а также разные интерпретации в определении природы и функции междисциплинарности.

Существует, при этом, несколько основных научных подходов к определению категории «междисциплинарность». В рамках философской науки, в частности, междисциплинарность понимается в качестве синтеза идей из разных областей научного знания, а также единства процесса познания (Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар, М. Бакунин). Социологи, в свою очередь, говорят о том, что междисциплинарность есть продукт взаимодействия различных социальных секторов и сфер деятельности в современном обществе (Т. Кун, Р.К. Мертон, Л. Гумилев, П. Сорокин и др.). Междисциплинарность, таким образом, являет собой социальное явление, характеризующее ситуацию, при которой представители разных дисциплин объединяются для решения одной проблемы. В контексте психолого-педагогического подхода междисциплинарность рассматривается как (1) особая структура мыслительного процесса, (2) отрицание дисциплинарных рамок как специфическая черта процесса обучения (А. Эрикссон, А. Леонтьев, Л. Выготский). В рамках методологии науки (К. Поппер, П. Дровер, Ю. Осипов и др.) междисциплинарность трактуется как применение методов различных наук при проведении исследования с целью повышения качества его результатов (к примеру, в лингвистических исследованиях сегодня широко используются методы статистики).

Междисциплинарность – одна из наиболее актуальных и дискуссионных категорий в педагогике высшей школы. Несмотря на обилие разных мнений по поводу сущности и цели междисциплинарности в обучении, авторы сходятся во мнении о том, что формирование образовательных программ вуза на основе узкопрофильных, мононаправленных структурных единиц – устаревшая и бесперспективная методическая практика. Успешный вуз должен функционировать в контексте современной педагогической парадигмы, где междисциплинарность считается не только залогом научно-технического прогресса, но и залогом эффективной системы преподавания и подготовки будущих специалистов,

которые, собственно, и обеспечивают этот прогресс [2, с. 155]. Современная педагогика, таким образом, требует выхода за пределы какого-либо одного вектора получения теоретического и/или прикладного знания, что в результате формирует особое «междисциплинарное пространство исследования субъективности» [8, с. 271].

Ключевыми причинами поворота современной педагогической науки к междисциплинарности как новому способу познания окружающего мира выступает, во-первых, наблюдение за успехами и неудачами педагогической практики и опытом внедрения педагогических технологий, и, во-вторых, анализ трансформации общественных и технологических (производственных) практик, которые демонстрируют возрастающую тенденцию к сращиванию нескольких областей в одну. Медицина и программирование объединяются в целях разработки анатомических симуляторов и инструментов дополненной реальности; синергия методов лингвистики и информационных технологий позволила имплементировать в обиход такие инновации, как нейросети и поисковые системы; теория дизайна, биология и химия породили новую прикладную отрасль – эргономика и т.п. Таким образом, междисциплинарность представляет собой как результат эволюции педагогической науки, так и продукт сращивания отраслей в реальной профессиональной практике.

Несмотря на то, что понятие междисциплинарности долгое время отсутствовало в научном педагогическом массиве, междисциплинарность была априори присуща процессам воспитания и обучения. – даже несмотря на то, что классические системы обучения всегда считались дисциплинарными [9, с. 248].

Междисциплинарность можно понимать как педагогическую парадигму, которая призвана заполнить те пробелы между учебными предметами, которые остаются в рамках дисциплинарного обучения [7, с. 329]. Дидактика нового поколения, таким образом, отражает стремление современной науки к полимодальности и интеграции [9, с. 249]. Задача междисциплинарного обучения состоит в том, чтобы сформировать у будущего специалиста цельную картину мировосприятия вместо разрозненных знаний по изученным предметным областям [5 с. 841]. Этим, собственно, можно также объяснить популярность междисциплинарного подхода в России и зарубежом – обобщение и интеграция знаний помогает лучше разобраться в сути изучаемых явлений и понять их место в общем массиве знаний и взаимосвязь со смежными сегментами деятельности. Междисциплинарность декларируется в качестве основополагающего принципа обучения в вузе как в отечественных программных материалах, так и в общепринятых международных документах – в том числе относящихся к Болонской системе образования. Междисциплинарность считается показателем нового качества высшего образования [4, с. 149].

Специфика и интенсивность междисциплинарных связей варьируются в зависимости от изуча-

емой области, специализации и уровня подготовки студентов. То, какие именно предметы следует связывать между собой, зависит от будущей профессии выпускника учебного учреждения; кроме того, модель формирования междисциплинарных связей следует регулярно пересматривать, ведь «модели профессий» сегодня крайне изменчивы и те межпредметные компетенции, которые оказываются актуальными сегодня, могут стать устаревшими уже через несколько лет. К примеру, интеллектуализация и роботизация многих отраслей народного хозяйства и менеджмента породила тенденцию к «скреживанию» многих профессиональных дисциплин с информационными технологиями.

Междисциплинарный подход в обучении английскому языку в вузе может включать в себя комбинацию языкового обучения с другими предметными областями, такими как литература, искусствоведение, культурология, наука, информационные технологии и проч. Такой подход позволяет студентам расширить свой кругозор, улучшить понимание специфики и места культуры англоязычных стран и, параллельно с этим, усовершенствовать навыки английского языка.

Обучение английскому языку в технических вузах, осуществляющих подготовку специалистов по инженерным специальностям, может подразумевать совмещение профессиональных знаний и лингводидактических технологий. Известно, что зачастую специалисты в процессе выполнения должностных обязанностей обращаются к инструкциям к инженерным системам, станкам, машинам, спецификациям, накладным, руководствам и статьям, для которых не всегда есть русский вариант. В данной связи специалист должен обладать знаниями в терминологии другого языка для того, чтобы суметь самостоятельно перевести иноязычный текст. Таким образом, междисциплинарность в таком контексте будет означать совмещение обучения профессиональным дисциплинам и английскому языку (к примеру, в рамках переводческих направлений) [1, с. 457].

Особенность технических текстов заключается в том, что для них характерно обилие терминов, терминологических сочетаний, аббревиаций. В данной связи целесообразно в процессе обучения языку студентов технических специальностей совмещать знания по специализации и знания о языке, формируя таким образом междисциплинарную обучающую среду. Безусловно, невозможно осуществить адекватный перевод или хотя бы понять иностранный технический текст без знаний в области лингвистики и переводоведения; метод прямого соответствия (калькирование), который с большой долей вероятности применит неподготовленный специалист, может существенно исказить суть технических описаний. Соответственно, при изучении специализированных технических дисциплин целесообразным будет включение иноязычного компонента и наоборот – при изучении иностранного языка в неязыковом вузе целесообразно включать в образовательный контент эле-

менты профессиональной лексики, специализированные тексты. Изучению профессиональных дисциплин могут быть посвящены даже целые тематические занятия (к примеру, в строительных вузах такими темами могут быть «Innovative construction materials», «Self-healing concrete», «Sustainable architecture», «Road pavement technologies», «Wood frame housing» и проч.) [3, с. 170].

При подготовке студентов-медиков изучение английского языка может происходить посредством изучения медицинских текстов, клинических исследований, медицинских записей, других медицинских документов. Студенты могут учиться понимать и анализировать медицинскую информацию на английском языке, расширять словарный запас медицинской терминологии и развивать навыки чтения и понимания текстов, связанных с медицинской практикой.

Таким образом, когда говорят о междисциплинарности в обучении английскому языку в вузе, чаще всего речь идет о совмещении профессиональных тематик и иностранного языка; в занятия вводится особый лексический и текстовый контент, связанный с будущей профессией студентов. Такой подход иногда критикуют за поверхностное понимание принципа междисциплинарности: «введение любого «специального» компонента в содержание обучения иностранному языку (например, специальной терминологии или тематики учебных текстов) уже позволяет организатору образовательного процесса засвидетельствовать свою приверженность междисциплинарному подходу» [11, с. 112]. Подобная формализация идеи о междисциплинарности, по мнению скептиков, девальвирует ее.

В попытках углубить метапредметность и реализовать принцип междисциплинарности на качественно новом уровне, исследователи предлагают сочетать изучение английского языка с погружением в культуру англоязычных стран. В подобном контексте дисциплинами, которые «подключаются» к английскому, являются предметы «Английская литература», «Искусствоведение», «Культурология», «Страноведение», «Язык СМИ» и проч. К примеру, студенты могут изучать английский язык через чтение литературных произведений, совершенствовать грамматику и лексику в рамках ознакомления с аутентичными масс-медийными текстами (онлайн- и бумажными изданиями). Кроме того, студенты могут изучать английский язык в рамках спецкурсов, связанных с изучением искусства, музыки, фильмов. Обучающиеся могут принимать участие в театральных постановках, викторинах по страноведению; педагог может также организовывать книжные клубы, кинопоказы. Целью обучения иностранному языку, таким образом, становится не просто овладение лексическими фонетическими, грамматическими навыками, а формирование особой бикультурной личности, которая осознает и принимает ориентиры и ценности двух различных культур [6, с. 133]. Язык, таким образом, следует изучать не в отрыве от лингвокультуры культуры и англоязычного общества,

а в качестве его части. Сегодня, в условиях кардинальных геополитических сдвигов и глобализации, мировоззрение людей оказывается под влиянием множества экстралингвистических факторов, а студент, изучающий язык, должен уметь понимать и отличать эти факторы [6, с. 134]. Реализовать эффективный междисциплинарный подход можно также при тесном сотрудничестве преподавателя английского языка и преподавателей дисциплин гуманитарного цикла [10, с. 32].

Еще одним способом внедрить междисциплинарные подходы в процесс изучения языка является сочетание дисциплин «психология – этика – культурология – иностранный язык». Преподаватель может сделать акцент в обучении на том, что в каждой лингвокультуре имеются собственные представления о вежливом/невежливом, уместном/неуместном. Культурную маркированность имеют такие прагматингвистические категории, как похвала, оценка, критика, совет, жалоба. Определенным образом выражается посредством языковых средств коммуникативный статус (родитель – ребенок, начальник – подчиненный, скорбящий – сочувствующий и проч.). Изучающий иностранный язык должен чувствовать эту прагматическую специфику иноязычной коммуникации, в противном случае он будет являться лишь обладателем нейтральных заученных формулировок, что, безусловно, нельзя считать полноценным владением иностранной речью.

Метапредметной является, помимо прочих, категория политкорректности. Изучающий английский язык должен уметь сделать корректный выбор «политкорректного» наименования для одного и того же денотата в каждом конкретном языке и каждой конкретной коммуникативной ситуации. Нужно знать, к примеру, имеющиеся в языке способы выражения грамматического рода, коррелирующего с категорией гендера – одной из центральных проблем политической корректности. Кроме того, требуются знания о способах именования расы и физических особенностей людей, форм их нездоровья. Человек, владеющий английским языком, должен уметь идентифицировать шовинизм, расизм и все формы дискриминации маргинализированных слоев общества [6, с. 136]. Таким образом, в таком случае межпредметность реализуется на стыке английского языка, страноведения, психологии, этики, социологии.

Для студентов последних курсов вузов уровень метапредметности может быть существенно углублен; на данном этапе обучающиеся уже владеют требуемыми языковыми средствами, что позволит им обучаться на «мотивационно-операционном уровне междисциплинарности» [11, с. 114]. На данном уровне междисциплинарности обучающиеся выстраивают системные связи языковых единиц в рамках национально-культурного, социокультурного, социопсихологического, социолингвистического измерения языковой системы. На этом уровне педагог может использовать методы кейс-стади, дидактические



ролевые игры (имитационное моделирование) и иные технологии погружения в имитационную профессиональную среду.

К примеру, при обучении профессиональному общению будущих юристов речь должна идти не просто о юридическом английском языке, а о погружении обучающихся в иноязычный и инокультурный судебный процесс, где им нужно будет произвести доказывание, применив аргументацию, прецедентные тексты, и иные языковые инструменты из арсенала англосаксонской правовой культуры. Студенты-медики могут изучать английский язык в контексте общения с пациентами и другими медицинскими специалистами. Студенты могут тренироваться в проведении медицинских интервью, составлении медицинских записей, объяснении диагнозов и процедур на английском языке, а также развивать навыки межкультурного общения с различными пациентами.

Подобный способ обучения иногда именуется «ранней профессионализацией» [11, с. 114], так как, помимо прочего, он позволяет сократить разрыв между вузовской теорией и профессиональной практикой.

Таким образом, междисциплинарное обучение имеет множество перспектив и преимуществ. Междисциплинарное обучение позволяет студентам осваивать знания и навыки в различных областях знаний, что способствует более глубокому и комплексному пониманию сложных проблем. Студенты могут видеть взаимосвязи между различными дисциплинами и применять многомерный подход к решению проблем, что способствует развитию критического мышления и творческого подхода к решению задач. Междисциплинарное обучение способствует развитию интегративных навыков, таких как способность анализировать и синтезировать информацию из различных источников, работать в команде, решать комплексные задачи и принимать взвешенные решения на основе множества аспектов проблемы. Эти навыки являются ценными в профессиональной деятельности и обеспечивают готовность выпускников к выполнению профессиональных задач. Междисциплинарность в обучении английскому языку представляет собой интеграцию знаний, понятий, методов и подходов из различных научных и дисциплинарных областей в процессе изучения английского языка. Междисциплинарные подходы реализуются посредством использования аутентичных текстов, тематических проектов, межпредметных заданий и других методов, которые объединяют языковые навыки с контентом из других дисциплин. На последних курсах метапредметность может быть реализована посредством введения дидактических игр и симуляций, которые погружают обучающихся в инокультурную профессиональную среду.

## Литература

1. Анурова, О.М. Междисциплинарность и её роль для достижения адекватности научно-

технического перевода / О.М. Анурова // МНКО. – 2019. – № 1 (74). – С. 456–457.

2. Ветров, Ю.П. Синергия междисциплинарности / Ю.П. Ветров, И.В. Калинин // Высшее образование в России. – 2012. – № 8–9. – С. 155–158.
3. Дмитриева, Н.К. Реализация принципов междисциплинарного подхода в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку / Н.К. Дмитриева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 2. – С. 168–172.
4. Есаков, В. А. А О междисциплинарности в обучении студентов вуза / В.А. Есаков, А.Б. Кобоева // МНКО. – 2021. – № 3 (88). – С. 148–150.
5. Медная, Т.А. Междисциплинарность современного образования / Т.А. Медная // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. – 2015. – № 3–4. – С. 840–846.
6. Опарина, Е.О. Культурные смыслы в интегративном научном пространстве / Е.О. Опарина // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2022. – № 1. – С. 129–140.
7. Тамшатов, Г.Р. Принципы междисциплинарности в предметноязыковом интегрированном обучении / Тамшатов, Г. Р. // Academic research in educational sciences. – 2022. – № 10. – С. 327–335.
8. Хахалова, А. А. К перспективе междисциплинарности / А.А. Хахалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 12–1. – С. 271–273.
9. Чекмарёв, В.В. Междисциплинарность педагогических технологий / В.В. Чекмарев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 248–251.
10. Ян Фан. Междисциплинарный подход и специфика билингвального обучения студентов технических вузов Китая / Ян Фан // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 32–35.
11. Яроцкая, Л.В. Парадигма междисциплинарности в формировании современной профессиональной личности: лингводидактический аспект / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – № 2 (843). – С. 111–115.

## IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF INTERDISCIPLINARITY IN TEACHING ENGLISH AT UNIVERSITIES

**Borisova Ju.A.**  
Technological University MGOTU

The article is devoted to the consideration of ways to implement the principle of interdisciplinarity (metasubjectivity) in teaching English

to university students. It is noted that interdisciplinarity is an indicator of the formation of a new pedagogical paradigm, reflecting the desire of modern science for polymodality and integration. Interdisciplinarity is designed to fill those gaps between academic subjects that remain within the framework of disciplinary training. Interdisciplinarity can be implemented through the inclusion of a professional context in English classes – vocabulary and texts. In addition, you can study a foreign language from the standpoint of country studies, art, literature, cinema and music. An effective way to form interdisciplinary connections is the simulation of professional situations played out by students in a foreign language.

**Keywords:** english, bicultural personality, interdisciplinarity, meta-subject, intercultural communication

#### References

1. Anurova, O.M. Interdisciplinarity and its role in achieving the adequacy of scientific and technical translation / O.M. Anurova // MNKO. – 2019. – No. 1 (74). – S. 456–457.
2. Vetrov, Yu.P. Synergy of interdisciplinarity / Yu.P. Vetrov, I.V. Kalinin // Higher education in Russia. – 2012. – No. 8–9. – P. 155–158.
3. Dmitrieva, N.K. Implementation of the principles of an interdisciplinary approach in the process of teaching a professionally oriented foreign language / N.K. Dmitrieva // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2019. – No. 2. – S. 168–172.
4. Esakov, V.A. On interdisciplinarity in teaching university students / V.A. Esakov, A.B. Konobeeva // MNKO. – 2021. – No. 3 (88). – S. 148–150.
5. Mednaya, T.A. Interdisciplinarity of modern education / T.A. Mednaya // Electronic Bulletin of the Rostov Socio-Economic Institute. – 2015. – No. 3–4. – S. 840–846.
6. Oparina, E.O. Cultural meanings in the integrative scientific space / E.O. Oparina // Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 6, Linguistics: Abstract journal. – 2022. – No. 1. – P. 129–140.
7. Tamshatova, G.R. Principles of interdisciplinarity in subject-language integrated learning / Tamshatova, G. R. // Academic research in educational sciences. – 2022. – No. 10. – S. 327–335.
8. Khakhalova, A.A. Toward the perspective of interdisciplinarity / A.A. Khakhalova // Actual problems of the humanities and natural sciences. – 2014. – No. 12–1. – S. 271–273.
9. Chekmarev, V.V. Interdisciplinarity of pedagogical technologies / V.V. Chekmarev // Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2017. – No. 4. – S. 248–251.
10. Yang Fang. Interdisciplinary approach and specifics of bilingual education for students of technical universities in China / Yang Fang // Modern Pedagogical Education. – 2021. – No. 1. – S. 32–35.
11. Yarotskaya, L.V. The paradigm of interdisciplinarity in the formation of a modern professional personality: a linguodidactic aspect / L.V. Yarotskaya // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. – 2022. – No. 2 (843). – S. 111–115.

# Опыт структурного анализа категории времени на примере турецкого и японского языков

**Колосова Дарья Ивановна**

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет,  
кафедра Тюркской филологии,  
E-mail: darykolosova@yandex.ru

Целью настоящей статьи является анализ категории времени двух неродственных агглютинативных языков (турецкого и японского) в рамках выдвинутой В.Г. Гузевым концепции трехпериодной структуры глагольной морфологической категории времени. Основу исследования составляет выдвинутое Ф. де Соссюром разграничение понятий «язык» и «речь», которое разделило языковые, абстрактные явления и явления материальной внеязыковой реальности. На основании этого распространённое в традиционной лингвистике мнение о том, что категория времени указывает на отношение времени деятельности к «моменту речи», или «факту сообщения» представляется сомнительным положением, поскольку таким образом ориентиром для языкового значения выступает понятие объективной реальности. За языковое значение временных форм принимается соотносительность абстрактного образа действия с периодом ориентации. Анализ категории времени выполнен на материале турецкого и японского языков, которые, не являясь родственными языками, доказывают универсальность концепции о периодах ориентации в составе категории времени.

**Ключевые слова.** Лингвистика, турецкий язык, японский язык, категория времени

## Введение

В статье рассматривается традиционная концепция глагольной категории, так называемая «теория момента речи», которой противопоставляется выдвинутая В.Г. Гузевым трехполюсная концепция времени.

В традиционной лингвистической науке под категорией времени принято понимать совокупность форм, объединяемых в категории «настоящие», «прошедшие» и «будущие» времена, также встречается разделение глагольных временных форм на «простые» и «сложные (составные)». Нередко в названиях временных форм указываются видовые или акционсартовые свойства действий (многократность, длительность, посттерминальность). В представленном исследовании переосмысливается подход, включающий в категорию времени только синтетические формы и трактующий аналитические формы отдельно. Тем не менее, данное заблуждение приводит к тому, что происходит неполное осмысление категории времени. На примере материала турецкого и японского языков автор демонстрирует универсальность трехполюсной концепции времени, а также ставит под сомнение ряд подходов к категории времени анализируемых языков, которые были выдвинуты в разное время исследователями-японистами и тюркологами.

## Основная часть

Категория времени является общеязыковой категорией и при анализе разных неродственных языков исследователь может проследить разнообразие и вариативность средств выражения временных смыслов, а также одновременно с этим – закономерности в толковании человеческим мышлением времени как одной из двух (наряду с пространством) форм существования реальности. В традиционной концепции глагольной категории времени представлены формы, которые вступают в хронологические отношения и тракуются как «настоящие», «будущие» и «прошедшие» формы. Также стоит отметить, что аналитические образования тракуются исследователями как «сложные» времена и противопоставляются «простым», т.е. синтетическим формам.

При определении временного значения в традиционном подходе принято говорить об отношении времени деятельности предмета к так называемому «моменту речи», или «факту сообщения».

Вопрос в правомерности этого положения возник у ряда исследователей-лингвистов. Так, Ю.С. Маслов отмечает: «Перфект есть форма,

изображающая либо состояние в настоящем явившееся в результате прошедшего действия (перфект состояния ...), либо, чаще, форма, констатирующая само это прошедшее действие как факт, в том или ином отношении актуальный для настоящего момента (перфект действия)» [6, с. 88]. При этом Ю.С. Маслов делает интересное примечание: «Здесь под настоящим понимается не только собственно настоящее (реальный момент речи), но и любой другой момент, – прошедший или будущий, – обозначенный в силу тех или иных причин формами настоящего времени». Ю.С. Маслов выражает сомнение в традиционном подходе к категории времени, в котором при трактовке временного значения формы используется только одна точка отсчета – «момент речи», момент времени факта сообщения, который относится к внеязыковой объективной реальности [6]. Н.А. Сыромятников также указывает на несостоятельность критерия «момента речи»: «момент речи мог бы быть единственным критерием лишь для языков с тремя временами – настоящим, прошедшим и будущим. А для тех языков, в которых времен больше ... таким критерием является временное отношение между теми действиями, о которых идет речь» [8, с. 97].

Современное лингвистическое сообщество принимает положение об идеальном характере языковой системы, из чего следует, что момент речи не может быть составляющим содержания языкового значения. Момент речи является материальным, фактом, реальным действием и по этой причине не может выступать ориентиром, с которым темпорально ассоциируется образ действия. Принимая во внимание тот факт, что язык является совокупностью абстрактных образов, мы можем говорить о существовании абстрактных отражений явлений объективной реальности в их временных отношениях.

Существует несколько концепций времени. Так, философская «статическая» концепция объективного времени включает две серии временных понятий: серию А («прошлое» – «настоящее» – «будущее») и серию Б («раньше» – «одновременно» – «позже»). В рамках данной концепции признается субъективный характер описания событий серии А ввиду его зависимости от времени восприятия действия сознанием человека. Наряду с этим существует концепция знакорелексивного анализа событий серии А (Г. Рейхенбах), в которой представление человека о настоящем времени определяется «знаком», т.е. моментом речи [5, с. 120]. Автор не может согласиться с данной концепцией, поскольку известно, что человеческое сознание воспринимает как настоящее не только время акта коммуникации.

В данном контексте представляется правомерным признать в качестве точки отсчета и определения временных значений абстрактный период ориентации, который существует независимо от реальных настоящих, прошлых или будущих событий, воспринимаемых человеком. Эмиль Бен-

венист охарактеризовал такой образ как «момент вечного настоящего» [3]. Ввиду функционирования в языках временных форм, отражающих многократность, завершенность и другие свойства действия, более корректным будет говорить о периоде ориентации, а не моменте ориентации.

Таким образом, под периодом ориентации понимается оязыковленный образ настоящего периода восприятия реальности человеческим сознанием, следовательно, временные значения формируются в контексте соотнесенности действия с этим периодом. Возникает три возможных ситуации: совпадение (одновременность), следование и предшествование [5, с. 125]. Соотнесенность абстрактного образа действия с вышеуказанным периодом ориентации составляет языковое значение временных форм, которые по принципу общности грамматического значения объединяются в категорию времени.

При рассмотрении «составных» временных форм ряда неродственных языков (английский, итальянский, болгарский, турецкий и пр.) исследователь может обнаружить, что значение рассматриваемых временных форм составляет не только образ настоящего периода ориентации («момент вечного настоящего»), но и абстрактные образы прошлого и будущего периодов, с которыми соотносятся действия. Так, общеизвестная английская форма Continuous Tense может быть соотнесена как с настоящим, так и прошлым, будущим периодами ориентации: I am working (Present Continuous), I was working (Past Continuous), I will be working (Future Continuous). В представленных примерах действие «работать» совпадает с настоящим, прошлым и будущим периодами ориентации соответственно. Способность временной формы выражать соответствие действия с тремя периодами ориентации является распространенным явлением в языках мира. Таким образом, в таких языках мы говорим о существовании «трехполюсной» категории времени, обладающими соответствующими названиями: первичная, вторичная, третичная система.

Таким образом, можно классифицировать анализируемые временные формы как формы первичной, вторичной и третичной ориентации. В статье производится сравнительный анализ форм категории времени турецкого и японского языков.

## Турецкий материал

### Формы, соотнесенные с настоящим периодом ориентации

В данном разделе рассматриваются временные формы, в значении которых содержится временная соотнесенность действия с настоящим периодом ориентации – абстрактным образом настоящих периодов. Совокупность форм, соотнесенных с настоящим периодом ориентации, может именоваться первичной подсистемой категории времени.

Среди форм, указывающих на совпадение действия с настоящим периодом ориентации, в турецком языке данная подсистема представ-



лена формами настоящего-будущего времени с показателями -ar / -maz. Настояще-будущее время в турецком языке сигнализирует о совпадении или следовании действия за настоящим периодом ориентации. Таким образом, временным значением можно считать непредшествование действия настоящему периоду ориентации. Значение временной форма также содержит аспектуальную сему, указывающую на неактуальность действия:

[турецкая поговорка]

*Köpek havlar, karavan gider*

*собака лаять-PRS караван идти-PRS.3SG*

*'Собака лает, караван идет'. [4, с. 129]*

*Alında ciddiyeti hiç sevmem*

На самом деле серьезность-ACC совсем любить-PRS.NEG.1SG

'На самом деле я совсем не люблю серьезность'.

[информант]

*Yarın tekrar bakarız*

*завтра снова посмотреть-PRS.2PL*

*'Завтра снова посмотрим'.*

Также в турецком языке среди форм, которые соотносятся с настоящим периодом ориентации, находятся формы настоящего актуального времени и настоящего длительного времени. Настоящее актуальное время содержит в своем значении интратерминальную сему, которая указывает на то, что действие наблюдается безотносительно к его начальному и конечному пределам. В турецком языке настоящее актуальное время представлено формой с показателем -yor: [1, с. 132]

*İşte Paşa geliyor, bak ona söyle*

Вот паша идти-PRS.PROG смотреть-IMP он-DAT сказать-IMP

*'Вот идет паша, давай, скажи ему'. [1, с. 100]*

*Sesi ciddi ama dudakları gülüyor*

голос-POSS.3SG серьезный но губа-PL-POSS.3SG смеяться-PRS.PROG

*'Его голос серьезный, но рот (губы) смеется'. [4, с. 49]*

*Biz bu kurbanı Allah için kesiyoruz*

мы эта жертва-ACC Аллах для резать-PRS.2PL

*'Мы зарезаем это жертвенное животное ради Аллаха'.*

Настоящее актуальное время, т.е. время, действие которого совершается на данный момент, представлено в турецком языке двумя формами: формой настоящего-будущего времени и настоящего актуального, которые в современном языке употребляются в данном значении с одинаковой частотностью.

Также в турецком языке функционируют формы настоящего времени с показателями -makta и -mada. В последнее время форма настоящего длительного времени -makta употребляется как средство научного или официально-делового стилей, наиболее часто наблюдается употребление в форме 3 лица. Форма -mada трактуется турецкими исследователями как синонимичная форме настоящего длительного времени -makta, однако

В.Г. Гузев указывает на наличие семы, подчеркивающей постоянный характер действия [5, 127].

Форма простого прошедшего времени (аорист) – временная форма, указывающая на предшествование действия настоящему периоду ориентации. Прошедшее простое время не обладает какими-либо семами, и соответствующая дополнительная информация передается коммуникантами с помощью лексических средств. В турецком языке форма простого прошедшего времени соответствует русским формам как совершенного, так и несовершенного вида. [1, с. 48]

*Hemen o dakika ders başladı*

сразу та минута урок начинаться-PST.3SG

*'Сразу в ту же минуту начался урок'.*

Перфект – временная форма, указывающая на предшествование действия настоящему периоду ориентации, семантема которой содержит видовую сему посттерминальности, поскольку действие представляется как свершившееся событие [4]: [5, с. 44]

*Bir kış gecesi Salahattin Bey ve birkaç avukat evinde*

одна зимняя ночь Салахаттин Бей и несколько адвокат дом-POSS.3SG-LOC

*toplanmışlardı*

собираться-PERF.3PL

*'Одной зимней ночью Салахаттин Бей и несколько адвокатов собрались у него дома'. [4, с. 31]*

*Çok çekici bir genç kız olmuşsun*

очень симпатичная молодая девушка стать-PERF.2SG

*'Ты стала очень симпатичной молодой девушкой'. [4, с. 64]*

*Mesela Füsün'un büyük sol göğsünü*

например Фюсун-GEN большая левая грудь-POSS.3SG-ACC

*ağzımın içine almışım...*

рот-POSS.1SG- GEN в взять-PERF.1SG

*'Например, я взял в рот большую левую грудь Фюсун...'*

Также в турецком языке функционирует еще одна временная форма, указывающая на предшествование действия настоящему периоду ориентации – форма прошедшего неочевидного (опосредованного) времени с морфологическим показателем -mış. Значение формы включает сообщение о том, что говорящий не был лично свидетелем события, а информация была получена опосредованно.

Форма будущего простого времени сигнализирует о том, что действие следует за настоящим периодом ориентации. Форма простого будущего времени -acak: [3, с. 35]

*Sen aşımı tadacaksın!*

ты еда-POSS.1SG-ACC пробовать-FUT.2SG

*'Ты попробуешь мою еду!'*

Турецкая форма ближайшего будущего времени -mak üzere наряду с темпоральной обладает интервальной семой, которая указывает на то, что действие совершается через краткий промежуток после периода ориентации.

### Формы, соотношенные с прошлым периодом ориентации

Совокупность временных форм, соотношенных с прошлым периодом ориентации, можно именовать вторичной подсистемой категории времени. В турецком языке в эту подсистему входят следующие временные формы: неопределенный имперфект -*ardı*, определенный имперфект -*yordu*, перфект в прошлом -*mişti*, прошедшее длительное -*maktaydı*, формы -*acaktı*, -*mak üzereydi*. Как можно заметить, формы, соотношенные с прошлым периодом ориентации, были образованы от форм первичной подсистемы турецкой категории времени путем добавления аналитического показателя прошедшего времени -*di*.

### Формы, соотношенные с будущим периодом ориентации

Значения временных форм данной подсистемы указывают на совпадение времени действия с будущим периодом ориентации. К данным формам в турецком языке относятся форма настоящего актуального -*yor*:

[сериал *Aşk-101*]

*Bak, ne güzel, ailenle yaşıyor olacaksın.*

смотреть-IMP как хорошо семья-POSS.2SG жить-FUT.PROG.2SG

‘Смотри, как чудесно, ты будешь жить с семьей’.

Также в турецком языке отмечается функционирование и других форм, соотношенных с третьим периодом ориентации: настоящее длительное в будущем (-*makta olacak*), перфект в будущем (-*miş olacak*), ближайшее будущее в будущем (-*mak üzere olacak*).

### Японский материал

Традиционно в японском языке принято выделять две временные формы: формы настоящего-будущего времени с показателем -*у* и формы прошедшего времени -*та*. Значение формы настоящего-будущего времени включает как соотношенность, так и следование за настоящим периодом ориентации, значение формы прошедшего времени – предшествование настоящему периоду ориентации. Категория времени японского языка продолжает оставаться темой обсуждения исследователей. Если идти вслед за общепринятой концепцией, утверждающей существование в японском языке только двух временных форм, остается открытым вопрос существования в японском огромного количества глагольных форм с видовыми и акционсартовыми значениями. Так, В. Алпатов опровергает предположение Сыромятникова о существовании в японском языке относительных времен [2]. В работе говорится о категории времени японского языка следующим образом: «от видовых значений зависит отнесенность форм на -*ру* к сфере настоящего или сфере будущего» [2, с. 188]. Также исследователи затрудняются объяснить причины такого факта, как частое употребление форм непрошедшего времени в повествовательных текстах, на что указывает Н.А. Сыромятников [9, с. 88]. Принимая

во внимание концепцию трехпериодной структуры глагольной морфологической категории времени, автор данной статьи может сделать предположение о функционировании в японском языке более сложной системы времен, ассоциируемой с несколькими периодами ориентации.

### Формы, соотношенные с настоящим периодом ориентации

К первичной подкатегории времени в японском языке можно отнести форму настоящего-будущего времени -*у*, одним из таксисных значений которой является соответствие настоящему периоду ориентации.

Одновременно с формой настоящего-будущего времени -*у* в японском языке широко распространена аналитическая форма -*тэ иру*, обладающая также и видовым значением интратерминальности. Интратерминальность сигнализирует о том, что действие наблюдается в его пределах:

[информант]

Онна -но хито то отоко-но хито-ва ханасите имас

женщина и мужчина-NOM разговаривать-CNV AUX-HON-PRS

‘Мужчина и женщина разговаривают’.

Тем не менее, находят примеры употребления формы со значением перфекта, т.е. посттерминальности: [6, с. 55]

Хито-га асоко-дэ синдэ иру

человек-NOM там умирать-CNV AUX-PRS

‘Там лежит труп (человек мертв)’.

Исследователь Тосиюки Огихара также указывает на амбивалентность грамматического значения формы -*тэ иру* [1, с. 75]. В зависимости от семантики смыслового глагола (моментальность/длительность протекания действия) форма -*тэ иру* может выражать значения длительности или современности действия:

иэ-га тубурэтэ иру

дом-NOM взрываться-CNV AUX.PRS

‘Дом взорван’.

При этом стоит упомянуть форму -*тэ ару*, которая также в зависимости от контекста сигнализирует о пребывании предмета в длительном состоянии, либо о завершенности действия. Распределение форм осуществляется по принципу одушевленности / неодушевленности предмета. Стоит также отметить, что подобное распределение справедливо и в ситуациях, когда глаголы «*иру*» и «*ару*» выступают в предикативной позиции.

Н.А. Сыромятников отмечает, что смежность значений перфекта и длительности наблюдается и на ранних стадиях становления японского языка [8, с. 86].

Форма прошедшего времени -*та* обладает значением предшествования настоящему периоду ориентации:

[японская песня]

бара-га сайта

роза-NOM цвести-PST

‘Роза зацвела’. [6, с. 51]

сабисии кандзи-га суру хито-ни мити-дэ атта

грустный чувствовать человек-DAT дорога-LOC  
встретиться-PST

‘Он встретил на дороге человека, который выглядел грустным’.

Форма прошедшего времени -та также, как и форма -тэ иру, совмещает в себе семы интра-терминальности и посттерминальности, поскольку может указывать на законченные действия и действия, наблюдаемые в процессе, внутри своих начального и конечного пределов, без дополнительных лексических средств:

[информант]

кися-га окурэта. кимасита.

поезд-NOM опаздывать-PST приезжать-HON-PST

‘Электричка опоздала. Вот она подъезжает’.

Также форма прошедшего времени в японском языке обладает семой внезапного умозаключения, удивления говорящего:

[информант]

Сумимасэн га асита якусоку-га аримасита

извините но завтра договоренность-NOM быть-HON.PST

‘Извините, но на завтра у меня уже договоренность’.

[2, с. 44]

Ааа юки-га футта

ааа снег-NOM идти-PST

‘О, снег идет!’.

Высказывание Д.М. Позднеевым предположения о том, что форма -та может рассматриваться как прошедшее время «не только по отношению к моменту речи, но и по отношению ко времени совершения следующего упоминаемого действия» может быть расценено как шаг к пониманию «многополюсной» структуры категории времени [7, с. 65] В результате комплексного анализа категории времени Н.А. Сыромятников приходит к выводу о функционировании в японском языке «двух чисто относительных» времен, которые обозначают объективное предшествование и непредшествование (одновременность и следствие) [9]. Важно особо отметить комментарий исследователя о том, что выбор форм не зависит от момента речи.

Наряду с рассмотренной выше формой -тэ иру в японском языке функционирует форма -тэ ита, что можно трактовать как форму, соотношенную с прошлым периодом ориентации.

## Заключение

Рассмотренная в исследовании концепция трехпериодной структуры глагольной морфологической категории времени, ранее получившая верификацию на материале турецкого языка, доказала свою эффективность и правомерность и в языковых реалиях неродственного ему японского языка. С помощью введения в анализ категории времени понятия «период ориентации» мы смогли сделать новые выводы относительно категории времени японского языка. Так, среди форм первичной подкатегории,

которые ассоциируются с настоящим периодом ориентации, мы выделяем настоящее-будущее время -у, прошедшее время -та и настоящее длительное время -тэ иру. Форма прошедшего длительного времени -тэ ита является формой, ориентированной на прошлый период ориентации. Предложенное В.Г. Гузевым положение о периодах ориентации позволяет объективно, исходя не из фактического «момента речи» говорящего, а из фактов языковой действительности, определить значения временных форм языка и объединить функционирующие им формы в общую категорию.

## Литература

1. Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлеская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. М.: НАТАЛИС, 2008. В 2-х книгах. Кн.1. 560 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
3. Гузев В.Г. Очерки по теории тюркского словоизменения: глагол (на материале староанатолийско-тюркского языка). Л.: ЛГУ, 1990. 165 с.
4. Гузев В.Г. Теоретическая грамматика турецкого языка. СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2014. 320 с.
5. Маслов Ю.С. Очерк болгарской грамматики. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. 292 с.
6. Позднеев Д.М. Грамматика японского разговорного языка. Конспекты лекций, читанный в Практической восточной академии Общества востоковедения в 1910–1911 уч.году. СПб, 1911.
7. Сыромятников Н.А. Древнеяпонский язык. М.: ЛЕНАНД, 2014. 173 с.
8. Сыромятников Н.А. Система времен в новояпонском языке. М.: ЛЕНАНД, 2010. 335 с.
9. Halide Edib-Adivar. Sinekli Bakkal. İstanbul, 1989.
10. Haruki Murakami. Dansu, Dansu, Dansu. Tokyo, 2016.
11. Ömer Seyfettin. Seçme Hikayeler. İstanbul, 2008.
12. Orhan Pamuk. Masumiyet Müzesi. İstanbul, 2008.
13. Sabahattin Ali. Kuyucaklı Yusuf. İstanbul, 1998.
14. Toshiyuki Ogihara. The ambiguity of the te-iru form in Japanese // Journal of East Asian Linguistics. V.7. 1998. 140 p.
15. Yoshimoto Banana. Hagoromo. Tokyo, 2018.

## STRUCTURAL ANALYSIS OF THE CATEGORY OF TENSE IN TURKISH AND JAPANESE LANGUAGES

Kolosova D.I.

Saint Petersburg State University

The purpose of this article is to analyze the category of grammatical tense of two unrelated agglutinative languages (Turkish and Japanese) within the framework of V.G. Guzev's concept of the three-period structure of the verbal morphological category of time. The basis of the study is the distinction between the "language" and "speech" which was introduced by F. de Saussure, which separated linguistic, abstract reality and material extra-linguistic facts. Based on this, the opinion widespread in traditional linguistics that the category of time indicates the relationship of the time of activity to the

“moment of speech”, or “the fact of communication” seems to be a dubious position, since in this way the notion of objective reality acts as a guideline for linguistic meaning. The correlation of the abstract mode of action with the period of orientation is taken as the linguistic meaning of temporary forms. The analysis of the category of time is completed on the material of the Turkish and Japanese languages, which, being not related languages, prove the universality of the concept of orientation periods as part of the category of tense.

**Key words.** Linguistics, Turkish language, Japanese language, Category of Tense

#### References

1. Alpatov V.M., Arkadiev P.M., Podlesskaya V.I. Theoretical grammar of the Japanese language. M.: NATALIS, 2008. In 2 books. Book 1. 560 p.
2. Benveniste E. General linguistics. M.: Progress, 1974. 448 p.
3. Guzev V.G. Essays on the theory of Turkic inflection: verb (on the material of the Old Anatolian-Turkic language). L.: LGU, 1990. 165 p.
4. Guzev V.G. Theoretical grammar of the Turkish language. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg. state un-ta, 2014. 320 p.
5. Maslov Yu.S. Essay on Bulgarian grammar. M.: Publishing house of literature in foreign languages, 1956. 292 p.
6. Pozdneev D.M. Grammar of the Japanese spoken language. Lecture notes delivered at the Practical Oriental Academy of the Society of Oriental Studies in the 1910–1911 academic year. St. Petersburg, 1911.
7. Syromyatnikov N.A. Old Japanese. M.: LENAND, 2014. 173 p.
8. Syromyatnikov N.A. The system of tenses in the New Japanese language. M.: LENAND, 2010. 335 p.
9. Halide Edib-Adivar. Sinekli Bakkal. Istanbul, 1989.
10. Haruki Murakami. Dansu, Dansu, Dansu. Tokyo, 2016.
11. Ömer Seyfettin. Seçme Hikayeler. Istanbul, 2008.
12. Orhan Pamuk Masumiyet Muzesi. Istanbul, 2008.
13. Sabahattin Ali. Kuyucaklı Yusuf. Istanbul, 1998.
14. Toshiyuki Ogihara. The ambiguity of the *te-iru* form in Japanese // Journal of East Asian Linguistics. V.7. 1998. 140 p.
15. Yoshimoto Banana. Hagoromo. Tokyo, 2018.



# Возможности современных информационно-коммуникационных технологий в преподавании учебной дисциплины «Нейрофизиология» в педиатрическом медицинском университете

## Кульбах Ольга Станиславовна,

д.м.н., профессор, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»  
E-mail: os\_koulbakh@mail.ru

## Заварзина Наталия Юрьевна,

к.б.н., доцент, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»  
E-mail: Nzavarzina@mail.ru

## Зинкевич Елена Романовна,

д.пед.н., доцент, профессор, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»  
E-mail: lenazinkevich@mail.ru

## Федяев Андрей Анатольевич,

к.пс.н., доцент, кафедра общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет»  
E-mail: aafedjaev@mail.ru

В статье иллюстрируется опыт применения информационно-коммуникационных технологий в преподавании учебной дисциплины «Нейрофизиология» на лекционных и практических занятиях на факультете клинической психологии в педиатрическом медицинском университете, а также применение нейротехнологий в прикладных нейрофизиологических исследованиях. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании «Нейрофизиологии» позволяют сформировать у обучающихся представления о современных цифровых инструментах, используемых в нейрофизиологических исследованиях, формируют систему знаний об основных направлениях применения сквозных цифровых технологий в нейрофизиологии и умений их использовать для решения учебных и в дальнейшем профессиональных задач, расширяют потенциалы самообразования, способствуют личностному развитию. В процессе обучения студенты учатся оценивать основные достижения в сфере совершенствования нейротехнологий и предлагать область их практического применения в нейронауках.

В перспективе при изучении нейрофизиологии планируется применение методов геймификации, которые окажут помощь в развитии познавательной мотивации студентов к освоению сложных межнейронных взаимодействий.

**Ключевые слова.** Информационно-коммуникационные технологии, нейротехнологии, цифровые инструменты, нейродидактика, нейрофизиология.

Современное образовательное пространство вуза представить без широкого применения Интернет-ресурсов, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и нейротехнологий уже невозможно: они расширяют потенциалы непрерывного самообразования, способствуют личностному росту обучающихся, поддерживают организацию образовательного процесса, как в очном, так и в дистанционном формате благодаря различным обучающим платформам [9, 21, 23]. В недавнем прошлом возможности дидактики значительно расширились благодаря нейродидактике [4, 12, 24]. Следует отметить, что нейротехнологии расширяют возможности персонализации, индивидуализации, дифференциации процесса обучения и учебно-познавательной деятельности студентов, ускоряется темп их учения благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности, создаются условия для преадаптации к будущей профессиональной деятельности [7].

Исследования российских ученых доказали, что ИКТ и нейротехнологии имеют огромные ресурсы не только для самостоятельной работы студентов, но и для организации процесса обучения на занятиях. Они являются прекрасным средством визуализации содержания образования, обеспечивают максимальное приближение обучающихся к источнику знания, способствуют достижению учебной цели, содействуют процессу осмысления и запоминания теоретического материала студентами, взаимодействию и сотрудничеству субъектов учебно-познавательной деятельности, расширяют их кругозор, развивают познавательную и творческую активность, учебную мотивацию и критическое мышление [5, 19].

Образовательный процесс в вузе не только оснащается широким спектром веб-ресурсов и ИКТ (цифровое обучение), но и поддерживается инновационной деятельностью преподавателей, которые совершенствуют способы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, модернизируют дидактические подходы к процессу обучения, способствующие развитию активности, самостоятельности, инициативы, формированию умений исследовательской работы обучающихся [11].

Конечно, студентам необходимо освоить специальные теоретические знания и сформировать практические умения, чтобы в будущем применять ИКТ в своей профессиональной деятельности, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего обра-

зования (ФГОС 3++) по специальности 37.05.01 «Клиническая психология», одна из общепрофессиональных компетенций – ОПК-11 – посвящена применению информационных технологий [22]. В этой связи студенты должны иметь представления о современных цифровых инструментах, используемых в нейрофизиологических исследованиях, знать основные направления применения сквозных цифровых технологий в нейрофизиологии, уметь использовать цифровые технологии для решения конкретных учебных и профессиональных задач, анализировать основные достижения и перспективы развития нейротехнологий [10].

Нейрофизиология занимает важное место среди фундаментальных нейронаук, так как ключевым направлением в изучении нейронной организации мозга и связанных с ней психических функций. Она относится к базовым дисциплинам специальности «Клиническая психология» и изучается во втором учебном семестре первого курса, в преподавании дисциплины «Нейрофизиология» весьма широко применяются ИКТ и нейротехнологии.

На современном этапе невероятно высокая скорость развития наук о мозге связана с совершенствованием нейротехнологий, и, наоборот, новые знания в нейронауках становятся триггером для развития самих нейротехнологий. Этой зависимостью обусловлена цель преподавания учебной дисциплины «Нейрофизиология», которая сводится к формированию у студентов системы знаний об основных принципах и закономерностях функционирования нейронов, нейронных сетей и центральной нервной системы в процессе регуляции жизнедеятельности организма на основе современных достижений нейронаук и нейротехнологий [24].

Нейротехнологии являются быстро развивающимся междисциплинарным направлением, которое рассматривается одним из приоритетных в экономическом развитии страны [12]. Поэтому уже на первой лекции, обычно посвященной предметной области науки, целесообразно показать студентам интеграцию нейронаук и нейротехнологий.

В преподавании дисциплины «Нейрофизиология» обучающихся необходимо ознакомить с нейротехнологиями, среди них: нейродиагностика, нейротерапия, нейрореабилитация, нейрохирургия, нейрофармакология, которые используются для решения частных нейрофизиологических задач.

Технологии нейродиагностики обеспечивают 2D и 3D визуализацию структур нервной системы (нейровизуализация: магнитно-резонансная томография, компьютерная томография, позитронно-эмиссионная томография), а также позволяют оценить их активность (нейросенсинг: электроэнцефалограмма, эхоэнцефалография, электронейромиография).

Технологии нейротерапии и реабилитации используются в лечении заболеваний нервной системы и восстановления ее функций с помощью применения нейрокомпьютерных интерфейсов,

нейростимуляторов, нейропротезов. Так, нейрокомпьютерный интерфейс представляет собой технологию, которая позволяет человеку управлять внешними устройствами без двигательных реакций, а только на основе регистрации и расшифровки биоэлектрических сигналов мозга, которые возникают при появлении у него намерений о каком-либо действии.

С помощью транскраниальной электрической и магнитной стимуляции, а также стимуляции периферических нервов осуществляется восстановление утраченных функций после травм, инсультов, операций. Уже сейчас находят практическое применение созданные с помощью нейротехнологий протезы конечностей и экзоскелеты.

В нейрохирургии нашли применение нейронавигационные системы, которые используются для биопсии, установки нейростимуляторов и в процессе других манипуляций на мозге.

Нейрофизиологические исследования, связанные с применением современных компьютерных технологий, в том числе, позволяют моделировать психические процессы и состояния, что подчеркивает необходимость и актуальность изучения нейрофизиологии будущими клиническими психологами [21].

Подчеркивая современное состояние развития нейрофизиологии, студентов полезно ознакомить с тремя крупнейшими международными проектами по нейронаукам. Во-первых, это инициатива BRAIN Initiative [8], посвященная исследованиям мозга посредством продвижения инновационных нейротехнологий с целью создания новой динамической картины взаимодействия нейронов и нейронных цепей во времени и в пространстве, что формирует основу лечения и предотвращения нервных и психических заболеваний. Во-вторых, проект Human Connectome Project [15], который направлен на предоставление в открытом доступе обширной базы нейронных данных, касающейся полного описания структуры связей в нервной системе организма человека всем заинтересованным специалистам. Проект отличается удобным интерфейсом для графической навигации.

В-третьих, это проект Human Brain Project [16], целью которого является создание совместной инфраструктуры исследований в области нейронаук в разных странах на основе информационно-коммуникационных технологий.

Для закрепления материала по прочитанной лекции в процессе самостоятельной работы студентам предлагается проанализировать содержание публичных докладов по нейротехнологиям за 2014 и 2020 годы для изучения современных тенденций применения нейротехнологий в нейронауках [17, 18].

В ходе такой работы студенты должны оценить основные достижения в сфере совершенствования нейротехнологий и предложить область их практического применения.

Также студентам ставится задача ознакомиться с обширным видеоконтентом, посвященным

современным технологиям, позволяющим производить мониторинг и оценку нервной деятельности, восстановление моторных функций, восстановление и улучшение когнитивных способностей, а также управление устройствами изменения физиологического и эмоционального состояния, восстановление и усиление восприимчивости органов чувств.

Отчеты о результатах учебно-познавательной деятельности представляются в виде анализа одного из реализованных российских или зарубежных кейсов по технологии применения виртуальной или дополненной реальности по реабилитации двигательных или когнитивных нарушений. По желанию, обучающийся может записать подкаст «Заглядывая в будущее: перспективы использования интерфейсов мозг-компьютер в клинической психологии». Инструменты для создания такого продукта находятся в свободном доступе [20].

Формирование системы знаний требует преемственности в содержании лекционного курса, практических занятий и самостоятельной работы. Поэтому на практических занятиях также широко применяются цифровые и компьютерные технологии. Например, при изучении темы «Межнейронное взаимодействие» студентам предлагается ознакомиться с технологиями искусственного интеллекта [2, 6, 14].

В процессе подготовки к занятию студентам рекомендуется изучить видеоконтент лекции «Нейронные сети, перцептрон», посвященный принципам создания искусственных нейронных сетей,

и оформить краткий конспект лекции по заданным вопросам [3].

Также студенты получают задание, целью которого является изучение статьи «Дискретное моделирование межнейронных взаимодействий в мультитрансмиттерных сетях» [1]. На основании проработанного материала они могут предложить и обосновать свой вариант ответа на вопрос о роли химических несинаптических взаимодействий между нейронами. На практическом занятии в работе с обучающимися применяется метод мозгового штурма, который позволяет им оценить представленные суждения и выбрать наиболее обоснованные.

Еще одним видом самостоятельной работы обучающихся является представление современных технологий искусственного интеллекта в виде презентации с использованием доступного сервиса для их онлайн-демонстрации (Google Презентация; Spring Suite Max; Microsoft PowerPoint).

На практическом занятии, посвященном теме «Физиология конечного мозга: стриопаллидарная система», студентам предлагается выполнить практико-ориентированные задания в процессе командной работы в микрогруппах с последующим совместным обсуждением выполненных задач. Студенты моделируют связи стриопаллидарной системы, характер межнейронных взаимодействий и представляют алгоритм регуляции двигательных функций, используя Lucidchart-платформу, очень удобную для быстрого создания блок-схем (рис. 1) [13].

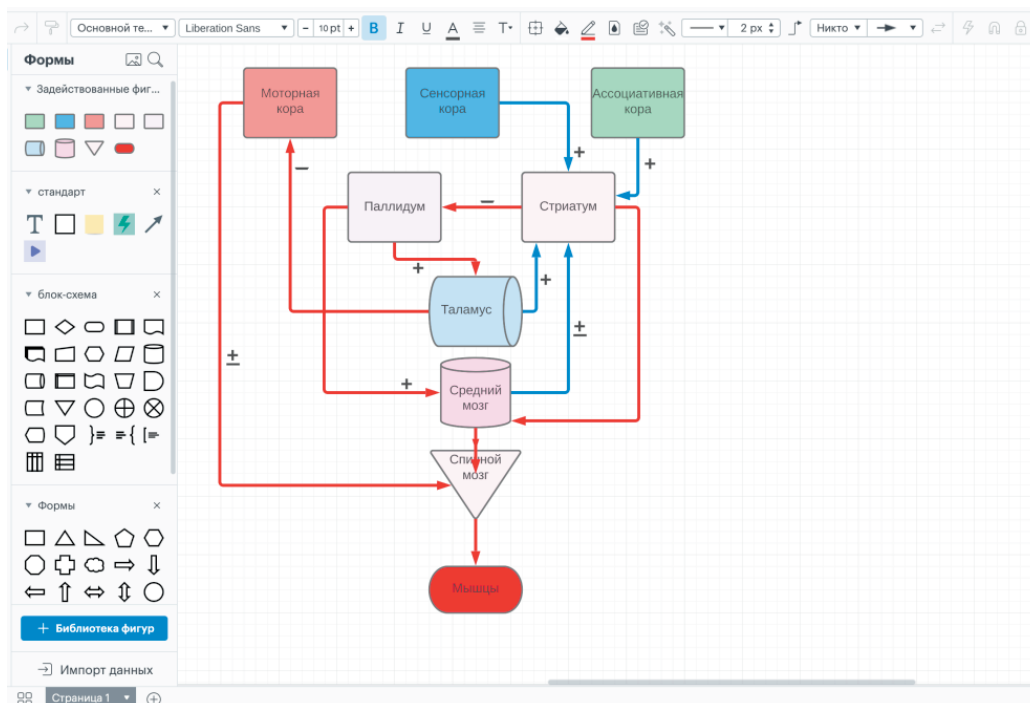


Рис. 1. Скриншот с экрана компьютера, иллюстрирующий блок-схему.

Вариант задания по той же теме заключается в разработке совместной презентации по видам дискинезий с использованием различных электронных инструментов. Осуществляя подготовку к практическому занятию, каждый обучающийся

создает свой слайд по заданному виду патологии, а в процессе заключительного обсуждения подчеркиваются особенности двигательных расстройств при поражении стриатум и паллидум.

Рассматривая перспективы дальнейшей работы с будущими клиническими психологами, мы планируем широко применять методы геймификации, которые при изучении нейрофизиологии окажут неоценимую помощь в развитии познавательной мотивации студентов к освоению сложных межнейронных взаимодействий. Игры, иллюстрирующие задания преодоления пути, например, от рецепторов в кору полушарий, где встречаются нейронные ловушки, тормозные ансамбли и нисходящие нейронные проекции, которые надо правильно обойти или использовать, чтобы добраться до цели, безусловно, будут способствовать развитию когнитивных функций обучающихся и поддерживать процесс усвоения содержания дисциплины «Нейрофизиология».

Все сказанное позволяет сделать вывод о широких возможностях современных информационно-коммуникационных технологий в преподавании учебной дисциплины «Нейрофизиология» на факультете клинической психологии, которые не только поддерживают организацию процесса обучения, способствуют развитию учебной мотивации, но и обеспечивают качественное усвоение содержания образования по предмету.

## Литература

1. Базенков Н.И., Воронцов Д.Д., Дьяконова В.В. и др. Дискретное моделирование межнейронных взаимодействий в мультитрансмиттерных сетях // Искусственный интеллект и принятие решений. 2017. № 2. С. 55–73.
2. Бураков М.В. Системы искусственного интеллекта: учеб. пособие для вузов М.: Проспект, 2017. 432 с.
3. Видеоконтент лекции «Нейронные сети, перцептрон» [Электронный ресурс] URL: [https://neerc.ifmo.ru/wiki/index.php?title=Нейронные\\_сети,\\_перцептрон](https://neerc.ifmo.ru/wiki/index.php?title=Нейронные_сети,_перцептрон)
4. Дзятковская Е.Н. Нейродидактика: мифы и реальность // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли: сб. науч. тр. Всерос. сетевой науч. конф. (21–29 ноября 2018 г.) / Сост. А.А. Мамченко. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. С. 78–88.
5. Есенгабылов И.Ж., Турарова Ф.Н. Совершенствования формы и методов обучения технологии посредством использования средств информационно-коммуникационных технологий // Colloquium-Journal. 2019. № 9–6 (33). С. 57–60.
6. Ефимова С.А. Развитие искусственного интеллекта // Цифровая наука. 2020. № 6. С. 49–58.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Контуры реализации нейротехнологий в образовании // В сборнике: Cognitive Neuroscience – 2020: материалы международного форума. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет

им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. 2021. С. 73–75.

8. Исследования мозга через продвижение инновационных технологий BRAIN Initiative [Электронный ресурс] URL: <https://braininitiative.nih.gov/>
9. Лысенко В.В., Иванцова Ю.А., Кабанкова Е.Н. Структурные особенности электронного обучающего курса на платформе lms moodle Dictum – Factum: от исследований к стратегическим решениям. 2020. № 2. С. 101–106.
10. Молчанов Н.Н., Муравьева О.С., Галай Н.И. Нейротехнологии: оценка перспектив развития в России // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2019. Т. 29. № 2. С. 142–151.
11. Насонова Н.А., Соколов Д.А., Карандеева А.М., Анохина Ж.А. Особенности цифрового обучения в высшей школе // В сборнике: Цифровое образование: новая реальность. Сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Чебоксары, 2020. С. 122–124.
12. Нейротехнологии: коллект. моногр. / Алексеев С.В., Бондарко В.М., Васильев В.Н. и др.; под ред. Ю.Е. Шелепина и В.Н. Чихмана; Институт физиологии им. И.П. Павлова Российской академии наук. СПб.: ВВМ, 2018. 396 с.
13. Обучающая платформа «Блок-схема-онлайн» [Электронный ресурс] URL: <https://www.lucidchart.com/pages/ru/>
14. Пенькова Т.Г., Вайнштейн Ю.В. Модели и методы искусственного интеллекта: учебное пособие / Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. – 116 с.
15. Проект «Человеческий коннектом» [Электронный ресурс] URL: <http://www.humanconnectomeproject.org>
16. Проект «Человеческий мозг» [Электронный ресурс] URL: <https://www.humanbrainproject.eu/en/>
17. Публичный аналитический доклад по направлению «Нейротехнологии» за 2014 [Электронный ресурс] URL: <https://reestr.extech.ru/docs/analytic/reports/neuroscience.pdf>.
18. Публичный аналитический доклад по направлению «Нейротехнологии» за 2020 [Электронный ресурс] URL: [https://www.skoltech.ru/app/data/uploads/2013/12/Tehnologii-vosstanovleniya-irasshireniya-resursov-mozga-cheloveka\\_Skolteh.pdf](https://www.skoltech.ru/app/data/uploads/2013/12/Tehnologii-vosstanovleniya-irasshireniya-resursov-mozga-cheloveka_Skolteh.pdf)
19. Слепынина Н.С., Провоторова Е.В., Пивоварова Н.В. Информационно-коммуникационная технология. Технология критического мышления // Вестник научных конференций. 2021. № 5–2 (69). С. 104–105.
20. Студия ОВС. Бесплатное программное обеспечение с открытым исходным кодом для записи видео и потокового вещания [Электронный ресурс] URL: <https://obsproject.com/>
21. Сыченко Ю.А. Перспективы использования нейротехнологий в процессе профессионального развития личности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 4 (47). С. 123–130.



22. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ по специальности 37.05.01 «Клиническая психология» (с изменениями и дополнениями), утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 26 мая 2020 г. № 683 (редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020) [Электронный ресурс] URL: [https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/bea/FGOS\\_VO\\_370501\\_Klinicheskaya-psikhologiya.pdf](https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/bea/FGOS_VO_370501_Klinicheskaya-psikhologiya.pdf)
23. Хомутов Е.В., Шатова О.П., Зинкович И.И., Зенин О.К. Опыт быстрого развертывания интерактивной обучающей среды на базе платформы moodle // В сборнике: УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (МКУО-2016). сборник статей XX Международной научно-методической конференции. Министерство образования и науки РФ; Пензенский государственный университет. 2016. С. 169–170.
24. Ширинкина Е.В. Нейротехнологии в образовательном процессе // Гуманитарно-педагогическое образование. 2022. Т. 8. № 51. С. 242–247.

#### POSSIBILITIES OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DISCIPLINE “NEUROPHYSIOLOGY” AT THE PEDIATRIC MEDICAL UNIVERSITY

Kulbakh O.S., Zavarzina N. Yu., Zinkevich E.R., Fedyaev A.A.  
St. Petersburg State Pediatric Medical University

The article illustrates the experience of applying information and communication technologies in teaching the discipline “Neurophysiology” at lectures and practical classes at the Faculty of Clinical Psychology at the Pediatric Medical University, as well as the use of neurotechnology in applied neurophysiological research. Information and communication technologies in the teaching of “Neurophysiology” allow students to form ideas about modern digital tools used in neurophysiological research, form a system of knowledge about the main directions of application of end-to-end digital technologies in neurophysiology and the ability to use them to solve educational and further professional problems, expand the potentials of self-education, contribute to personal development. In the learning process, students learn to evaluate the main achievements in the field of improving neurotechnology and offer an area of its practical application in neurosciences.

In the future, when studying neurophysiology, it is planned to use gamification methods that will help in the development of cognitive motivation of students to master complex intraneuronal interactions.

**Keywords.** Information and communication technologies, neurotechnology, digital tools, neurodidactics, neurophysiology.

#### References

1. Bazenkov N.I., Vorontsov D.D., Dyakonova V.V. Discrete modeling of interneuronal interactions in multitransmitter networks // Artificial intelligence and decision making. 2017. No. 2. pp. 55–73.
2. Burakov M.V. Systems of artificial intelligence: textbook. allowance for universities M.: Prospekt, 2017. 432 p.
3. Video content of the lecture “Neural networks, perceptron” [Electronic resource] URL: [https://neerc.ifmo.ru/wiki/index.php?title=Нейронные\\_сети,\\_перцептрон](https://neerc.ifmo.ru/wiki/index.php?title=Нейронные_сети,_перцептрон)
4. Dzyatkovskaya E.N. Neurodidactics: myths and reality // Methodological guidelines for the development of modern scientific and didactic thought: collection of scientific papers of the All-Russian conference (November 21–29, 2018) / Comp. A.A. Mamchenko. M.: Institute for Education Development Strategy RAO, 2018. P. 78–88.
5. Yesengabylov I. Zh., Turarova F.N. Improving the form and methods of teaching technology through the use of information and communication technologies // Colloquium-Journal. 2019. No. 9–6 (33). pp. 57–60.
6. Efimova S.A. Development of artificial intelligence // Digital Science. 2020. № 6. pp.49–58.
7. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Outlines of the implementation of neurotechnologies in education // In the collection: Cognitive Neuroscience – 2020: materials of the international forum. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin. 2021. S. 73–75.
8. Brain research through the promotion of innovative technologies BRAIN Initiative [Electronic resource] URL: <https://braininitiative.nih.gov/>
9. Lysenko V.V., Ivantsova Yu.A., Kabankova E.N. Structural features of the e-learning course on the platform lms moodle Dicum – Factum: from research to strategic decisions. 2020. No. 2. S. 101–106.
10. Molchanov N.N., Muravieva O.S., Galai N.I. Neurotechnologies: assessment of development prospects in Russia // Bulletin of the Udmurt University. Series Economics and Law. 2019. V. 29. No. 2. S. 142–151.
11. Nasonova N.A., Sokolov D.A., Karandeeva A.M., Anokhina Zh.A. Features of digital education in graduate School // In the collection: Digital education: a new reality. Collection of materials of the All-Russian scientific and methodological conference with international participation. Cheboksary, 2020, pp. 122–124.
12. Neurotechnologies: Collect. monograph. / Alekseenko S.V., Bondarko V.M., Vasiliev V.N. and etc.; ed. Yu.E. Shelepin and V.N. Chikhman; Institute of Physiology. I.P. Pavlov Russian Academy of Sciences. St. Petersburg: VVM, 2018. 396 p.
13. Learning platform “Flowchart-online” [Electronic resource] URL: <https://www.lucidchart.com/pages/ru/>
14. Penkova T.G., Vainshtein Yu.V. Models and methods of artificial intelligence: textbook / Krasnoyarsk: Sib. feder. un-t, 2019. – 116 p.
15. Human Connectome Project [Electronic resource] URL: <http://www.humanconnectomeproject.org>
16. The Human Brain Project [Electronic resource] URL: [<https://www.humanbrainproject.eu/en/>]
17. Public analytical report in the direction of “Neurotechnologies” for 2014 [Electronic resource] URL: <https://reestr.extech.ru/docs/analytic/reports/neuroscience.pdf>.
18. Public analytical report in the direction of “Neurotechnologies” for 2020 [Electronic resource] URL: [https://www.skoltech.ru/app/data/uploads/2013/12/Tehnologii-vosstanovleniya-i-rasshireniya-resursov-mozga-cheloveka\\_Skolteh.pdf](https://www.skoltech.ru/app/data/uploads/2013/12/Tehnologii-vosstanovleniya-i-rasshireniya-resursov-mozga-cheloveka_Skolteh.pdf)
19. Slepynina N.S., Provotorova E.V., Pivovarova N.V. Information and communication technology. Technology of critical thinking // Bulletin of scientific conferences. 2021. No. 5–2 (69). pp. 104–105.
20. OBC studio. Free and open source software for video recording and streaming [Electronic resource] URL: <https://obsproject.com/>
21. Sychenko Yu.A. Prospects for the use of neurotechnologies in the process of professional development of the individual // Vocational education and labor market. 2021. No. 4 (47). pp. 123–130.
22. Federal State Educational Standard of Higher Education 3++ in the specialty 37.05.01 “Clinical Psychology” (with amendments and additions), approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of May 26, 2020 No. 683 (as amended No. 1456 of 26.11.2020) [Electronic resource] URL: [https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/bea/FGOS\\_VO\\_370501\\_Klinicheskaya-psikhologiya.pdf](https://www.asmu.ru/upload/medialibrary/bea/FGOS_VO_370501_Klinicheskaya-psikhologiya.pdf)
23. Khomutov E.V., Shatova O.P., Zinkovich I.I., Zenin O.K. The experience of rapid deployment of an interactive learning environment based on the moodle platform // In the collection: UNIVERSITY EDUCATION (MКУО-2016). collection of articles of the XX International Scientific and Methodological Conference. Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Penza State University. 2016. S. 169–170.
24. Shirinkina E.V. Neurotechnologies in the educational process // Humanitarian-pedagogical education. 2022. V. 8. No. 51. S. 242–247.

# Лингвокультурологический анализ терминосистемы акционерных обществ в России

**Левина Виктория Александровна,**

доцент, кафедра иностранных языков, Московский международный университет  
E-mail: info@mmu.ru

Статья посвящена анализу механизмов изменения языковой картины мира под влиянием искусственного изменения парадигмы развития государства. Таким изменением можно считать реформы Петра I, как наиболее масштабных в истории России. В частности, к важнейшим новшествам этого времени следует отнести изменения в области социально-экономических отношений, в том числе использования различных способов увеличения доходов государственного бюджета за счёт активизации предпринимательской деятельности. К таким способам, безусловно, можно отнести и создание акционерных обществ, уже существующих в это время в Европе, например, в Голландии.

Формирование терминологической системы акционерных обществ в русском языке происходило в историческом смысле быстро, в качестве кальки с уже существующих уставных документов Голландской Ост-Индской компании, существовавшей с 1602-го года. Появление акционерных обществ как способа сотрудничества малознакомых людей, не находящихся в кровном родстве очевидно входило в конфликт с многовековой традицией артелей, семейного хозяйства, использования небольших капиталов, архаичных методов управления. Таким образом, русский язык должен был так же быстро адаптировать иностранную систему понятий в отечественную логику – понятийную систему экономической предметной области. В работе использованы методы сравнительно-сопоставительного, диахронического, логического анализа. В качестве теоретической базы исследования использованы труды отечественных учёных, в том числе работы выдающегося специалиста по Российскому законодательству Р.Ф. Шершеневича.

К новизне исследования следует отнести комплексный подход к выявлению взаимосвязей явлений в языке и административных, экономических функций государства, в качестве экстралингвистических, лингвокультурологических факторов влияния на язык.

**Ключевые слова:** терминологическая система, термин, лингвокультурология, концепт, смысл, законодательство.

Значение реформ Петра I для Российского государства трудно переоценить. Они коснулись почти всех сфер жизни общества и главным образом были направлены на ускорение экономической деятельности в стране, развитию международной торговли, увеличению объемов производства различной продукции. Кроме того, увеличение численности регулярной армии, ведение военных компаний требовало и существенного увеличения доходов государственного бюджета. Очевидно, что существующий в это время уклад экономики подобным задачам не соответствовал. Совершив поездку в Европейские страны в 1697–1698 гг. Петр I ознакомился с торгово-промышленной практикой в Европе, что помогло ему определить ключевые для России направления развития.

Кроме того, отчётливо стали видны проблемы, которые мешали развитию страны. Эти проблемы находились не только в области экономики, например, недостаток крупного свободного капитала, но главным образом социально-психологическом, то есть архаичном устройстве общественной жизни и хозяйстве в России того времени. В этом случае правильнее говорить о национальном менталитете, причём как в общественном его качестве, так и в личном менталитете всех сословий русского общества. С лингвистической точки зрения речь идёт о лингвокультурном концепте или, точнее говоря, группе связанных между собой подобных концептов, которые позволяют оценивать всю глубину изменения картины мира для людей этого и последующих периодов как ценностной основы.

Э. Сепир пишет: «Следовательно, в языке постоянна лишь его внешняя форма; внутренние же его содержание, его психическая значимость или интенсивность, меняется в зависимости и от того, на что обращено внимание, каково направление умственной деятельности, а также, разумеется в зависимости и от общего умственного развития». [1, стр. 13]

Влияние на русский язык Петровских реформ оказалось очень существенным. Оно проявилось прежде всего за счёт появления большого терминологического калькирования из различных Европейских языков.

М. Кочиева полагает, что в XVIII веке в русском языке было калькировано 11 000 иностранных слов, 2/3 из которых заимствованы в период правления Петра I и назывались они тогда «новые вокабулы» от латинского *vocabulum* (слово, имя, название). [2]

Заимствования производились на организованной основе, то есть по поручению Петра со-

ставлялись перечни необходимых терминов в различных областях. Например, в области администрирования применялись в основном немецкие термины. В области морского дела составлением перечня терминов на французской и голландской основе занимался К.Н. Зотов – капитан поручик Российского флота, причём он должен был переводить термины из книг, разговорной речи на русский язык с учётом Российских языковых традиций.

В 1720-ом году был издан Генеральный регламент, который был фактически толковым словарём с переводом терминов государственного управления, например, резолюция – решение, инструкция – указы, дипломы – жалованные грамоты.

Некоторые из вошедших в русский язык термины в тот период функционируют и в наши дни (около 30%). Ещё до 1917 г. в России были опубликованы труды именно в области изучения иностранных терминов в русском языке. Например, Н.А. Смирнов «Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху» 1910 г., В.В. Вахгин «Объяснительный словарь к морскому делу» 1894 г., Ф.Е. Корш «Опыты объяснения заимствованных слов в русском языке» 1907 г., Е.Ф. Карский «К вопросу об употреблении иностранных слов в русском языке 1910 г.».

Становление юридической терминологии происходит уже несколько тысячелетий и достаточно хорошо изучено, в том числе в отечественной литературе.

Наиболее важной для лингвистики, и в частности терминоведения и лингвокультурологии на наш взгляд представляет терминологическая система новых для Российской экономики методов решения крупных государственных задач. К таким методам можно отнести создание акционерных обществ, как наиболее передовой и эффективной формой хозяйственной деятельности, как для того времени, так и в наши дни. Терминология акционерных обществ является именно той частью иностранных терминов, которые существу-

ют с Петровского времени, и дошедших до нашего времени почти без изменений.

Очевидно, что процессы возникновения складочного капитала возникли в древности прежде всего для организации морской торговли. Уже тогда морские суда могли перевозить 500–700 тонн зерна, или других грузов, что требовало существенных средств для оплаты товаров и перевозки. По материальным и археологическим источникам известно, что и процессы учёта существовали в древнем Египте с 3400 года до нашей эры, а в Китае 3000 лет до нашей эры.

Продолжение учёта получил в древнем Риме, где велись ученые книги, и возникли понятия Дебит (должен, сумма к выплате) и Кредит (он имеет). Также в Риме уже существовали контракты и ревизоры. В этой связи можно говорить о том, что к раннему средневековью в Европе вполне сложилась система учёта, способная поддерживать крупные поставки товаров и материалов.

К старейшим акционерным обществам следует относить общество мукомолов из 96 акций 1250-ой год в Тулузе, акции на медном руднике в Швеции 1288-ой год, далее в 1602-ом году была создана Голландская Ост-Индская компания, и в 1555-ом году в Англии создана Московская компания торговых предпринимателей. Счётный приказ в Москве существовал с 1654-ом года и позволял реально оценить размеры сумм поступления в государственный бюджет, и государственных расходов.

Очевидно, что дефицит бюджета служил существенным поводом к совершенствованию экономики страны. Первые указы о необходимости создания акционерных обществ Пётр I подписал 1699, 1706, 1711, 1723 годах. В реальности первая Российская акционерная компания была создана в 1757 году. «Российская в Константинополе торгующая компания». В дальнейшем акционерные отношения в России получили большое распространение в различных областях экономики, которые представлены в рис. 1.

#### Акционерные общества

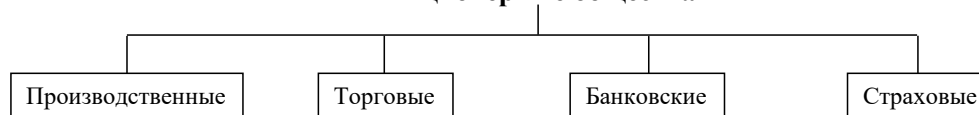


Рис. 1. Виды деятельности акционерных обществ в России

Развитие акционерного дела в России в некотором смысле входило в противоречие с существующими несколько столетий обычаями и традициями ведения хозяйства. В частности, концентрация капитала как правило происходила в боярской среде, а трудовые ресурсы привлекались в виде артелей, в основном из жителей сельских территорий. Артели существовали в России с древнейших времен, и основаны они были в основном на принципах семейного или кровного родства их участников. В городах в это время проживало не более 3% населения. Таким образом можно говорить о пре-

обладании в сознании населения именно сельской, традиционно-патриархальной, наивной картины мира, или иначе говоря общинного менталитета.

Принципиальная разница между артелью и акционерным обществом заключается в том, что в артеле обязательным был личный труд всех участников, включая руководителя. Деятельность артели не нуждалась в юридическом сопровождении, так как в основе ее лежали факторы личного знакомства, личной поруки, личной ответственности. Это в полной мере соответствовало мораль-



но-тическим представлениям большинства населения России. Очевидно, что в сельских общинах правовую культуру фактически заменил религиозный подход к обязательствам людей, например, совместное богослужение или «целование креста». Ключевым понятием в терминологии артели является слово «Брат». Это не только буквальное кровное родство, но и родство по вере, традициям, системе отношений.

«Содержание этнической идентичности как лингвокультурологического концепта составляют различного рода этносоциальные представления разделяемые в той или иной степени членами данной этнической группы. Эти представления формируются в процессе внутрикультурной социализации и взаимодействия с другими народами. Значительная часть этих представлений является результатом осознания общей истории, культуры, традиции, места происхождения и государственности.

В этносоциальных представлениях отражаются мнения, убеждения, верования, идеи, которые получают свое воплощение в мифах, легендах, поведении, обыденных формах мышления и поведения». [3 стр. 197]

В качестве этнической идентичности можно рассматривать готовность людей к сходному образу мыслей, и исповедованию определённых этнических чувств и идеалов. В сознании сельского населения России сложилась такая ментальная структура, как *Mip*, то есть совокупность представлений человека о окружающей его картине мира от природы до отношений между людьми в семье, общине, между общинами, отношение к княжеской власти и основным концептам жизни: жизнь, справедливость, труд, религиозность, война, счастье.

Очевидно, что специфика климата, основных видов деятельности, преодоление монгольского нашествия 1237–1239 годов, конфликты между князьями и так далее, образовали устойчивые ментально-психологические установки в сознании народа, расчет на собственные силы.

В.И. Карасик писал: «Совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует целостную картину мира. В этом сложном ментальном образовании выделяются наиболее существенные для данной структуры смыслы, целостны доминанты, совокупность которых и образует определённый тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке. [4 стр. 5]

Несмотря на все сложности, связанные с разорением страны монголами, ненадёжностью торговых путей, снижением объема производства ремесленных изделий, российские купцы находили возможность осуществлять торговые операции. Это требовало большого личного мужества, тщательной организации и подготовки торговых экспедиций. Безусловно, к таким предприятиям привлекались близкие и проверенные люди, готовые рисковать не только товарами, но и жизнью как наивысшей ценностью.

В лингвокультурологии существует мнение, что ценности существуют в культуре не изолированного, а взаимосвязанно и составляют ценностную картину мира (части языковой картины мира).

Лингвистически они могут быть описаны в виде культурных концептов, то есть многомерных культурно – значимых социопсихических образований в коллективном сознании, определённых в той или иной языковой форме. [5 стр. 19]

Наиболее распространённой формой решения хозяйственно – экономических задач на Руси являлась артель. Её основной чертой были: добровольность, равноправие участников, круговая порука, то есть коллективная ответственность за результат работы. Подобные отношения максимально соответствовали личному менталитету участников, и в целом общинным порядкам поведения, во многом представляющих наивную картину мира.

Изменения во внешней торговле начали происходить с появлением голландских и английских купцов. Голландские коммерсанты обладали очень большими капиталами и огромным флотом в несколько тысяч кораблей. Главным образом это была посредническая торговля. Ростовщичество и подобная деятельность осуждалась в христианстве со времен его возникновения. А в Европе произошли изменения, связанные с распространением протестантизма, в котором взгляды на это были иными.

«В делах голландцев господствует чудовищная, неопишуемая жадность и алчность, писал посол Венеции – и это покоится на догме и учении Кальвина [6 стр. 38]

Уже в 1618 г. в порт Архангельска зашли 30 голландских кораблей, а в 1630 г. уже около 100 голландских и английских кораблей. «Голландцы, как саранча, напали на Москву, всюду бросаются куда их манят выгоды. [7 стр. 226]

В этой связи Российские купцы неоднократно подавали жалобы (челобитья) на иностранцев в 1635, 1637, 1639, 1642 гг. Однако выгоды и главное наличие технологий у голландцев имело большое значение для России. В частности, уже к 1660-му году 7 предприятий Винуса в России, выпускали сотни пушек так необходимых армии. Таким образом, помимо коммерческих интересов, во взаимоотношениях с иностранцами произошло столкновение и религиозно-психологического характера, которое имело большое значение в дальнейшем развитии экономики России.

Реформы Петра I безусловно были чрезвычайно важными для государства, но фактически являлись в совокупности новой реальностью новой парадигмой, которая прямо или косвенно касались всех слоев общества и вызывали различную реакцию людей. В равной степени это касается и стремление Петра к созданию акционерных компаний, как новых и эффективных инструментов экономической деятельности.





Рис. 2. Основные элементы структуры акционерного общества

С точки зрения лингвокультурной концептологии этот процесс можно представить, как систему концептов, каждый из которых отражает только часть общей картины мира, которая менялась глубоко и очень быстро.

По логике своего функционирования акционерное общество подразумевает совместную финансово-хозяйственную деятельность людей, которые не являются родственниками, не проживают в одном или соседнем населённом пункте, и даже могут лично не участвовать в работе компании, а выдавать доверенность кому-либо. Более того, финансовые результаты деятельности компании мог-

ли проверяться ревизорами, могли быть оспорены в суде. Фактически это был переход к публичной деятельности, в качестве юридического лица.

Таким образом, создание акционерного общества тесно связано именно с обеспечением прав всех участников в справедливости распределения прибыли, то есть с законодательством в этой области. Очевидно сложность вызывало и очень ограниченное в тот период общегражданское законодательство, и большое количество иностранных терминов в этой сфере. Ниже на рисунке 2 мы приводим основные функции акционерного обще-

ства, без которых его полноценная деятельность невозможна.

Ист. Автор на основе Шепелев Л.Е. Акционерные компании в России XIX в. начала XX века.

Для обеспечения прав акционеров необходимо было создать и современную систему учёта финансов. В этой связи, с 1710 г. в России появился термин «бухгалтер» от немецкого «держатель книг». Это было установлено буквально именно учётных книг, страницы которых могли быть прошиты нитью и закреплены печатью. В торговле обязательным были 3 книги: товарная, кассовая, расчётная. В более крупной оптовой торговле требовались книги: мемориал (ежедневная), книга копий всех исходящих писем, фактурная книга, главная книга (гроссбух) – отдельные счета по всем оборотам торговли. На её основании делался баланс. Правила были установлены даже на нумерацию страниц, и сроки хранения книг (10 лет), то есть также новые термины в русском языке.

Однако для развития страны и этого было недостаточно. Необходимо было создавать банковскую систему. Банки также стали в основном акционерными: Купеческий банк в Санкт-Петербурге 1754 г., Дворянский заемный банк в Санкт-Петербурге 1754 г., Ассигнационный банк 1769 г., а также частные банки: Барона Л. Штиглица, Юнкердо, Карл Эльфенбейни и другие. В 1758-ом году создана акционерная компания Персидского торгового, 1794 г. создана Русско-Американская компания.

До 1807 г. уставы акционерных обществ утверждал лично царь в форме Указа. Это было связано с тем, что в высших структурах власти было понимание факта отсутствия в стране крупных частных капиталов, и невозможность буквально копирования Европейского законодательства, и необходимо было оказывать протекции Российским предпринимателям.

До XIX века деятельность акционерных компаний в России регулировалась «Положением о компаниях на акциях» от 6 декабря 1836 г. Ниже мы приводим перечень терминов, которые стали лингвистической основой акционерного законодательства того времени. Некоторые из них дошли до наших дней как в первоизданном виде, так в качестве терминов вторичной номинации.

Акции (action – лат.)

Акционер (actioner – нем.), (actionnaire – фр.)

Кондиции (condicio – лат.) – договоренность, соглашение

Фундатор (fundator – лат.) – основатель, учредитель

Билеты «за своими руками» – личные подписи акционеров

Товарищи – заместители акционеров

Генеральные счёты – отчёты

Интересенты – вкладчики

Бухгалтер (Buchhalter – нем.) – держатель книг (1488 – Германия, 1350 – Италия)

Компанейщики

Барыши – прибыль

Капитальные листы на гербовой бумаге – акции

Именной индосамент (in – на – лат., dorsum) – передаточная надпись на ценной бумаге

Уставный капитал

Устав – от глагола уставити – буквально «установленное» (слав.)

Номинал акции – стоимости акции (лат. nominalis – относящийся к имени)

Пригласительные повестки (повестки о собрании со сроком доставки)

Общее собрание акционеров (очередное, внеочередное)

Передача акций «в другие руки»

Безымянные акции

Именные акции

Кворум (лат. от quorumpraesentia sufficit которых присутствие достаточно)

Тайное голосование

Ревизия (ревизионные комиссия (revisor – лат.) – переисматривающий)

Полное товарищество, товарищество на вере, товарищество по участкам

Торговое товарищество

Подписка на акции

Главная контора

Директора, обер – директор (лат. от director – проводник – руководитель)

Несчастливые приключения – утрата товара, убытки, штрафы

Доверенность

Приказчики

Торговые маклеры

Общее собрание акционеров – высший орган управления

Учётные книги

Подписка на акции

Продажа акций – покупка акций, регистрация акций.

Существенным фактором стандартизации финансово-учётных операций в России стал переход к арабской системе исчисления. За период 1837-ой – 1856-ой годы были созданы 74 акционерные компании с общим капиталом 65,6 млн руб. в том числе: 14 судоходных, 10 страховых, 13 текстильных, 8 свекольносахарных, 7 по обработке животных продуктов, 3 горных, 20 прочих. [8 стр. 77–79]

С 1983-го по 1904-ый годы были подписаны соглашения с 9 странами мира по взаимному признанию прав акционеров. Развитие акционерных обществ в России продолжалось очень активно. Например, в 1914-ом году было 2235 акционерных обществ, и терминология в этой области использовалась достаточно активно. Кроме того, различные объявления акционерных обществ начали публиковать в газетах. О количестве акционеров как носителей терминологии, можно судить по акционерным страховым компаниям, первая из которых была создана в 1827-ом году «Российского страхового общества от огня» объединяющего 643 акционера. Общество работало в Москве, Санкт-

Петербурге, в губерниях в том числе Курляндской, Эстляндской и так далее.

Указом Сената от 3 декабря 1884 г. было запрещено государственным чиновникам участвовать в управлении акционерными компаниями, но не владением акций. Наиболее важным стало положение кабинета Министров: «Об изменении и дополнении действующих узаконений относительно общих собраний и ревизионной части акционерных компаний, а равно состава правления оных», утвержденных Николаем II.

Статистика 1917 г. показывает, что в России работало 2850 акционерных компаний, 51 коммерческий, 10 земельных банков, 50 железнодорожных акционерных компаний. То есть – они фактически составляли основу экономики страны. Терминология акционерных обществ прочно вошла в лексику русского языка и продолжала усложняться вместе с совершенствованием законодательства в этой области. Например, появились такие новшества как обезличенные акции, разрешение властей на увеличение уставного капитала, разрешение оплачивать акции в рассрочку, многие другие.

Важный вопрос поднимает М.А. Холодная: «Важно отметить, что рост концептуальной сложности индивидуальной понятийной системы отождествляется не только с увеличением количества понятий (дифференциацией), и усилением связей между ними (интеграцией), но также и с расширением внутреннего ментального пространства за счёт увеличения количества правил комбинации, сравнения и интерпретации признаков объекта. [9 стр. 41]

Социологический анализ процесса адаптации терминологии акционерных обществ в русском языке показывает ещё один существенный фактор. Акционерами таких общества в основном становились образованные люди, жители городов, имеющие средства для покупки акций. А участниками артелей по-прежнему становились крестьяне, менталитет которых не менялся столетиями.

Во многих крупных проектах акционерные общества становились идейно-финансовым центром предприятия, а артели выступали в качестве исполнителей.

Л.М. Веккер так квалифицировал понятийные структуры, такие как структура акционерных обществ: «Понятийные структуры выступают как логические классы, в которых согласованы содержание и объем... включают высокий уровень и полноту понимания, включая «чувствительность к противоречиям и переносным смыслам». [10 стр. 201–202, 257–273]

## Выводы

Терминологическая система акционерных обществ является искусственно созданной системой понятий, направленной на достижение важнейшей для государства цели – активизации предпринимательской деятельности. Она стала в полной мере,

ещё и новым социальным явлением, позволив преодолеть сословные средневековые предрассудки и ограничения для осуществления торговых и промышленных сделок. Появление акционерных обществ в Европе фактически означало переход к новой социально-экономической парадигме, то есть переходу от феодализма к эпохе раннего капитализма. Безусловно подобные перемены оказывают влияние на многие сферы жизни общества, в том числе на язык, культуру, социальные, политические процессы в стране.

Появление акционерных обществ в России, стало не менее значимым событием. Вхождение терминологии акционерных обществ в русский язык является актуальным вплоть до наших дней и существенным фактором изменения социально-экономических процессов в российской общественной картине мира. Ещё одной важной чертой терминосистемы акционерных обществ является её логическая связанность с юридической, экономической терминологией, а также её прогрессивная социально-общественная направленность, то есть фактически она стала культурологическим концептом. Это вполне подтверждает мнение отечественных авторов о том, что концепт представляет собой сложное, динамичное образование, которое может выражаться различными группами признаков, и которые реализуются различными языковыми средствами.

Объем концепта больше чем объем понятий. Если в точных науках понятие стремится к идеальной форме, то в области гуманитарных дисциплин, современной публицистике, политической, экономической, социально-психологической литературе становится все больше различных интерпретаций, авторских комментариев, аналитических материалов. Подобные материалы востребованы в многочисленных современных электронных СМИ, в аналитических информационных телепрограммах. Как следствие подобных запросов происходит и развитие способов и методик концептуального анализа.

В состав концепта могут входить различные признаки, с помощью которых выделяются возможные смыслы или оттенки смыслов. К таким признакам можно отнести эмотивные, оценочные, национально окрашенные, в том числе субъективные факторы, прогнозно-интуитивные суждения.

В современной терминосистеме акционерных обществ продолжается тенденция усложнения законодательного регулирования этого вида деятельности, особенно акционерных обществ открытого типа с иностранным участием или свободным обращением акций на фондовом рынке (листинг, композитные индексы, котировки и т.д.).

Современные фондовые биржи работают в круглосуточном режиме и представляют собой безусловно отдельный предмет изучения, однако их терминология в значительной степени расширила систему понятий терминосистемы акционерных обществ. Это стало возможным благодаря

высокой степени морфологической валентности терминов акционерных обществ.

Современные акционерные общества могут включать десятки тысяч акционеров, в том числе из разных стран, что говорит и о высокой степени интернационализации терминологии. Кроме того, динамика развития терминосистемы акционерных обществ показывает её высокую интерпретивно-смысловую валентность, в том числе включение графических знаков, аббревиатур, метафор, эмотивно-рекламных элементов.

В наши дни крупнейшие российские компании являются акционерными. В них работают миллионы людей. С этой точки зрения, терминосистема акционерных обществ объективно стала лингвокультурологическим концептом, так как она связана с концептосферой общества, фиксирует элементы группового опыта через мыслительные процессы сознания человека в соответствующей современной лексико-семантической парадигме.

## Литература

1. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. М. изд. Ленанд 2021 г. стр. 240;
2. Кочиева М. «Лексика взаймы». Санкт-Петербургские новости № 73 (7156) от 22.04.2022 г.;
3. Еромасова А.А., Кутбиддинова Р.А. Философия и психология: Российская ментальность. Южно-сахалинск изд. Сах. ГУ 2010 г. стр. 224;
4. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке//Языковая личность. Культурные концепты. Волгд.изд. ВГ СПУ «Перомена» 1996 г. стр. 3–16;
5. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода//концепты. Научные труды центрконспекта. Архангельск 1997 г. Выпуск I стр. 11–35;
6. Бааш Э. История экономического развития Голландцев в XVI–XVIII веках. М. изд. Иностранная литература 1949 г. стр. 397;
7. Коллинс С. Нынешнее состояние России. М. изд. Либерман – Рига – Принт 1997 г. стр. 185–230 (стр. 544);
8. Шепелев Л.Е. Акционерные компании в России XIX–XX века. Спб. Изд. Спб. Университета 2006 г. стр. 603;
9. Холодная М.А. Психология понятийного мышления//от концептуальных структур к понятийным особенностям. М. изд. Институт психологии РАН 2012 г. стр. 289;
10. Веккер Л.П. Психические процессы (ВЗ – ХТ) Спб. Изд. Спб. Университета 1976 г. Т2 Мышление и интеллект стр. 342.

## LINGUO-CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE TERMINOLOGICAL SYSTEM OF JOINT-STOCK COMPANIES IN RUSSIA

Levina V.A.

Moscow international university Moscow

The article is devoted to the analysis of mechanisms of change in the linguistic picture of the world under the influence of an artificial change in the paradigm of the development of state. The reforms of Peter I can be considered as such a change, as the most ambitious in the history of Russia. In particular, the most important innovations of this time include changes in the field of social and economic relations, including the use of various ways to increase state budget revenues by activating entrepreneurial activity. These methods certainly include the creation of joint-stock companies, already existing at that time in Europe, for example, in Holland.

The formation of terminological system of joint-stock companies in the Russian language took place in the historical sense quickly, as a tracing-paper from the already existing statutory documents of the Dutch East India Company, which existed since 1602. The emergence of joint-stock companies as a way of cooperation between unfamiliar people who are not related by blood obviously came into conflict with the centuries-old tradition of artels, family farming, the use of small capital, and archaic management methods. Thus, the Russian language had to just as quickly adapt the foreign system of concepts into the domestic logical and conceptual system of the economic subject area. This work uses methods of comparison-collation, diachronic, logical analysis. As a theoretical basis for the study, the works of domestic scientists were used, including the work of an outstanding specialist in Russian legislation Shershevich R.F.

The novelty of the study should include an integrated approach to identifying the relationship between phenomena in the language and the administrative, economic functions of state, as extralinguistic, linguo-culturological factors of influence on the language.

**Keywords:** terminological system, term, linguo-culturology, concept, meaning, legislation.

## References

1. Sapir E. Language. Introduction to the study of speech. M. ed. Lenand 2021 p. 240;
2. Kochieva M. "Vocabulary on loan". St. Petersburg News No. 73 (7156) dated April 22, 2022;
3. Eromasova A.A., Kutbiddinova R.A. Philosophy and psychology: Russian mentality. Yuzhno-Sakhalinsk ed. Sax. GU2010 p. 224;
4. Karasik V.I. Cultural dominants in the language//Linguistic personality. cultural concepts. Volg. ed. VG SPU "Peromena" 1996, pp. 3–16;
5. Lyapin S. Kh. Conceptology: towards the formation of an approach//concepts. Scientific works of the central outline. Arkhangel'sk 1997 Issue I pp. 11–35;
6. Baash E. The history of the economic development of the Dutch in the XVI–XVIII centuries. M. ed. Foreign Literature 1949 p. 397;
7. Collins S. The current state of Russia. M. ed. Lieberman – Riga – Print 1997 pp. 185–230 (p. 544);
8. Shepelev L.E. Joint stock companies in Russia in the 19th–20th centuries. SPb. Ed. SPb. University 2006 p. 603;
9. Kholodnaya M.A. Psychology of conceptual thinking//from conceptual structures to conceptual features. M. ed. Institute of Psychology RAS2012 p. 289;
10. Vecker L.P. Mental processes (VZ - HT) SPb. Ed. SPb. University 1976 T2 Thinking and intelligence p. 342.



# Современные методы повышения эффективности получения профессиональных знаний и навыков при обучении в современном вузе

## **Положенцева Ирина Вениаминовна,**

Кандидат экономических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)  
E-mail: vipperh@yandex.ru

## **Орлова Инга Константиновна,**

к.пед. наук, доцент, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, Московский государственный университет технологий и управления, им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)  
E-mail: inga-orlova@mail.ru

## **Солодовник Елена Викторовна,**

к.ф.-м.н, магистр психологии, доцент; доцент каф. ПГС, ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: esolodovnik@yandex.ru

## **Кордик Анастасия Олеговна,**

учитель, Ташкентский государственный экономический университет  
E-mail: kordika@mail.ru

## **Анкудинов Николай Викторович,**

кандидат педагогических наук, профессор, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»  
E-mail: ankudinov.nik@list.ru

Статья посвящена современным методам повышения эффективности получения профессиональных знаний и навыков при обучении в современном ВУЗе. Показано, что приоритетными в современной высшей школе являются культурологическая и компетентностно-ориентированная образовательные парадигмы. Современными ценностями высшего образования являются приоритет личностного и профессионального саморазвития субъектов обучения. Образовательный процесс современного ВУЗа обладает признаками рефлексивности, субъективности, интерактивности и диалогичности, коммуникативно-деятельностным характером обучения, проективностью и соавторством. Единство личностно-смыслового и когнитивного развития субъектов обучения обеспечивается применением в современном ВУЗе интерактивных и активно-действенных методов обучения. Достижению высокого качества обучения в ВУЗе способствуют практико-ориентированные методы обучения на основе организации квази-профессиональной деятельности. Значительным развивающим ресурсом обладают эвристические методы обучения, методы проблемного обучения, проектные методы, методы научного исследования. Раскрыты достоинства использования методов интерактивного обучения. Описаны групповая дискуссия, диспут, игровые методы обучения, тренинг, дополняющие традиционные методы обучения студентов. Современные методы обучения студентов в настоящее время реализуются на основе использования информационных образовательных технологий в электронно-цифровой среде ВУЗа.

**Ключевые слова:** педагогические методы, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, аксиологический подход, интерактивные методы обучения, метод проектов, цифровые средства обучения.

Развитие современного наукоемкого производства, цифровизация экономической и социальной сфер общества актуализируют проблему повышения качества профессионального образования в структуре высшей школы. Решение задач эффективности получения профессиональных знаний и навыков будущими социалистами при обучении в современном ВУЗе требует изучения современных педагогических методов, обуславливающих высокое качество профессионального обучения.

Методические подходы профессионального обучения в высшей школе определяются, прежде всего, образовательными парадигмами, анализ которых позволяет выявить современные педагогические методы, реализация которых служит достижению высокого качества профессиональных знаний и навыков при обучении в современном ВУЗе. Современные тенденции развития высшего профессионального образования связаны с реализацией, с одной стороны, культурологической парадигмы образования, формирующей аксиологическую составляющую его содержания и методологии, с другой компетентностно-ориентированная парадигма, отражающей принципы системно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов, задающих цели, технологии, результаты и критерии качества образовательной деятельности. Образовательный процесс современного ВУЗа с этих позиций обладает следующими признаками:

- рефлексивность, отражающая ориентацию на личностно-ориентированное образование, нацеленность на осознание смыслов профессиональной деятельности и формирование рефлексивности как профессионально важной характеристики любого профессионала;
- субъективность, отражающая авторский подход к созданию условий для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- интерактивность и диалогичность, коммуникативно-деятельностный характер обучения, совместную деятельность и сотворчество;
- проективность и соавторство, предполагающие применение методов проектирования содержания образования как основы учебно-познавательной деятельности субъектов обучения;
- единство личностно-смыслового и когнитивного развития субъектов обучения, поскольку «гуманистическая направленность образования

выражается в единстве этих компонент, потому что когнитивное развитие вне личностного смысла теряет свое значение» [3, с. 96].

Аксиологический подход в высшей школе, определяющий ценности образования в современном вузе, ориентирует образовательный процесс на приоритет личностного и профессионального саморазвития субъектов обучения, что позволяет создавать организационно-педагогические и психолого-педагогические условия для формирования у субъектов обучения потребности в самореализации в учебной и квази-профессиональной деятельности. Компетентностно-ориентированная парадигма образования, включающая принципы системно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов, позволяет ориентировать образовательный процесс на личностно-профессиональное развитие субъектов обучения в процессе их включения в различные виды учебно-профессиональной деятельности на основе интерактивного и личностно-ориентированного характера взаимодействия в системе студент-преподаватель, студент-студент. Отдельного рассмотрения требуют процессы технологизации высшего образования, связанные с информатизацией образовательного процесса и образовательной среды современного ВУЗа, с использованием электронно-цифровых средств обучения, с развитием дистанционного обучения в высшей школе. Данные тенденции, подходы и принципы современного высшего образования определяют и современные методы, обеспечивающие повышение эффективности получения профессиональных знаний и навыков при обучении в современном ВУЗе.

Современные методы обучения в высшей школе предъявляют особые требования к уровню профессиональных компетенций преподавателя ВУЗа, который должен уметь проектировать образовательную деятельность студентов на основе методологии компетентностного подхода для подготовки специалиста определенного профиля. Цели и результаты обучения студентов формулируются в компетентностно-ориентированной парадигме образования. Это предполагает умение преподавателя определять конечные и промежуточные результаты обучения в рамках учебной дисциплины в терминах компетенций, а также умение организовать учебную деятельность студентов с учетом формируемых учебно-профессиональных компетенций. Преподаватель современного ВУЗа должен уметь разрабатывать и совершенствовать учебные программы, модули учебных дисциплин и контроля качества знаний и навыков студентов с использованием электронно-цифровых средств обучения, что предполагает высокий уровень информационной компетентности. В свою очередь, это требует умение осуществлять выбор педагогических технологий, методов и методик обучения на учебных занятиях, которые способны обеспечить формирование профессиональных компетенций студентов. Ориентация на активно-деятельностный характер образовательного про-

цесса требует от преподавателя современного ВУЗа использования в образовательном процессе разных видов учебных, практических и профессионально ориентированных задач в соответствии с целями формирования профессиональных компетенций студентов. Этому способствуют применение интерактивных и активно-действенных методов обучения, активизирующих творческий потенциал студентов. Использование практико-ориентированных методов обучения на основе организации квази-профессиональной деятельности в образовательном процессе служит повышению мотивации студентов к будущей профессии.

Отдельного рассмотрения требуют методы обучения, активизирующие творческое мышление студентов, к которым относятся эвристические методы, методы проблемного обучения, проектные методы, методы научного исследования и др. Для их успешной реализации в образовательном процессе ВУЗа преподавателю необходимы «умение проблемного изложения учебного материала, навыки ведения эвристической беседы, создания дискуссионных ситуаций, интеллектуально-творческой атмосферы вплоть до применения методов мозгового штурма и организации учебно-исследовательской деятельности студентов» [2, с. 13]. Развитие творческого потенциала студентов, наряду с формированием профессиональных знаний и навыков обеспечивает проектное образование, в основе которого лежит метод проектов, предполагающее получение нового знания в процессе обучения студентов. Отличие проективного образования от традиционного в следующем:

- повышение роли самостоятельной деятельности студентов, при которой преподаватель выступает в роли координатора учебно-познавательной деятельности студентов;
- переход от готовых систематизированных знаний к знаниям, которые необходимо самостоятельно систематизировать;
- основным элементом образовательного процесса является информация, из которой студенты должны извлечь знания [3].

В основе проектного обучения лежит проблема, которую предстоит решить в ходе учебно-познавательной деятельности студентов. Проект, как правило, имеет достижимую цель в виде проектного продукта, а сам процесс обучения студентов в проектной деятельности обладает исследовательски-творческим характером.

Интерактивный характер обучения в современном ВУЗе требует создания интерактивного образовательного пространства, связанных с использованием педагогических методов и приемов интерактивного обучения в современном ВУЗе. В основе интерактивных методов обучения лежит коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает направленность «педагогических мер на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся учебной коммуникативной деятельности, ибо только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, спосо-

бы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [4, с. 23–24]. Интерактивные методы обучения в настоящее время широко внедряются, как в отечественной высшей школе, так и в передовых ВУЗах Европы и США. Внимания заслуживает опыт внедрения интерактивных программ обучения, например, «экспериментальная интерактивная система обучения – Национальный тренинговый центр (США, штат Мэриленд, Канадский университет Британской Колумбии); интерактивная образовательная площадка Edx – Гарвард, Массачусетский технологический институт; бесплатное интерактивное дистанционное обучение, проект Khan Academy – университеты Мичигана, Пенсильвании, Стэнфорд и Принстон; Reward InterN@tive – компьютерная программа, разработанная учеными Оксфордского университета» [4, с. 51].

Опыт использования интерактивных методов обучения в отечественной высшей школе в настоящее время показал их эффективность. Интерактивные методы обучения отличаются широким разнообразием. Рассмотрим некоторые из них:

- групповая дискуссия и диспут относятся к интерактивным методам обучения, обеспечивающим коллективное обсуждение конкретных проблем, которое сопровождается групповым обменом мнениями, опытом, аргументами. Данные методы позволяют формировать умения и навыки взаимодействовать с участниками группового взаимодействия, презентовать свои идеи и решения, обучают анализу учебно-профессиональных проблем и ситуаций;
- игровые методы обучения позволяют моделировать и имитировать разнообразные условия учебно-профессиональной деятельности в процессе решения поставленных задач;
- тренинг, который «является многофункциональным методом формирования компетентного поведения студентов, развития их индивидуальной активности, гармонизации профессионального и личностного опыта, опыта взаимодействия с другими участниками в имитационном обучающем пространстве, осознания индивидуального уровня подготовленности» [1, с. 39]. Преимущество применения тренинга как метода обучения студентов связано с тем, что «у преподавателя появляется возможность организовывать на занятии активную групповую работу студентов, в рамках которой развиваются и навыки межличностного и профессионального общения, и мышления, и рефлексивной деятельности» [1, с. 27].

Интерактивные методы обучения студентов в современном ВУЗе являются «эффективным дополнением к общепринятому формату профессионального обучения и гармонично интегрируются в учебный процесс по передаче специализированных знаний и умений в той или иной конкретной сфере трудовой деятельности» [1, с. 27].

Интерактивность обучения студентов в высшей школе обусловлена и информатизацией различ-

ных аспектов образовательного процесса в ВУЗах. В настоящее время широкое развитие в структуре высшей школы получили информационные образовательные технологии. Внедрение электронных образовательных ресурсов программного типа позволяет осуществить научно-методическое обеспечение образовательного процесса в высшей школе на высоком уровне качества, обеспечить интерактивность взаимодействия субъектов обучения, а также проводить непрерывный мониторинг качества усвоения изученного материала, уровня знаний и навыков студентов. Информационные технологии обладают высоким развивающим ресурсом, поскольку их использование «обеспечивает достижение целей развития навыков самостоятельного конструирования системы личных знаний обучающегося, стимулирование его познавательной активности и саморазвития» [2, с. 89].

Таким образом, современные методы повышения эффективности получения профессиональных знаний и навыков при обучении в современном ВУЗе определяются культурологической и компетентностно-ориентированной парадигмами высшего образования, отражающими принципы системно-деятельностного и личностно-деятельностного подходов. Аксиологический подход в высшей школе ориентирует образовательный процесс на ценности личностного и профессионального саморазвития субъектов обучения. Образовательный процесс современного ВУЗа с этих позиций обладает признаками рефлексивности, субъективности, интерактивности и диалогичности, коммуникативно-деятельностным характером обучения, проективностью и соавторством. Использование в современном ВУЗе интерактивных и активно-действенных методов обучения обеспечивает единство личностно-смыслового и когнитивного развития субъектов обучения. Достижению высокого качества обучения в ВУЗе способствуют внедрение практико-ориентированных методов обучения на основе организации квази-профессиональной деятельности, методы обучения, активирующие творческое мышление студентов (эвристические методы, методы проблемного обучения, проектные методы, методы научного исследования), методы интерактивного обучения (групповая дискуссия, диспут, игровые методы обучения, тренинг). Внедрение современных методов обучения студентов в настоящее время осуществляется на основе использования информационных образовательных технологий в электронно-цифровой среде современного ВУЗа.

## Литература

1. Долгополова Л.В. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Армавир, 2020. – 205 с.
2. Обучение в высшей школе: возможности современных образовательных технологий:

учебно-методическое пособие / Е.Ф. Зачиняева, В.В. Кравцов, Н.Н. Савельева, А.Н. Сазонова; Дальневосточный федеральный университет. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального ун-та, 2020. – 156 с.

3. Федотова Г.А., Игнатъева Е.Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: учебное пособие. – Великий Новгород: Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2010. – 104 с.
4. Ярчак И.Л. Технологическое сопровождение будущих бакалавров в интерактивном обучении деловому общению: на материале иностранного языка: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – М., 2017. – 208 с.

#### **MODERN METHODS FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF OBTAINING PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND SKILLS WHEN STUDYING AT A MODERN UNIVERSITY**

**Polozhentseva I.V., Orlova I.K., Solodovnik E.V., Kordik A.O., Ankudinov N.V.**

K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management, Pacific State University, Tashkent State University of Economics, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service

The article is devoted to modern methods of increasing the efficiency of obtaining professional knowledge and skills while studying at a modern university. It is shown that cultural and competence-oriented educational paradigms are the priority in modern higher education. The modern values of higher education are the priority of personal and professional self-development of subjects of education. The educational process of a modern university has the features of reflectivity, subjectivity, interactivity and dialogism, communicative and

activity-based nature of learning, projectivity and co-authorship. The unity of the personal-meaningful and cognitive development of the subjects of education is ensured by the use of interactive and active-effective teaching methods in a modern university. The achievement of high quality education at the university is facilitated by practice-oriented teaching methods based on the organization of quasi-professional activities. Heuristic methods of teaching, methods of problem-based learning, project methods, methods of scientific research have a significant developmental resource. The advantages of using interactive learning methods are revealed. Group discussion, dispute, game methods of teaching, training, supplementing the traditional methods of teaching students are described. Modern methods of teaching students are currently being implemented on the basis of the use of information educational technologies in the electronic digital environment of the university.

**Keywords:** pedagogical methods, competence-based approach, system-activity approach, axiological approach, interactive teaching methods, project method, digital learning tools.

#### **References**

1. Dolgoplova L.V. Pedagogical conditions for the preparation of university teachers for the use of training methods of teaching: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Armavir, 2020. – 205 p.
2. Education in higher education: the possibilities of modern educational technologies: teaching aid / E.F. Zachinyeva, V.V. Kravtsov, N.N. Savelyeva, A.N. Sazonova; Far Eastern Federal University. – Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University, 2020. – 156 p.
3. Fedotova G.A., Ignatieva E. Yu. Vocational-oriented teaching technologies in higher education: a textbook. – Veliky Novgorod: Novgorod State. un-t im. Yaroslav the Wise, 2010. – 104 p.
4. Yarchak I.L. Technological support of future bachelors in interactive training in business communication: based on a foreign language: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – М., 2017. – 208 p.



**Хань Чжипин,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель факультета русского языка, Харбинский университет  
E-mail: misha.xan@bk.ru

В статье рассмотрены основные аспекты образовательного туризма, включая его понятие, различные виды, роль в развитии общества, и тенденции развития в мире и в России.

Статья начинается с определения образовательного туризма и его важности как способа получения новых знаний и опыта, расширения кругозора и улучшения качества жизни. Затем рассмотрены различные виды образовательного туризма, такие как школьный туризм, учебные поездки, языковые курсы, культурный туризм и другие.

Важную роль образовательный туризм играет в развитии общества, способствуя формированию образованной, культурно развитой и информированной личности. Авторы статьи рассматривают тенденции развития образовательного туризма в мире, и общую характеристику мирового рынка образовательного туризма.

Особое внимание уделено развитию образовательного туризма в России, включая историю развития отрасли и ее актуальное состояние. Рассмотрены основные тенденции развития образовательного туризма в России, такие как увеличение количества иностранных студентов, расширение ассортимента образовательных программ и программ обмена для студентов. Наконец, статья анализирует проблемы и перспективы развития образовательного туризма в России. Описываются основные проблемы, с которыми сталкиваются образовательные туристические программы в России, такие как недостаточная информированность образовательных учреждений о возможностях и преимуществах образовательного туризма и недостаточное финансирование. Несмотря на данные проблемы, перспективы развития образовательного туризма в России остаются высокими, благодаря активному развитию инфраструктуры туризма и государственной поддержке отрасли.

**Ключевые слова:** образовательный туризм, учебные поездки, культурный туризм, развитие общества, тенденции развития, Россия, мировой рынок, проблемы и перспективы.

Образовательный туризм – это вид туризма, который организуется с целью получения знаний, опыта и навыков в различных областях, таких как культура, искусство, история, наука, экология, спорт и т.д. Он включает в себя посещение музеев, выставок, научных и образовательных центров, участие в курсах и семинарах, экскурсиях по историческим и культурным достопримечательностям, общение с местным населением и т.д. Основная цель образовательного туризма – это увеличение уровня знаний и расширение кругозора, и получение новых впечатлений и опыта [4].

Образовательный туризм может быть различных видов, в зависимости от целей, интересов и потребностей туристов. Ниже перечислены наиболее распространенные виды образовательного туризма [5]:

1. Культурный туризм – посещение музеев, галерей, исторических и культурных достопримечательностей, и участие в традиционных культурных мероприятиях.
2. Экологический туризм – изучение природных достопримечательностей, походы в горы и национальные парки, знакомство с местными экосистемами и экологическими проектами.
3. Языковой туризм – поездки за границу для изучения иностранного языка, участие в языковых курсах и культурных программах, коммуникация с носителями языка.
4. Научно-технический туризм – посещение научных центров, лабораторий, музеев науки и техники, участие в конференциях, семинарах и научных программах.
5. Религиозный туризм – паломничество на священные места, посещение храмов, монастырей и святынь, участие в религиозных обрядах и традициях.
6. Медицинский туризм – посещение медицинских центров и курортов для оздоровления, лечения и профилактики заболеваний, и изучение медицинских технологий и методик.
7. Гастрономический туризм – изучение кулинарных традиций и культуры питания, посещение ресторанов, ферм и фестивалей, дегустация местных продуктов и напитков.

Образовательный туризм играет важную роль в развитии общества. Он способствует укреплению культурных связей между странами и народами, что позволяет уважать и понимать другие культуры, традиции и обычаи. Образовательный туризм может быть важным фактором развития туристической отрасли в регионах, что способствует созданию новых рабочих мест, развитию малого и среднего бизнеса, улучшению инфраструктуры и экономическому развитию региона.

Образовательный туризм способствует повышению уровня образования и культуры. Он помогает расширить кругозор туристов, повысить уровень знаний и образования, ознакомиться с новыми технологиями, традициями и культурой, и улучшить языковые навыки. Благодаря образовательному туризму туристы могут изучать иностранные языки, погружаться в другие культуры и обучаться новым навыкам и знаниям.

С помощью образовательного туризма можно сохранять культурное и природное наследие. Он стимулирует интерес к истории, культуре, архитектуре, экологии и природным ресурсам региона, что в свою очередь способствует сохранению культурных и природных ценностей. Образовательный туризм также способствует международному сотрудничеству, поскольку он позволяет людям из разных стран общаться и сотрудничать в области науки, культуры, экономики и других областях, что может привести к созданию новых проектов и инициатив.

Мировой рынок образовательного туризма является одним из наиболее динамичных и быстрорастущих сегментов туристической индустрии. Согласно отчетам Всемирной туристической организации (ВТО), за последние годы отрасль образовательного туризма в мире заметно выросла и продолжает развиваться [6]. Основные характеристики мирового рынка образовательного туризма:

1. Большой спрос. Образовательный туризм представляет собой один из самых востребованных видов туризма в мире, который привлекает туристов разного возраста, профессии и интересов.

2. Развитие новых форматов. Современные технологии и интернет-платформы, такие как онлайн-курсы, вебинары и мобильные приложения, создают новые возможности для образовательного туризма и помогают расширять границы обучения.

3. Расширение географии. Образовательный туризм расширяет свою географию и становится доступным для большего числа людей, включая и туристов из развивающихся стран.

4. Новые тенденции. На мировом рынке образовательного туризма появляются новые тенденции, такие как экологический и устойчивый туризм, технологический туризм, и комбинированные программы, включающие обучение, отдых и экскурсии.

5. Разнообразие программ. Мировой рынок образовательного туризма предлагает различные программы, соответствующие интересам и потребностям туристов, включая языковые курсы, университетские программы, специализированные курсы и т.д.

6. Экономический эффект. Образовательный туризм имеет экономический эффект, способствуя развитию туристической индустрии, созданию новых рабочих мест и повышению уровня доходов в регионах.

Образовательный туризм в мире находится в стадии активного развития. В последние годы

наблюдаются несколько основных тенденций, которые определяют его развитие.

Во-первых, с развитием технологий и доступностью интернета все больше образовательных учреждений предоставляют онлайн-курсы и программы дистанционного обучения, которые позволяют получить образование из любой точки мира.

Во-вторых, набирают популярность новые форматы туризма, такие как экологический и устойчивый туризм, и комбинированные программы, включающие в себя обучение, отдых и экскурсии.

В-третьих, спрос на образовательные программы, ориентированные на практические навыки и профессиональное развитие, растет. Туристы все больше ищут возможности для получения новых знаний и навыков, которые могут применять в своей работе или на личном уровне.

В-четвертых, образовательный туризм становится доступным для большего числа людей, включая и туристов из развивающихся стран. В результате этого, туристы имеют возможность познакомиться с другими культурами и получить образование в других странах.

Социальные сети играют важную роль в распространении информации об образовательных программах и туристических направлениях, что способствует более широкому доступу туристов к информации и возможности сравнения различных программ.

Наконец, образовательный туризм становится все более популярным, что способствует развитию туристической индустрии. Это создает новые возможности для развития инфраструктуры, создания новых рабочих мест и повышения уровня доходов в регионах.

История развития образовательного туризма в России насчитывает более 200 лет. В XIX веке в России начали формироваться первые туристические общества, которые занимались организацией путешествий для своих членов. Эти путешествия имели образовательный характер и предназначались для ознакомления с историческими и культурными достопримечательностями России.

В начале XX века в России появились первые курсы русского языка для иностранцев, которые проводились в Москве и Санкт-Петербурге. Эти курсы были очень популярны среди иностранных студентов, желающих изучить русский язык и культуру [2].

В период Советской власти образовательный туризм был активно развиваем в рамках государственной политики. Были созданы специализированные организации, такие как «Интурист», которые занимались организацией путешествий для иностранных туристов по всей территории СССР. В этот период в России появились множество языковых школ и курсов, которые предоставляли образовательные услуги для иностранных студентов.

После распада СССР и перехода к рыночной экономике, образовательный туризм в России стал развиваться в новых форматах. Были созданы частные языковые школы и курсы, и появились

туристические компании, которые организуют образовательные программы для иностранных туристов.

Сегодня образовательный туризм является одной из важных отраслей в России. Актуальное состояние отрасли образовательного туризма характеризуется изменением потребительского спроса на туристические услуги в связи с коронавирусной пандемией. В то время, как ранее предпочтение отдавалось заграничному образованию, сейчас наряду с популярностью внутреннего туризма возросло и количество проданных образовательных туров по России.

Важным фактором развития образовательного туризма является наличие иностранных студентов, которые не только являются потребителями образовательных услуг, но и образовательными туристами в стране пребывания. Их пребывание в стране приносит пользу и им, и территории. Это способствует росту туристического сектора, что в свою очередь является экономически выгодным для принимающей страны. Образовательный туризм помогает студентам развиваться благодаря новому профессиональному и личному опыту, которого они не могут получить в своей стране происхождения.

Однако, после коронавирусной пандемии экспортный продукт в сфере образовательного туризма все еще преобладает [3]. Несмотря на это, количество проданных образовательных туров по России значительно выросло. Это можно объяснить изменением потребительского спроса на туристические услуги в связи с ситуацией в мире.

Образовательный туризм в России развивается постепенно, но все больше привлекает внимание как со стороны туристов, так и со стороны образовательных учреждений. По данным Российского статистического агентства, с 2010 года количество туристов, путешествующих в образовательных целях, увеличилось в 3,5 раза. В 2019 году более 2 миллионов туристов посетили Россию именно в образовательных целях.

Одной из основных тенденций развития образовательного туризма в России является увеличение количества иностранных студентов, приезжающих на обучение. Согласно статистике, в 2019 году в России на обучение прибыло около 282000 иностранных студентов, что является наибольшим количеством за последние 30 лет. В том числе, наибольшее количество иностранных студентов приезжает из стран СНГ, и из Китая, Индии, Ирана и Вьетнама [1].

Другой важной тенденцией является расширение ассортимента образовательных программ для туристов. В России создаются специальные программы для иностранных туристов, включающие знакомство с историей, культурой и традициями страны. Это может быть как краткосрочное знакомство с русской культурой и историей в течение нескольких дней, так и более длительные программы, которые включают в себя обучение русскому языку и погружение в русскую культуру.

Все большую популярность приобретают программы обмена для студентов. Многие российские университеты сотрудничают с зарубежными вузами и предоставляют своим студентам возможность обмена на период от нескольких недель до полугода. Это позволяет студентам познакомиться с другими культурами, улучшить знание иностранных языков и получить опыт, который может оказаться полезным в будущей карьере.

В России начинают развиваться и образовательные туристические маршруты, которые позволяют туристам посетить не только крупные города и туристические центры, но и малоизвестные уголки страны, где можно познакомиться с уникальной культурой и природой. Например, в Сибири и на Дальнем Востоке появляются туристические маршруты, где можно побывать в традиционных селах, познакомиться с жизнью коренных народов, увидеть уникальные пейзажи и природные объекты.

Еще одной важной тенденцией развития образовательного туризма в России является усиление роли онлайн-образования. Современные технологии позволяют получать образование удаленно, что дает возможность туристам изучать русский язык и изучать культуру и историю России из любой точки мира. Все большее количество образовательных учреждений в России предлагают онлайн-курсы для иностранных студентов, которые хотят получить образование в России, но не могут приехать в страну.

Несмотря на ряд положительных тенденций, следует отметить и проблемы, с которыми сталкивается образовательный туризм в России. Одной из них является недостаточное количество высококвалифицированных гидов и переводчиков, что затрудняет организацию образовательных программ для иностранных туристов [7]. Важно развивать качество образовательных программ и услуг для туристов, чтобы привлечь больше иностранных студентов и туристов.

Одной из основных проблем развития образовательного туризма в России является недостаточная информированность образовательных учреждений о возможностях и преимуществах образовательного туризма. Многие школы и университеты не осознают потенциал этого вида туризма и не готовы предоставлять своим студентам подходящие образовательные программы. Многие образовательные учреждения не имеют достаточной информации о туристических маршрутах и достопримечательностях, что затрудняет организацию качественных образовательных туров.

Другой проблемой является недостаточное финансирование образовательных туристических программ. Хорошие образовательные программы требуют больших затрат на подготовку, организацию и проведение. Не всегда возможно найти достаточное количество финансирования на местном уровне, что затрудняет развитие образовательного туризма в регионах.



Несмотря на данные проблемы, перспективы развития образовательного туризма в России остаются высокими. В настоящее время происходит активное развитие инфраструктуры туризма в России, в том числе и образовательного. Появляются новые образовательные программы, расширяется ассортимент туристических маршрутов, улучшаются условия проживания и обучения. Государство активно поддерживает развитие образовательного туризма, предоставляя гранты и другие формы финансовой поддержки.

Другой перспективой является использование цифровых технологий в образовательном туризме. В настоящее время существует множество мобильных приложений, которые помогают туристам планировать свои поездки и ознакомиться с достопримечательностями. Такие приложения могут быть использованы и в образовательных целях, например, для проведения виртуальных экскурсий или учебных занятий, и для обмена опытом между студентами и преподавателями разных учебных заведений.

Кроме того, существует потенциал для развития международного образовательного туризма в России. Страна обладает богатым культурным и историческим наследием, и высоким уровнем научного и образовательного потенциала. Это может привлечь иностранных студентов и туристов, что создаст дополнительные возможности для развития образовательного туризма в России.

Таким образом, развитие образовательного туризма в России имеет свои проблемы, но при этом представляет собой значительный потенциал для развития инфраструктуры туризма в стране. Государственная поддержка, использование цифровых технологий и развитие международного образовательного туризма являются перспективными направлениями для развития этого вида туризма в России.

## Литература

1. Альмухамедова О.А. Новые точки притяжения российских туристов в современных условиях // Экономика, предпринимательство и право. 2022. Т. 12. № 11. С. 3037–3052. DOI 10.18334/epp.12.11.116550.
2. Евдокимов С.Ю. Проблемы развития регионального туризма на современном этапе // Актуальные вопросы современной экономики. 2022. № 5. С. 338–344.
3. Кабанова Е.Е. ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ САНКЦИЙ НА РАЗВИТИЕ РОССИЙСКОГО ТУРИЗМА // Экономическое развитие России. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekonomicheskikh-sanktsiy-na-razvitie-rossiyskogo-turizma-1> (дата обращения: 29.04.2023).
4. Климова Т.Б. Образовательный туризм и образовательная миграция: кому интересна Россия // Научный результат. Технологии бизнеса и сервиса. 2023. 9 (1). С. 4–15. DOI: 10.18413/2408-9346-2023-9-1-0-1
5. Лукашенко Т.П., Охрименко Е.И. Туризм в регионе: определяющие факторы и направления развития на современном этапе // Экономика, предпринимательство и право. 2022. Т. 12. № 11. С. 3023–3036. DOI 10.18334/epp.12.11.116647.
6. Соломин В.П., Погодина В.Л. Современное состояние и перспективы развития образовательного туризма в России // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-i-perspektivy-razvitiya-obrazovatel'nogo-turizma-v-rossii> (дата обращения: 29.04.2023).
7. Ханина А.В. Пандемия COVID-19 и санкции: особенности влияния на туристическую отрасль России // Сервис в России и за рубежом. 2021. Т. 15. № 3 (95). С. 199–208. DOI 10.24412/1995-042X2021-3-199-208.

## TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL TOURISM IN RUSSIA

Han Zhiping  
Harbin University

The article examines the main aspects of educational tourism, including its concept, various types, role in the development of society, as well as trends in the world and in Russia. The article begins with defining educational tourism and its importance as a way of acquiring new knowledge and experience, expanding horizons, and improving the quality of life. Various types of educational tourism are then discussed, such as school tourism, study trips, language courses, cultural tourism, and others.

Educational tourism plays an important role in the development of society by contributing to the formation of an educated, culturally developed, and informed personality. The authors of the article examine trends in the development of educational tourism worldwide, as well as an overview of the global market of educational tourism. Particular attention is paid to the development of educational tourism in Russia, including the history of the industry's development and its current state. The main trends in the development of educational tourism in Russia are discussed, such as the increase in the number of foreign students, expansion of the range of educational programs, and exchange programs for students.

Finally, the article analyzes the problems and prospects of the development of educational tourism in Russia. The main problems facing educational tourism programs in Russia are described, such as insufficient information among educational institutions about the possibilities and advantages of educational tourism and inadequate financing. However, despite these problems, the prospects for the development of educational tourism in Russia remain high, thanks to the active development of tourism infrastructure and state support for the industry.

**Keywords:** educational tourism, study trips, cultural tourism, development of society, trends in development, Russia, global market, problems and prospects.

### References

1. Almukhamedova O.A. New Attractions for Russian Tourists in Modern Conditions // Economics, Entrepreneurship and Law. 2022. Vol. 12. No. 11. Pp. 3037–3052. DOI 10.18334/epp.12.11.116550.
2. Evdokimov S. Yu. Problems of Regional Tourism Development at the Modern Stage // Current Issues of Modern Economy. 2022. No. 5. Pp. 338–344.
3. Kabanova E.E. Influence of Economic Sanctions on the Development of Russian Tourism // Economic Development of Russia. 2023. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ekonomicheskikh-sanktsiy-na-razvitie-rossiyskogo-turizma-1>



ekonomicheskikh-sanktsiy-na-razvitie-rossiyskogo-turizma-1 (accessed: 29.04.2023).

4. Klimova T.B. Educational Tourism and Educational Migration: Who is Interested in Russia // Scientific Result. Business and Service Technologies. 2023. 9 (1). Pp. 4–15. DOI: 10.18413/2408-9346-2023-9-1-0-1
5. Lukashenok T.R., Okhrimenko E.I. Tourism in the Region: Determining Factors and Directions of Development at the Modern Stage // Economics, Entrepreneurship and Law. 2022. Vol. 12. No. 11. Pp. 3023–3036. DOI 10.18334/epp.12.11.116647.
6. Solomin V.P., Pogodina V.L. Current State and Prospects of Educational Tourism Development in Russia // Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia. 2007. No. 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyaniye-i-perspektivy-razvitiya-obrazovatel'nogo-turizma-v-rossii> (accessed: 29.04.2023).
7. Khanina A.V. COVID-19 Pandemic and Sanctions: Features of their Impact on the Tourism Industry in Russia // Service in Russia and Abroad. 2021. Vol. 15. No. 3 (95). Pp. 199–208. DOI 10.24412/1995-042X2021-3-199-208.

# Теория преобразующего обучения РКИ в рамках системы управления онлайн-обучением первокурсников

## **Коренева Елена Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры  
E-mail: korenevaen@eandex.ru

## **Киреева Нина Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры  
E-mail: korenevaen@eandex.ru

## **Чернявская Наталья Эдвиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Белгородского государственного института искусств и культуры  
E-mail: korenevaen@eandex.ru

Настоящая статья раскрывает особенности дистанционного обучения иностранных первокурсников русскому языку как иностранному через призму теории систем и теории преобразующего обучения в рамках системы управления онлайн-обучением. Актуальность преобразующего обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в процессе использования онлайн-практики особо ярко выражена в работе с обучающимися первых курсов, не прошедших периода коллективной и групповой адаптации в очном формате обучения в вузе. Основной целью настоящей статьи является создание справедливой и равноправной среды обучения для всех обучающихся в процессе обучения иностранным языкам. В особенности это касается первокурсников, уровень языковой подготовки которых существенно различается, в силу различия учебных пособий и программ довузовской языковой подготовки, уровня преподавания РКИ и ряда личностных особенностей самого первокурсника.

**Ключевые слова:** РКИ, дистанционное обучение, равноправная среда обучения, уровень довузовской подготовки, способность к самообразованию, программное обеспечение, преобразующее обучение, способность к самообразованию, дифференцированные практики.

## **Введение**

Мы рассматриваем преобразующее обучение в качестве «расширения сознания через преобразование базового мировоззрения и конкретных способностей личности [3]. Реализация поставленной задачи целиком и полностью зависит от методического уровня преподавателя дисциплины «Русский язык как иностранный» (РКИ) и от его качественной совместной работы с методическими службами вуза и учебной кафедрой. С этой целью, преподавателям РКИ было предложено использовать учебные материалы, чтобы обеспечить обсуждение ключевых концепций и их применение на практике во время онлайн-обучения иностранных граждан первых курсов с целью достижения поставленных задач, для чего в вузе предусмотрены специально разработанные учебные программы и тренинги с преподавателями РКИ, методические рекомендации, проведены мастер-классы. Это имеет большое значение для вузов, которые осуществляли такой вид обучения в связи с пандемией, а также для вузов приграничных районов с Украиной, которые в данный момент находятся на дистанте, к которым относятся все белгородские вузы.

Для профессорско-преподавательского состава крайне важным является обеспечение всех иностранных обучающихся первых курсов знаниями, выравнивание их и получение ими одинакового академического опыта обучения. Общепринятая практика высшего образования поддерживает подготовку всех преподавателей до начала работы в онлайн-режиме, особенно по языковым дисциплинам, изучение которых требует непосредственного контакта с обучающимся, с учетом различного уровня их подготовленности по русскому языку. Созданные рабочие группы разработали график, в котором описывалось внедрение каждого нового семестра с конечной целью завершения первого года обучения. Эти группы также создали онлайн-учебный курс, посвященный разработке учебных программ, чтобы обеспечить согласованность, понимание и единый подход всех преподавателей РКИ. По завершении первого года учебные материалы перезапускаются, чтобы начать пересмотр и обновление на основе достигнутых результатов за первый год обучения.

## **Теоретические основы**

Основным отличием дистанционного и очного обучения является то, что при онлайн-подключении иностранным обучающимся необходимо изучать большую часть информации самостоятельно с использованием сети Интернет. Таким образом, «при дистанционном

обучении обучающиеся получают способность к самообразованию и мотивацию к изучению новой информации, поскольку преподаватель выполняет лишь роль координатора» [2]. Исходя из этого, основа для разработки курса обучения РКИ для первокурсников состоит из теории систем и теории преобразующего обучения. В этом контексте теория систем – это набор объединяющих принципов, касающихся согласования курса, процесса, процедуры и внедрения. Согласно Сенге (1990), организации, основанные на системах, подобные тем, что существуют в сфере высшего образования, должны быть способны принимать проектные решения, соответствующие предполагаемым результатам, распознавать проектные решения, не соответствующие предполагаемым результатам, и корректировать их там, где это необходимо.

Развитием теории преобразующего обучения занимались: Г.Б. Карнетов (2018), М. Аксу (2016), Дж. Кокс, (2014). С. Смит-Акуна (2011). А. Глатторн, Дж. Карр, Д. Харрис (2001). Дж. Мезиров (1991) и многие другие отечественные и зарубежные исследователи. Используемая теория преобразующего обучения стремится объяснить, как структурировано обучение в высшей школе, и определить, с помощью каких процессов меняются или трансформируются системы отсчета, с помощью которых мы рассматриваем и интерпретируем наши перспективы.

Кроме того, теория преобразующего обучения предоставляет преподавателям необходимые инструменты для того, чтобы стать проводниками перемен в академических группах, сообществах и обществе в целом. Таким образом, теория систем лежит в основе процесса разработки учебной программы РКИ, в то время как теория преобразующего обучения лежит в основе учебной практики.

В начале этого процесса заведующий кафедрой анализирует опыт и квалификацию преподавателей РКИ, грамотности, как основных работников, так и совместителей, чтобы определить нагрузку на следующий год, с учетом особенностей онлайн-обучения первокурсников. Однако, прежде чем нагрузка будет официально утверждена, заведующий кафедрой проводит собеседование с каждым преподавателем, чтобы определить насколько мнения обеих сторон сходятся, насколько программы РКИ учитывают возможность освоения программного материала всеми первокурсниками, насколько системы Лира располагает возможностями индивидуального воздействия на обучающихся и выравнивания их знаний. Каждый разработчик образовательной программы или ведущий преподаватель РКИ проходит обучение, осваивает методы обучения, в процессе которых преподаватель помогает обучающемуся достичь профессиональной цели, а также сфокусирован на достижении четко определённых целей, в нашем случае, преодоления отставания в знаниях, их выравнивание и создание равных для всех обучающихся образовательных условий.

Контроль разработки программ и содержания курсов по РКИ осуществляется заведующим кафедрой, в то время как разработкой учебного

плана, сопоставлением и согласованностью между программами управляет учебно-методическое управление. Разработчики учебных программ по РКИ разрабатывают содержание курсов, а затем выступают в качестве ведущих инструкторов по каждому разработанному курсу, чтобы гарантировать, что и штатные работники, и преподаватели-совместители, получают качественную информацию и уровень методической поддержки. При разработке обучающей программы для преподавателей РКИ разработчик учебной программы отмечает, что занятие охватывает три этапа в процессе обратного проектирования: определение желаемых результатов, определение доказательств оценки и планирование опыта обучения и инструктажа. Содержанием первого этапа является установка о том, что иностранные обучающиеся должны уметь, знать, понимать и делать после завершения курса; второго – сосредоточение на оценках, чтобы продемонстрировать понимание иностранными обучающимися основных концепций и навыков; третьего – создание опыта и учебных возможностей для взаимодействия иностранных обучающихся с основными темами.

Важным элементом в процессе организации занятий с обозначенной целевой установкой является организация обратной связи. Исходя из содержания многих педагогических источников, обратная связь может касаться чего угодно – от грамматических ошибок до отсутствующих компонентов в контенте. Для того чтобы обратная связь была значимой, необходим определенный уровень доверия между создателем программы и рецензентом. По мере разработки курса РКИ акцент смещается на потребности образовательной программы и методы преподавания, как в онлайн-режиме, так и в аудиториях образовательного учреждения. Это ключ к обеспечению того, что контент, разработанный на мастер-курсах, является не только информативным, но и увлекательным, а также технологически обоснованным.

В этом случае, мы рассматриваем технологию как «способ поддержки целей учебной программы, а не как дополнение» [6, с 60]. Согласно Марион Джинаполис (Trowbridge, 2014), дело не в технологии; речь идет об обмене знаниями и информацией, эффективном общении, создании обучающихся сообществ и создании культуры профессионализма в образовательных учреждениях. Это ключевые обязанности всех руководителей образования и преподавателей и их цели самоактуализации, которая «предполагает реализацию не только «своих» целей, но также целей и интересов обучающихся» [4, с. 55].

## Методические процедуры

Как только мастер-курс будет разработан и утвержден, роль разработчика учебной программы изменится на роль ведущего инструктора. Затем ведущий преподаватель РКИ встречается с другими преподавателями, которые будут работать на пер-

вом курсе. Преподавателю важно обеспечить, чтобы разработанный курс хорошо подходил для всех иностранных обучающихся, не зависимо от уровня подготовки по изучаемой дисциплине. С этой целью, во время предварительной встречи заведующий кафедрой и ответственные за составление программ по РКИ предоставляют обзор курса, основных заданий, заключительных проектов и расписания.

Перед заседанием кафедры преподаватели РКИ имеют возможность просмотреть имеющиеся отзывы, высказать свое мнение, обменяться опытом работы с коллегами, ранее работавшие над обсуждаемой проблемой. По окончании семестра преподаватели РКИ делятся на конференции успехами и проблемами, вносят рациональные предложения. Если несколько разделов курса сталкиваются с одной и той же проблемой, то вполне вероятно, что какой-либо компонент мастер-курса должен быть обновленным и пересмотренным. В этом случае, сотрудничество является важной частью процесса выравнивания знаний иностранных обучающихся и устранения их академических пробелов.

Во время разработки, проектирования и внедрения обучающих курсов по РКИ крайне важно, чтобы все заинтересованные стороны обладали опытом в области методики и технологии. Кроме этого, разработчики образовательных программ должны обладать глубокими практическими знаниями в области управления обучением. Так, мастер-курс размещается в системе ЛИРА, с целью разработки всеобъемлющей онлайн-среды курса. Этот опыт обеспечивает возможность создания веб-контента, который включает голосовые сообщения, обучающие видеоролики, цифровые презентации и веб-сайты с конкретным контентом. Как только разработчик учебной программы курса переходит на роль ведущего преподавателя, он также должен быть в состоянии ориентироваться и объяснять технологические аспекты коммуникации, заданий, выставления оценок.

Кроме того, ведущему инструктору необходимо будет разработать веб-профессиональное учебное сообщество, чтобы предоставить ресурсы и поддержку преподавательскому составу. На данный момент сто процентов преподавателей вуза прошли курсы переподготовки по организации работы в системе Лира с целью приобретения и обновления технологического опыта, изучения компонентов курса на уровне, на котором они смогут устранять неполадки, предоставляя и определяя ресурсы и помощь иностранным обучающимся.

Преподаватели также должны понимать, как настраивать различные инструменты веб-конференций и учетные записи для курсов, которые были разработаны для проведения как синхронных, так и асинхронных занятий, и ориентироваться в них. Инструменты веб-конференций могут варьироваться в зависимости от курса и могут включать устройства теле-присутствия, видеоконференции, программное обеспечение и веб-сайты для проведения видеоконференций. Тем не менее, каж-

дый преподаватель должен помнить о важности установления связей с иностранными обучающимися, как средства укрепления доверия, развития мотивации и вовлеченности, а также продолжать привлекать и развивать веб-экспертизу, чтобы создать эти возможности, а также использовать все возможные средства для устранения пробелов и выравнивания знаний обучающихся.

## Результаты исследования и их обсуждение

Выравнивание знаний первокурсников при изучении РКИ в онлайн-режиме осложняется целым рядом препятствий, обусловленных самой формой обучения, таких как:

- во-первых, ограниченное время языкового общения;
- во-вторых, трудности в организации полноценной индивидуальной работы с обучающимися в ходе онлайн-обучения, с учетом причин их отставания по русскому языку и особенностей допущенных пробелов;
- в-третьих, дистанционно, во время групповых и коллективных занятий, сложно решать психологические проблемы, присущие отдельным иностранным обучающимся, имеющим пробелы в знаниях умениях и испытывающим комплексы по этому случаю;
- в-четвертых, в процессе онлайн-обучения иностранных граждан РКИ сложнее организовать взаимопомощь и взаимную поддержку сокурсников, как психологическую, так и в процессе выравнивания знаний и языковых умений.

Вместе с тем, в задачу педагога входит поиск путей разрешений этих проблем с целью достижения основной цели. На реализацию этой задачи могут быть направлены индивидуальные рекомендации участникам образовательного процесса, как обучающие, так и психолого-педагогические. С целью снятия напряжения целесообразно в дифференцированных заданиях в системе Лира указывать не фамилии, а номера групп, предварительно определив, кто в какую группу входит.

В процессе закрепления материала целесообразно организовывать опрос представителей всех групп. В ходе такой организации занятий разрыв в знаниях сокращается и, как правило, к моменту подведения итогов происходит выравнивание в знаниях обучающихся. Степень выравнивания отражается в оценке знаний. Даже незначительный рост побуждает обучающегося к активной деятельности и пробуждает веру в себя.

Методика работы в индивидуальном и групповом режиме позволяет совершенствовать удаленную работу с обучающимися с целью создания более привлекательных и доступных для каждого форм работы и предоставления возможностей всем учиться в их собственном темпе. «Преподаватели также признают важность развития этих технологических навыков у обучающихся для того, чтобы они были готовы поступить на работу после окончания обучения» [5].



Такой подход становится чем-то большим, чем просто полезным инструментом, он становится вопросом социальной справедливости, дает возможность каждому достигать поставленной цели, преодолевать трудности. Именно поэтому преподавателям РКИ полезно сначала поразмыслить о национальных особенностях иностранных обучающихся, уровне их языковой подготовленности и их уникальных потребностях, так как иностранные обучающиеся различаются по своему образованию, социальному происхождению, образу жизни, жизненным этапам.

Онлайн обучение само по себе предполагает изменения среды обучения, к которым относится использование виртуальных платформ, которые используются как на занятиях, так и в процессе выполнения значительно увеличивающейся самостоятельной работы.

## Вывод

Истоки преобразующей педагогики, по мнению Г.Б. Карнетова, «лежат в понимании природы человека как активного, деятельного субъекта» [1, с. 19]. Описанный процесс все еще находится на экспериментальной стадии и продолжает развиваться. Разработанные программы РКИ включают в себя возможности создания для иностранных обучающихся равноправного опыта развития знаний и умений по РКИ.

Недостатком разработки программы РКИ для первого курса является нехватка времени и возможностей для совместной работы с обучающимися, что является весьма значимым при освоении любого иностранного языка, в том числе и русского языка как иностранного. Существенным недостатком является тот факт, что взаимодействие обучающихся и обучаемых становится минимальным или же может отсутствовать вовсе. Следовательно, возникает острая необходимость в нахождении способа и методов улучшения качества дистанционного образования путем улучшения взаимосвязи между преподавателем и обучающимися.

Однако, поскольку этот процесс продолжает развиваться, все вовлеченные стороны продолжают стремиться к инклюзивным, продуманным и дифференцированным практикам, чтобы обеспечить модель равного качественного образования для всех обучающихся.

## Литература

1. Карнетов Г.Б. Феномен преобразующей педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании, № 4, 2018. – С. 6–21.
2. Маслова М.А., Лагуткина Т.В. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения дистанционного обучения // Научный результат. Информационные технологии. – Т. 5, № 2, 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://rrinformation.ru/media/information/2020/2/%D0%98%D0%A2\\_8](http://rrinformation.ru/media/information/2020/2/%D0%98%D0%A2_8). Дата просмотра 11.02.2023.

3. Преобразующее обучение [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.abcdef.wiki/wiki/Transformative\\_learning](https://ru.abcdef.wiki/wiki/Transformative_learning) Дата просмотра 20.03.2023.
4. Рыбакова Н.А. Проблемы само-актуализации субъектов образовательного процесса вуза в условиях онлайн-обучения // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. – С. 54–61.
5. Cox. J. (n.d.). Benefits of technology in the classroom. Retrieved from / [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.teachhub.com/benefits-technology-classroom> Дата просмотра 11.02.2023.
6. Glatthorn, A., Carr, J., & Harris, D. (2001). Planning and organizing for curriculum renewal. Retrieved from [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ascd.org/publications/curriculum-handbook/398/chapters/Thinking-About-Curriculum.aspx> Дата просмотра 11.02.2023.

## THE THEORY OF TRANSFORMATIVE RCT LEARNING IN THE FRAMEWORK OF THE MANAGEMENT SYSTEM FOR ONLINE TRAINING OF FIRST-YEAR STUDENTS

Koreneva E.N., Kireeva N.V., Chernyavskaya N.E.  
Belgorod State Institute of Arts and Culture

This article reveals the features of distance learning of foreign first-year students in Russian as a foreign language through the prism of the theory of systems and the theory of transformative learning within the framework of the online learning management system. The relevance of transformative teaching of Russian as a foreign language (RCT) in the process of using online practice is particularly pronounced in working with first-year students who have not passed the period of collective and group adaptation in full-time education at the university. The main purpose of this article is to create a fair and equitable learning environment for all students in the process of learning foreign languages. This is especially true for first-year students, whose level of language training varies significantly, due to the difference in textbooks and programs of pre-university language training, the level of teaching of the RCT and a number of personal characteristics of the freshman himself.

**Keywords:** RCT, distance learning, peer learning environment, level of pre-university training, ability to self-education, software, transformative learning, ability to self-education, differentiated practices.

## References

1. Karnetov G.B. The phenomenon of transformative pedagogy // Innovative projects and programs in education, No. 4, 2018. – P. 6–21.
2. Maslova M.A., Lagutkina T.V. Analysis and identification of positive and negative aspects of the implementation of distance learning // Scientific result. Information Technology. – V.5, No. 2, 2020. [Electronic resource] – Access mode: [http://rrinformation.ru/media/information/2020/2/%D0%98%D0%A2\\_8](http://rrinformation.ru/media/information/2020/2/%D0%98%D0%A2_8). Date of viewing 11.02.2023.
3. Transformative learning [Electronic resource] – Access mode: [https://ru.abcdef.wiki/wiki/Transformative\\_learning](https://ru.abcdef.wiki/wiki/Transformative_learning) Viewed on 20.03.2023.
4. Rybakova N.A. Problems of self-actualization of the subjects of the educational process of the university in the context of online learning // Educational resources and technologies. 2020. – S. 54–61.
5. Cox. J. (n.d.). Benefits of technology in the classroom. Retrieved from / [Electronic resource] – Access mode: <https://www.teachhub.com/benefits-technology-classroom> Viewed on 02/11/2023.
6. Glatthorn, A., Carr, J., & Harris, D. (2001). Planning and organizing for curriculum renewal. Retrieved from [Electronic resource] – Access mode: <http://www.ascd.org/publications/curriculum-handbook/398/chapters/Thinking-About-Curriculum.aspx> Accessed 11.02.2023.