

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

Качева Е.В., Борченко И.Д. Управление развитием персонала в школе посредством персонализированных программ повышения квалификации .....	6
Ван Чуньжун. Реформа женского образования, проведенная императрицей Екатериной II .....	11
Коренева В.В. Педагогические условия формирования позитивной этнической идентичности в поликультурной среде обучения: зарубежный опыт .....	17
Левина В.А. Моделирование структуры и свойств менталитета в комплексе искусственного интеллекта .....	21
Леонова Т.Р., Шахмалова И.Ж. Развитие цветового восприятия у детей младшего дошкольного возраста .....	29
Кадырова Ф.З., Мингазова Г.Г. Соответствие профессиональных компетенций учителей оценке учащихся показателям модели PISA .....	33
Низкошапкина О.В., Богатырева С.Н., Латышева С.Ю. Роль лингвокультурной составляющей в процессе межкультурной коммуникации студентов .....	40
Павленко Г.В. Воспитательный потенциал методов обучения: историко-педагогическое исследование (середина 70-х – середина 80-х гг. XX века) .....	45
Стацюк С.Г., Шахмалова И.Ж. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности .....	52
Эмирильясова С.С. Видеоконтент как средство обучения иностранному языку у студентов юридических специальностей .....	56
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
Албогачиева М.М., Хаутиева З.М., Шаухалова Р.А. Подготовка бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Математика» и «Информатика» к проектированию индивидуальных учебных траекторий .....	59
Казинец В.А. Соответствие сформированности компетенций будущих учителей содержанию дисциплины «Информатика» .....	63
Николаева А.И. Подростковая медиакommunikация в социальном дискурсе как образовательная практика .....	67
Китаева Н.В. Динамика технической оценки производных программ сильнейших фигуристов в одиночном и парном катании на чемпионатах мира 2021–2023 гг. ....	72
Левичева С.В. Применение методов формирования и развития лингвистической креативности: на примере студентов технических специальностей .....	75

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 Сибирского 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: 30.05.2023 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>Николаева А.И.</i> Формирование культуры речи школьников: на примере дискурса в социальных сетях .....	80
<i>Пивнева С.В., Максимова И.Р., Терехова Н.В.</i> Сравнительный анализ использования смешанного обучения в университете при изучении математики и английского языка .....	84
<i>Антоненко Н.В., Селезнева Е.П.</i> Перспективы использования проектной деятельности на занятиях по английскому языку в техническом университете .....	89
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Влияние уровня компетентности по Отечественной истории на воспитание патриотизма: на примере образовательного процесса Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС России .....	93

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Заярная Н.И., Якимова М.И., Чернышева Т.В., Тубольцева А.Д.</i> Повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой через организацию оперативного контроля нагрузок .....	97
<i>Хасанов А.А.</i> О разбиении кривой и его приложениях в курсе теории функций комплексного переменного .....	101
<i>Хэ Юйин, Рякина О.Р.</i> Значение интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки в китайских вузах .....	107
<i>Ярыгина Н.А.</i> Инновационные технологии в преподавании математических дисциплин для иностранных курсантов военных вузов .....	110
<i>Заярная Н.И., Якимова М.И., Смирнова Е.А., Клименко В.А.</i> Применение инструментов проектной деятельности для повышения уровня социализации студенческой молодежи .....	115

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Волочнюк А.А., Саган С.Н.</i> Стратегии повышения мотивации при изучении иностранного языка .....	119
<i>Вагнер М.–Н.Л., Овезова У.А.</i> Формирование иноязычной компетенции профессионально ориентированной научной письменной речи у магистрантов неязыковых специальностей .....	124
<i>Воронцова Ю.А., Карасева Е.В.</i> Адаптация профессиональных компетенций инженеров условиям инновационной экономики .....	129
<i>Ледовских И.А., Горбанева Л.В.</i> Совершенствование системы оценивания уровня освоения образовательных программ .....	135
<i>Дроздова Т.В.</i> Формирование учебной самостоятельности как условия развития иноязычной компетенции студентов-психологов правоохранительного вуза в современной образовательной среде .....	139
<i>Керемли Н.В.</i> Результаты экспериментального исследования системы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов .....	145
<i>Низкодубов Г.А.</i> Применение принципов андрагогики при формировании образовательной системы вуза .....	149
<i>Романов М.С., Апальков А.В., Дидюк А.Я., Першин А.Ю.</i> Методы формирования морально-психологической устойчивости у учащихся вузов МВД России: на примере дисциплины «Огневая подготовка» .....	156

<i>Шайкина В.Н.</i> Сетевые профессиональные сообщества как инструмент методического сопровождения профессионального саморазвития молодых учителей .....	160
<i>Шурыгина Е.Г.</i> Роль исторического образования в подготовке студентов юридического профиля .....	164
<i>Гордиенко Т.П., Яворский Я.К.</i> Современные тенденции практико-ориентированного обучения общепрофессиональных дисциплин технического направления в колледже .....	169

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Громова Т.В.</i> Личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании .....	173
<i>Панченко А.В., Мамедова Л.В.</i> Особенности сенсорного развития детей с ОВЗ .....	179
<i>Широкова А.А., Мамедова Л.В.</i> Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста посредством мнемотехники .....	185

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Акопян Э.И., Дехнич О.В.</i> Стилистические особенности хронологического перевода (на материале произведения В. Скотта «Айвенго») .....	190
<i>Андреев В.А., Ходус В.П.</i> Речевые стратегии и тактики реализации замысла в текстах астрологических прогнозов: в контексте русской лингвокультуры .....	193
<i>Печищева Л.А., Тузанович Н.Б., Арыкова М.Г.</i> Роль иностранных языков в межкультурной коммуникации .....	196
<i>Ахременко Д.М.</i> Выявление ценностных ориентиров общества на основании выбора урбанонимов: на примере города Калуги .....	200
<i>Байбурина Р.З.</i> К вопросу об описании английской юридической глагольной лексики .....	203
<i>Ван Минвэй.</i> Языковые средства передачи национально-культурного опыта: на примере героического эпоса России .....	207
<i>Голубева Т.И., Фирсова С.В.</i> Влияние различных функциональных стилей на жанр автобиографии .....	213
<i>Лю Юэ.</i> Языковая репрезентация концепта «Труд»: на примере китайских и русских пословиц и поговорок с образами инструментов .....	217
<i>Осипчук О.С.</i> Лингвистическая безопасность в процессе дипломатического перевода. Этический аспект .....	223
<i>Плахотнюк Л.А.</i> Некоторые аспекты использования форм самостоятельной работы для обучения юридической лексике английского языка в юридическом вузе .....	227
<i>Дружинина Н.С., Прибыткова В.И.</i> Заимствования как способ пополнения терминосистемы логистической отрасли .....	231
<i>Рудабе Эсхаг.</i> Контрастивный анализ социальных регулятивов в русском и персидском языках .....	235
<i>Савельева Н.В.</i> Представление лексико-семантического поля «интеллигент»: на примере стемтовых фрагментов второй половины XIX – начала XXI века Национального корпуса русского языка .....	241
<i>Садовникова О.А.</i> Формирование и развитие терминологии пожарной безопасности (на примере английского языка) .....	247

<i>Смирнова А.А.</i> Методы построения успешной чат-бот-коммуникации в рамках косметологического дискурса .....	255
<i>Снежкова И.А.</i> Способы синхронизации смысла при переводе художественного фильма .....	263
<i>Сорокина С.Г.</i> Языковые средства конструирования феномена самосознания: семантика и функции лексемы self .....	266
<i>Тарек А.Х.</i> Образы художественного пространства в поэзии Шеймаса Хини .....	271
<i>Тищенко Н.Г.</i> Каламбур на основе словообразовательной игры в политическом дискурсе интернет-коммуникации .....	275
<i>Туркулец И.А.</i> Проникновение диалектизмов в литературный русский язык .....	280
<i>Смирнова В.А.</i> Французские паремии с зоонимом LOUP как средство создания негативного образа человека .....	284
<i>Хан Сывэнь.</i> Особенности лингвистического моделирования русских народных загадок .....	288
<i>Хучбарова Д.М.</i> Морфологические трансформации паремий в англоязычном культурно-просветительском дискурсе .....	292
<i>Савельева Н.В., Чечик И.В.</i> Ирония как способ формирования концептуального смысла художественного произведения (на примере рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья») .....	296
<i>Шамсутдинов Д.И.</i> Разработка модели анализа лингвокультурной ситуации художественного текста .....	299

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Муханов С.А., Муханова А.С.</i> Учебный проект «Разработка приложения детектирования границ лесных массивов на спутниковых картах для экологического мониторинга» .....	302
<i>Талалуева Т.А., Жемерикина Ю.И.</i> Взаимосвязь коммуникативной компетентности со стрессоустойчивостью современного студента .....	305
<i>Тютченко А.М.</i> Формы предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций .....	310
<i>Федорова Н.А., Дробинина Ю.С.</i> Современная английская неология: пути пополнения языка .....	315
<i>Шуранова Е.Н., Фокина Г.В.</i> Использование метода проектов при изучении начертательной геометрии .....	320
<i>Бородина М.А., Бурукина Т.Н., Ярхамова А.А.</i> Специфика мужского и женского неформального коммуникативного поведения в Великобритании и России .....	324
<i>Героева Л.М., Поздеев Н.Ю., Солодовник Е.В., Анкудинов Н.В.</i> Использование передовых технологий и инноваций в работе современных вузов .....	328
<i>Девятова Ю.А.</i> Специфика обучения архитектурному проектированию иностранных студентов на примере дипломных работ магистрантов из Марокко .....	332
<i>Озерский А.В., Сорокина Н.В.</i> Ненормативная лексика в английском и русском художественном дискурсе .....	337
<i>Калугин Ю.Е., Прохоров А.В.</i> Шум понимания и методы его снижения .....	342

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Kacheva E.V., Borchenko I.D.</i> Managing staff development at the school through personalized programs for professional development.....	6
<i>Wang Chunrong.</i> The reform of women's education carried out by Empress Catherine II.....	11
<i>Koreneva V.V.</i> Pedagogical conditions for forming a positive ethnic identity in a polycultural learning environment: foreign experience .....	17
<i>Levina V.A.</i> Modeling the structure and properties of mentality in the complex of artificial intelligence.....	21
<i>Leonova T.R., Shakhmalova I. Zh.</i> Development of color perception in children of junior preschool age.....	29
<i>Kadyrova F.Z., Mingazova G.G.</i> Compliance of teachers' professional competencies with student assessment according to PISA-model indicators .....	33
<i>Nizkoshapkina O.V., Bogatyreva S.N., Latysheva S. Yu.</i> The role of the linguistic and cultural component in the process of intercultural communication of students .....	40
<i>Pavlenko G.V.</i> Educational potential of teaching methods: historical and pedagogical research (mid-70s – mid-80s of the twentieth century).....	45
<i>Statsyuk S.G., Shakhmalova I. Zh.</i> Development of creative abilities of senior preschool children through art activities .....	52
<i>Emirilyasova S.S.</i> Teaching foreign language to law students via video content.....	56

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Albogachieva M.M., Khautieva Z.M., Shaukhalova R.A.</i> Training of bachelor directions 44.03.05 pedagogical education with two profiles of preparation profile mathematics and computer science to design individual learning trajectories .....	59
<i>Kazinets V.A.</i> Relevance of the formation of competencies of future teachers to the content of the «Informatics» discipline....	63
<i>Nikolaeva A.I.</i> Adolescent media communication in social discourse as an educational practice .....	67
<i>Kitaeva N.V.</i> The dynamics of the free skating technical scores of the strongest single and pair skaters at the world championships 2021–2023 .....	72
<i>Levicheva S.V.</i> Application of methods of formation and development of linguistic creativity: on the example of students of technical specialties .....	75
<i>Nikolaeva A.I.</i> Formation of the speech culture of schoolchildren: on the example of discourse in social networks....	80
<i>Pivneva S.V., Maksimova I.R., Terekhova N.V.</i> Comparative analysis of the use of blended learning at the University in the study of mathematics and English .....	84
<i>Antonenko N.V., Selezneva E.P.</i> Prospects for the use of project activities in English classes at a technical university .....	89
<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> The influence of the level of competence in National history on the education of patriotism: on the example of the educational process of the Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia .....	93

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Zayarnaya N.I., Yakimova M.I., Chernysheva T.V., Tuboltseva A.D.</i> Increasing the motivation of students to engage in physical culture through the organization of operational control of loads .....	97
<i>Khasanov A.A.</i> On splitting a curve and its applications in the course on the theory of functions of a complex variable .....	101
<i>He Yuying, Ryakina O.R.</i> The value of an integrated developmental approach in the training of music teachers in Chinese universities.....	107
<i>Yarygina N.A.</i> Innovative technologies in teaching mathematical disciplines for foreign cadets of military higher education institutions .....	110
<i>Zayarnaya N.I., Yakimova M.I., Smirnova E.A., Klimenko V.A.</i> Application of project activity tools to increase the level of student youth socialization.....	115

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Volochniuk A.A., Sagan S.N.</i> Strategies of increasing motivation in studying a foreign language .....	119
<i>Wagner M.-N. L., Ovezova U.A.</i> Formation of foreign language competence of professionally oriented scientific writing among undergraduates of non-linguistic specialties.....	124
<i>Vorontsova Yu.A., Karaseva E.V.</i> Adaptation of the professional competencies of engineers to the conditions of an innovative economy .....	129
<i>Ledovskikh I.A., Gorbaneva L.V.</i> Improving the system of assessment of the level of development of educational programs .....	135
<i>Drozдова T.V.</i> Formation of learning independence as a condition for the development of foreign language competence of psychologist students of a law enforcement university in the modern educational environment.....	139
<i>Keremli N.V.</i> Results of the experimental study of the system for forming the professional competence of future psychologist teachers .....	145
<i>Nizkodubov G.A.</i> Application of the principles of andragogy in the formation of the educational system of the university .....	149
<i>Romanov M.S., Apalkov A.V., Didyuk A. Ya., Pershin A. Yu.</i> Methods for the formation of moral and psychological stability among students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: on the example of the discipline "Fire training".....	156
<i>Shaikina V.N.</i> Network professional communities as a tool for methodological support of professional self-development of young teachers.....	160
<i>Shurygina E.G.</i> The role of historical education of law students ...	164
<i>Gordienko T.P., Yavorsky Ya.K.</i> Modern Trends in Practice-Oriented Learning of Technical Disciplines in College.....	169

### SPECIAL PEDAGOGY

<i>Gromova T.V.</i> A personality-oriented approach in inclusive education .....	173
<i>Panchenko A.V., Mamedova L.V.</i> Peculiarities of sensor development of children with disabilities.....	179
<i>Shirokova A.A., Mamedova L.V.</i> Memory development in older preschool children through mnemonics .....	185

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Akopyan E.I., Dehnich O.V.</i> Stylistic features of chronological translation (on the material of W. Scott's "Ivanhoe").....	190
--	-----

<i>Andreev V.A., Khodus V.P.</i> Speech Strategies and Tactics for Implementing the Idea in the Texts of Astrological Forecasts: in the Context of Russian Linguistic Culture.....	193	<i>Tishchenko N.G.</i> The pun which is based on word-formation game in the political discourse of Internet communication .....	275
<i>Pechishcheva L.A., Tuzanovich N.B., Arykova M.G.</i> The Role of Foreign Languages in Intercultural Communication.....	196	<i>Turkulets I.A.</i> Penetration of Dialectisms into Literary Russian Language.....	280
<i>Akhremenko D.M.</i> Identification of value orientations of society based on the choice of urbanonyms: on the example of the city of Kaluga.....	200	<i>Smirnova V.A.</i> French paroemias with the zoonym LOUP as a means of creating a negative image of a person.....	284
<i>Bajburina R.Z.</i> On the question of the description of the English legal verbal vocabulary.....	203	<i>Hang Siwen.</i> Linguistic Modeling Features of Russian Folk Riddles.....	288
<i>Wang Mingwei.</i> Language means of transferring national and cultural experience: on the example of the heroic epic of Russia.....	207	<i>Khuchbarova D.M.</i> Morphologic transformations of paroemias in English cultural – educational discourse .....	292
<i>Golubeva T.I., Firsova S.V.</i> The influence of various functional styles on the genre of autobiography.....	213	<i>Saveleva N.V., Chechik I.V.</i> Irony as a way of forming the conceptual meaning of a literary work of fiction (on the example of A.P. Chekhov's short story « Poprygunya»).....	296
<i>Liu Yue.</i> Linguistic representation of the concept "Work": on the example of Chinese and Russian proverbs and sayings with images of tools.....	217	<i>Shamsutdinov D.I.</i> Development of a model for the analysis of the linguistic and cultural situation of a literary text .....	299
<i>Osipchuk O.S.</i> Linguistic security in the process of diplomatic translation. Ethical aspect .....	223	<b>DISCUSSION TOPICS</b>	
<i>Plakhotnyuk L.A.</i> Some aspects of the use of forms of independent work for teaching the legal vocabulary of the English language at a higher law school.....	227	<i>Mukhanov S.A., Mukhanova A.S.</i> Educational project "Development of an application for detecting forest boundaries on satellite maps for environmental monitoring" .....	302
<i>Druzhinina N.S., Pribytkova V.I.</i> Borrowings as a way to enrich logistics terminology.....	231	<i>Talalueva T.A., Zhemerikina Yu.I.</i> Interrelation of communicative competence with stress resistance of a modern student .....	305
<i>Rudabe Es`hag`.</i> Contrastive analysis of social regulatives in Russian and Persian languages .....	235	<i>Tyutchenko A.M.</i> Forms of subject education and upbringing in the modern context of the information society and global communications .....	310
<i>Saveleva N.V.</i> Representation of the lexical-semantic field "intelligent ": on the example of text fragments of the second half of the 19th – early 21st centuries of the National Corpus of the Russian Language .....	241	<i>Fedorova N.A., Drobinina Yu.S.</i> Modern english neology: ways to replenish the language.....	315
<i>Sadovnikova O.A.</i> Formation and development of fire safety terminology (on the example of the English language).....	247	<i>Shuranova E.N., Fokina G.V.</i> Using the project method when studying descriptive geometry.....	320
<i>Smirnova A.A.</i> Methods for building successful chat-bot communication within the framework of cosmetology discourse .....	255	<i>Borodina M.A., Burukina T.N., Yarkhamova A.A.</i> The specific features of male and female informal communicative behavior in Great Britain and Russia.....	324
<i>Snezhkova I.A.</i> Ways to synchronize the meaning when translating a feature film .....	263	<i>Geroeva L.M., Pozdeev N. Yu., Solodovnik E.V., Ankudinov N.V.</i> The use of advanced technologies and innovations in the work of modern universities .....	328
<i>Sorokina S.G.</i> Constructing the phenomenon of self-concept: semantics and functions of the self lexeme .....	266	<i>Devyatova Yu.A.</i> The specifics for teaching architectural design to foreign students on the example of final diploma works of master's students from Morocco.....	332
<i>Tarek A. Kh.</i> Spatial imagery in Seamus Heaney's poetry.....	271	<i>Ozersky A.V., Sorokina N.V.</i> Non-standart lexicon in English and Russian fiction .....	337
		<i>Kalugin Yu.E., Prokhorov A.V.</i> Understanding noise and methods for its reduction.....	342

## Управление развитием персонала в школе посредством персонифицированных программ повышения квалификации

### **Качева Елена Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, заведующий региональным информационно-методическим центром ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: helgoct@gmail.com

### **Борченко Ирина Дмитриевна,**

кандидат культурологии, ученый секретарь ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»  
E-mail: skaterova@list.ru

В статье представлена значимость персонифицированной программы повышения квалификации как важного инструмента профессионального развития педагогов общеобразовательной организации. Персонифицированная программа рассматривается как основа развития педагогического состава общеобразовательной организации и как условие внедрения инновационных процессов. Авторами представлена структура персонифицированной программы, даны характеристики ее структурных элементов.

Целью научной статьи является – трансляция эффективного опыта по разработке индивидуальных образовательных маршрутов в рамках персонифицированных программ повышения квалификации в общеобразовательных организациях Челябинской области как эффективного средства управления развитием педагогических работников. Авторами подразумевается такой подход, при котором персонифицированная программа является формой реализации индивидуального образовательного маршрута.

Кроме того, в статье раскрываются механизмы предоставления педагогическим работникам возможности выбора и выстраивания индивидуального образовательного маршрута, в том числе для совершенствования компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Авторами статьи представлены результаты апробации диагностики профессиональных затруднений, также примерные направления работы по выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов.

**Ключевые слова:** повышение квалификации, персонифицированная программа, компетентность, компетенция, индивидуальный образовательный маршрут.

Современные условия модернизации общего образования меняют взгляды на работу как на всю систему образовательной деятельности в школе, так и на профессиональную деятельность каждого работника. Необходимо отметить, что, с принятием обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, а также федеральных основных образовательных программ, пересматривается содержание всего общего образования, а также методы и технологии, применяемые в образовательной деятельности.

На сегодняшний день, для развития общеобразовательных организаций, важным направлением становятся инновации или инновационные процессы, которые разрабатываются и реализуются в виде научно-прикладных проектов.

Еще одним важным направлением в образовательной деятельности стала ориентация на личностное отношение ко всей образовательной деятельности, опору на воспитательную деятельность и личностное развитие всех обучающихся. Так, в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, личностные результаты выделены по направлениям воспитания: духовно-нравственного, гражданско-патриотического, экологического, ценностям научного познания и т.д. При этом, все нормативные документы, включая локальную базу общеобразовательной организации, на сегодняшний день, имеют общую направленность и структурированность.

Немаловажным в общем образовании является направленность на профориентацию, усиливающую роль социального партнерства, а также создание новых структурных подразделений в школе, отвечающих за внешнее партнерство.

При таких изменениях, особую значимость приобретает компетентностный подход к развитию кадрового потенциала общеобразовательной организации, так как основной «костяк» школ – это педагоги от 45–50 лет, прошедшие множество изменений в системе общего образования. И, в среде цифровой компетентности, данному поколению педагогов приходится проходить обучение, в том числе переподготовку для того, чтобы соответствовать новому времени.

В настоящее время появилось множество форм формального, неформального и информального об-

учения, такие как: курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, конференции, семинары, мастер-классы, сетевые методические сообщества и т.д., участие в которых может восполнить недостающие пробелы в профессиональных компетенциях руководящих и педагогических работников. Однако, для выстраивания комплексной программы совершенствования профессиональных компетенций, необходимо провести исследование и выявить именно те затруднения, которые не дают улучшить качество образования. В этой связи основной формой в выстраивании индивидуальных образовательных маршрутов является персонифицированная программа повышения квалификации, призванная, восполнить пробелы в знаниях методического и научно-методического содержания [1, с. 93].

Вышеперечисленные изменения в образовательной политике государства, а также приоритетные направления развития образования представлены в Федеральном законе ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» [2], в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее – ФГОС ОО) [3, 4, 5].

В рассматриваемых документах определены кадровые условия, необходимые для эффективной реализации основных образовательных программ, которые основаны на организации сетевого взаимодействия с организациями и учреждениями; непрерывном повышении квалификации педагогических работников, включая формальное, неформальное и информальное обучение; осуществлении мониторинга профессиональных затруднений педагогических работников.

Для достижения поставленной цели на начальном этапе была проанализирована нормативно-правовая база и научная литература по реализации кадровой политики и разработке персонифицированных программ в общеобразовательных организациях. Так, характеристика требований к кадровым условиям представлена в таких нормативных документах, как:

- Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [6];
- Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 3 апреля 2012 г.) [7];
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2].

Общеобразовательная организация для эффективной реализации основных образовательных программ, должны быть укомплектована квалифицированными специалистами, как одним из условий, прописанных в обновленных ФГОС ОО. Уровень квалификации определяется профессиональными стандартами, а также квалификационными характеристиками для каждой занимаемой должности. Качество работы по каждой занимаемой должности утверждается аттестацией и присвоением категории.

Для обеспечения непрерывности профессионального развития выстраиваются индивидуальные образовательные маршруты по направлениям профессиональной деятельности и потребностей самого педагога, а также выявленных у него затруднений. При этом, основной формой восполнения пробелов являются курсы повышения квалификации. В том числе, на соответствие занимаемой должности, педагоги должны повышать свою квалификацию, участвуя в различных формах неформального и информального обучения.

В статье 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» прописана деятельность, отнесенная к педагогическим работникам, которая подразумевает повышение профессионального мастерства в части используемых методов и технологий работы с детьми. Все это требует от педагогов восполнения пробелов в знаниях, умениях и навыках через постоянное повышение собственного профессионального уровня (ст. 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [2].

Рассматривая педагогическую науку, в которой хорошо разработана тема управления персоналом образовательной организации, важно отметить необходимое условие эффективного функционирования и развития общеобразовательной организации – заинтересованность всех работников, а также наличие субъектной позиции в совершенствовании профессиональных компетенций.

Термин «управление персоналом» используется как в системе управления образовательной организацией, так и в качестве развития педагогического состава, в том числе при решении задач повышения компетентности педагогов [8]. Наибольшую эффективность в выстраивании комплекса мероприятий

Разработка в общеобразовательной организации персонифицированных программ включает в себя основные этапы, такие как: определение затруднений педагогического работника, разработка персонифицированных программ, их реализацию, с последующей корректировкой и дополнением. Каждый из этапов сопровождения персонифицированных программ требует правильной организации и управленческого сопровождения.

Как правило, персонифицированная программа включает в себя: общие положения, включая результаты диагностики затруднений по образовательной организации, целевой раздел, содержательный раздел, процессуальный, с конкретными сроками и формами и видами работы, а также результативный раздел с планируемыми результатами.

Процесс проектирования персонифицированных программ отражает не только потребности педагогического работника, уровень его профессиональных затруднений, но и отвечает требованиям, предъявляемым общеобразовательной организацией к уровню его квалификации, учитывает стратегические задачи организации.

Приведем пример проведения диагностики профессиональных затруднений. Примером такой диагностики могут служить данные общеобразовательной организации Челябинской области, в которой проходила апробация инструментария, разработанного ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования».

В опросе принимали участие 48 педагогических работников: учителей начальных классов – 15 человек, учителей предметников – 27 человек, социальные педагоги – 2 человека, администрация – 4 человека.

Из 47 педагогов имеют высшую квалификационную категорию 27 человек, первую квалификационную категорию – 17 человек, не имеют квалификационной категории 3 педагога.

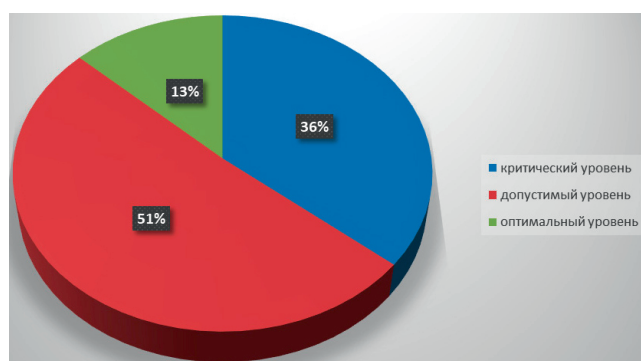
Диагностика профессиональных затруднений педагогов проводилась путем самооценки и экспертной оценки при заполнении «Карты комплексной диагностики профессиональных затруднений педагога» [9, с. 179–183].

Исследование выявило 5 областей профессиональных затруднений: общепедагогическую, научно-теоретическую, методическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, с тремя уровнями.

Мониторинг позволил выявить области профессиональных затруднений педагогического коллектива в целом и конкретно каждого учителя.

Анализ результатов мониторинга выявили:

87% педагогов, участвующих в исследовании, имеют затруднения в коммуникативной области: 51% имеют допустимый уровень затруднений и 36% – критический уровень затруднений (рисунок 1).

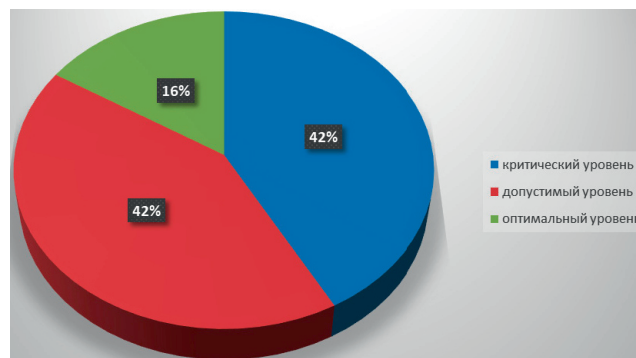


**Рис. 1.** Коммуникативная профессиональная область затруднений

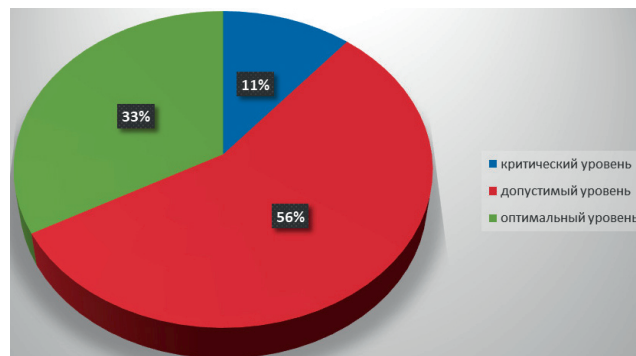
84% учителей имеют затруднения в психолого-педагогической области: 42% показали допустимый уровень затруднений и 42% – критический уровень затруднений (рисунок 2).

67% педагогов имеют затруднения в научно-теоретической подготовке: 11% находятся на критическом уровне затруднений, 56% – на допустимом уровне (рисунок 3).

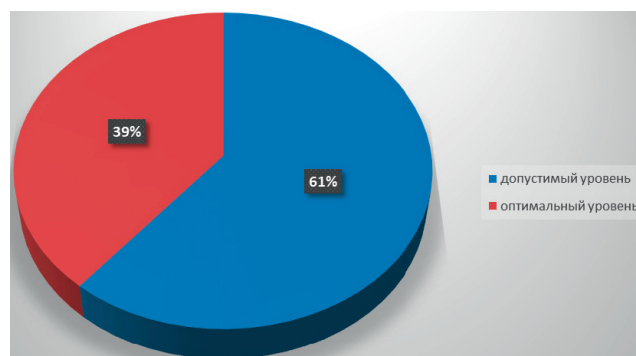
61% учителей продемонстрировали допустимый уровень затруднений по общепедагогической подготовке (рисунок 4).



**Рис. 2.** Психолого-педагогическая профессиональная область затруднения

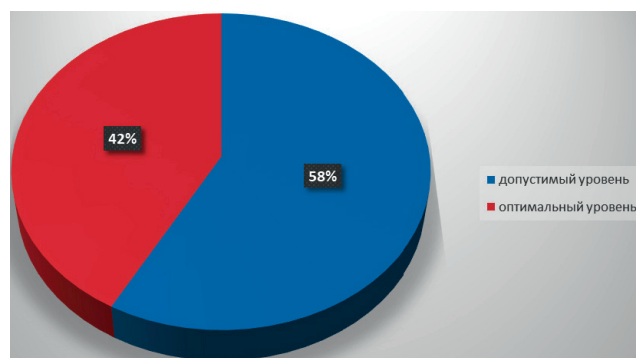


**Рис. 3.** Научно-теоретическая область профессиональных затруднений



**Рис. 4.** Общепедагогическая область профессиональных затруднений

Методическая область вызывает затруднения у 58% педагогов, показавших допустимый уровень (рисунок 5).



**Рис. 5.** Методическая область профессиональных затруднений



Таким образом, по результатам проведенной диагностики можно сделать следующие выводы:

1. В основу методической работы общеобразовательной организации должно быть заложено повышение коммуникативной компетентности педагогических работников через освоение программ психолого-педагогической и научно-теоретической направленности.

2. Предусмотреть в целевой программе наставничества общеобразовательной организации привлечение педагогов-наставников к участию в программе персонализированного повышения квалификации.

На основе данных, полученных в ходе диагностики, определили цели и задачи в целевой раздел персонализированной программы.

Для разработки и реализации персонализированных программ повышения квалификации педагогов в школе была создана рабочая группа в составе: директора, заместителей директора по учебной работе, руководителей школьных методических объединений, ответственного за информатизацию школы. Был разработан регламент, в котором определено содержание деятельности: мероприятия, формы представления результата, сроки и ответственные.

Результаты диагностики профессиональных затруднений педагогов явились основой для разработки и реализации плана методической работы и персонализированных программ на 2023–2025 годы.

Содержание методической работы состоит из теоретической базы – это может быть изучение опыта в научной литературе, прохождение повышения квалификации, и практической, то есть применения теоретических знаний в профессиональной деятельности. Методическая работа включает в себя взаимосвязанные мероприятия, направленные на повышение уровня профессионального мастерства учителя, развития творческого потенциала педагогического коллектива школы в целом.

Система методической работы предусматривает эффективные формы внутрифирменного повышения квалификации, позволяющие каждому педагогу активизировать свою позицию в процессе непрерывного профессионального развития: методическая неделя, педагогический совет, фестиваль мастер-классов, фестиваль открытых уроков, теоретический семинар, семинар – практикум, методический день, конкурс методических разработок, педагогическая мастерская, временные творческие объединения, предметные методические объединения.

Вариативная часть персонализированных программ выстраивает индивидуальный образовательный маршрут педагогов на основе освоения ими образовательных модулей, обеспечивающих преодоление профессиональных затруднений и собственных профессиональных потребностей. Выбор вариативных образовательных модулей определяется непосредственно педагогами. Результатом деятельности по разработке персона-

лизованных программ, а также механизмом мониторинга содержания и сроков их реализации является план реализации вариативной части персонализированной программы повышения квалификации.

По результатам реализации планируется проведение промежуточной и итоговой диагностики, позволяющей оценить её результативность и проследить динамику изменений в формировании профессиональных компетенций педагога. Промежуточную диагностику предлагается провести по окончании первого года реализации персонализированных программ, что позволит скорректировать мероприятия дорожной карты. Итоговую диагностику планируется провести в конце всего периода реализации персонализированной программ. По итогам анализа данных, будут даны рекомендации определенной педагогу для продолжения ликвидации пробелов и/или конкретизации и усилении сильных профессиональных сторон деятельности.

Таким образом, на уровне образовательной организации были обеспечены условия формирования субъектной позиции каждого педагога в процессе непрерывного профессионального развития. Субъектная позиция педагога определяет и субъектную позицию обучающихся.

Система работы по разворачиванию персонализированных программ в общеобразовательной организации будет способствовать совершенствованию педагогического мастерства педагогов, профессиональной компетентности и индивидуальных качеств, а также предполагает непрерывное развитие, то есть является эффективным средством управления развитием персонала.

## Литература

1. Ленкова, А.А. Диагностика профессиональных затруднений и потребностей педагога как основание проектирования персонализированной программы повышения квалификации / А.А. Ленкова, О.В. Петрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – № 4(13). – С. 92–100.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 10.05.2023).
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 10.05.2023).
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/>

ipo/prime/doc/401333920/ (дата обращения: 10.05.2023).

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 августа 2022 г. № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 10.05.2023).
6. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 10.05.2023).
7. Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 3 апреля 2012 г.). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/> (дата обращения: 11.05.2023).
8. Коптелов, А.В. Управление методической работой в муниципальной образовательной системе: учебно-методическое пособие / А.В. Коптелов, А.Г. Обоскалов. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2011. – 202 с.
9. Управление разработкой и реализацией персонализированных программ повышения квалификации: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / М.И. Солодкова, А.Г. Обоскалов, И.М. Никитина и др.; МОиН Челяб. обл.; ГБОУ ДПО ЧИППКРО. – Челябинск: ЧИППКРО, 2011. – 196 с.

#### MANAGING STAFF DEVELOPMENT AT THE SCHOOL THROUGH PERSONALIZED PROGRAMS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Kacheva E.V., Borchenko I.D.**

Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training workers of education

The article presents the importance of a personalized advanced training program as an important tool for the professional development of teachers in a general education organization. A personalized program is considered as the basis for the development of the teaching staff of a general educational organization and as a condition for the introduction of innovative processes. The authors present the structure of a personalized program, give characteristics of its structural elements.

The purpose of the scientific article is to transmit effective experience in the development of individual educational routes within the framework of personalized advanced training programs in educa-

tional institutions of the Chelyabinsk region as an effective means of managing the development of teaching staff. The authors imply such an approach in which a personalized program is a form of implementation of an individual educational route.

In addition, the article reveals the mechanisms for providing teachers with the opportunity to choose and build an individual educational route, including for improving the competencies necessary for the implementation of professional activities.

The authors of the article present the results of testing the diagnosis of professional difficulties, as well as approximate areas of work for building individual educational routes.

**Keywords:** advanced training, personalized program, competence, competence, individual educational route.

#### References

1. Lenkova, A.A. Diagnostics of professional difficulties and needs of a teacher as a basis for designing a personalized advanced training program / A.A. Lenkova, O.V. Petrova // Scientific support for the system of advanced training. – 2012. – No. 4 (13). – P. 92–100.
2. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (date of access: 05/10/2023).
3. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (date of access: 05/10/2023).
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 «On Approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (date of access: 05/10/2023).
5. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of August 12, 2022 No. 732 «On Amendments to the Federal State Educational Standard of Secondary General Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (date of access: 05/10/2023).
6. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 N 1642 «On approval of the state program of the Russian Federation «Development of education» (as amended and supplemented). – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (date of access: 05/10/2023).
7. Concepts of a nationwide system for identifying and developing young talents (approved by the President of the Russian Federation on April 3, 2012). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/> (date of access: 05/11/2023).
8. Koptelov, A.V. Management of methodological work in the municipal educational system: teaching aid / A.V. Koptelov, A.G. Oboskalov. – Chelyabinsk: IIUMTS «Education», 2011. – 202 p.
9. Management of the development and implementation of personalized professional development programs: methodological recommendations for heads of educational institutions / M.I. Solodkova, A.G. Oboskalov, I.M. Nikitina, etc.; MOiN Chelyabinsk region; GBOU DPO CHIPPKRO. – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2011. – 196 p.

# Реформа женского образования, проведенная императрицей Екатериной II

**Ван Чуньжун,**

доцент Шанхайского университета политических наук и права  
E-mail: 13392962659@163.com

Русским женщинам было уделено всестороннее внимание в реформах Екатерины II в восемнадцатом веке. Реформа женского образования, проведенная в период правления императрицы Екатерины II, положила начало реформе женского образования. Эта реформа не только положила начало культурному просвещению современных русских женщин, но и ускорила вестернизацию русской аристократии и модернизацию России, повысив статус русской женщины в семье и способствуя участию женщин в общественных делах. Система образования, созданная Екатериной II, была прогрессивной для своего времени, хотя некоторые из ее идеалов не были прогрессивными в том смысле, в каком мы бы признали их сегодня. Она заложила основы реформы образования, которая повлияла на отношение к образованию сегодня не только в России, но и во всем мире.

**Ключевые слова:** Екатерина II, женское образование, реформа российского образования

## Введение

Русским женщинам было уделено всестороннее внимание в реформах Екатерины II в восемнадцатом веке. В эпоху Екатерины II образование женщин пропагандировалось как средство реформирования семейной, социальной и гражданской жизни. В обществе, где существовало значительное преудеждение против простой грамотности для женщин, эта позиция представляла собой прогрессивный призыв к расширению образовательных возможностей для девочек. Это послание было интерпретировано таким образом его европейскими и российскими сторонниками, которые полагали, что действуют в соответствии с разумом и природой.

хотела, чтобы образование производило новых грамотных русских женщин и подданных для содействия вестернизации страны. Поэтому в начале своего правления она начала реформу женского образования, распространив государственное образование на женские группы. Реформы не только создали вестернизированный класс российских аристократок, позволив образованным аристократкам войти в публичную сферу и участвовать в жизни общества, но и способствовали вестернизации всей российской аристократии. Это также способствовало демократизации российской семьи и общества.

## Образование русских женщин до Екатерины II

Женское образование существовало еще во времена Киевской Руси. Великий князь Владимирский издал указ о том, что дети местной знати должны обучаться грамоте. Обучение было направлено на дворянство и духовенство, в том числе и на женщин. Образование женщин в период Киевской Руси происходило двумя путями – через школьное обучение и через семейное воспитание[1]. Школы были основаны князьями и церковью и обучали христианской доктрине, чтению, письму и арифметике. Образование в этот период было направлено в основном на высшие социальные слои и не пользовалось большой популярностью, и процент женщин, получивших образование, был невелик.

Вторжение монголо-татар в первой половине тринадцатого века остановило цивилизацию Киевской Руси. К концу XV века, когда Московское княжество освободилось от монголо-татар, оно уже значительно отставало по уровню культуры от стран Западной Европы, а его доступ на Запад был перекрыт возвышением Польши и Литвы, что лишило его возможности напрямую контактировать с Западом и учиться у него. В начале XVII века, по мере развития экономики страны, культура

России улучшилась, но все еще отставала от западноевропейской.

В начале семнадцатого века в России не было ни западноевропейских университетов, ни даже общеобразовательных школ для преподавания светской культуры. Школьное образование в России в этот период контролировалось церковью, и содержание обучения было в основном религиозным и богословским. Домашнее образование в семнадцатом веке не было широко распространено из-за финансовых проблем, и «женщины и дети из богатых семей были, как правило, неграмотны, а учителя, как правило, были религиозными или назначались правительством» [2]. Женское образование в этот период находилось в пренебрежительном положении.

Когда на престол вступил Пётр I Алексеевич, российское школьное образование всё ещё контролировалось церковью. Пётр I понимал, что светское образование – единственный способ подготовить столь необходимые для реформирования страны таланты, и поэтому уделил большое внимание реформе образования. Реформы носили двоякий характер: во-первых, обучение людей на дому путем создания специализированных школ и школ арифметики для базового обучения; во-вторых, отправка студентов за границу для изучения передовых наук и технологий.

Чтобы придать своему государству более западный вид, Петр I приказал, чтобы жены его дворян участвовали в еженедельных «ассамблеях» или вечеринках в тщательно отобранных дворянских домах [3]. По царскому повелению древний обычай скрывать женщин от посторонних глаз был отменен.

Нет веских доказательств того, что он намеревался открыть школы специально для девочек, но несколько важных представителей интеллигенции призывали его сделать это. В 1715 году Федор Салтыков представил план, в котором настаивал на создании условий для обучения женщин, а Вернер Паус, воспитатель царевича Алексея, дал аналогичные рекомендации [4]. Предложение Салтыкова было далеко идущим. Одной из его основных целей было поставить женщин высшего класса России на равную культурную ступень с их коллегами в Западной Европе. Однако более важным был его аргумент о том, что только образованные женщины способны воспитать полезных слуг для российского государства. Он предложил открыть в каждой губернии школы для девочек, управляемые монастырями, и сделать школьное образование обязательным для избранных девочек, которые должны были начинать обучение в возрасте шести лет и заканчивать его в возрасте пятнадцати лет. С отцов, не отдавших своих дочерей в школы, в которых могло обучаться по 500 девочек, взимались штрафы. Салтыков утверждал, что «умные девочки будут мудрее и приятнее тех, которые до замужества живут с отцами дома, не зная манер и разговоров цивилизованных людей» [5]. План не удался, но тип образования,

за который выступал Салтыков, впоследствии стал модным.

Некоторые просвещенные дворяне того же периода также осознавали важность женского образования. В.Н. Татищев был астраханским губернатором, дворянского происхождения кораблестроитель Ф.С. Салтыков, государственный и церковный деятель Прокопович Ф. Прокопович и сам Петр I – все они выступали с предложениями об образовании женщин. В 1713 году Федор Салтыков предложил учредить школу для девочек, в которой бы обучали чтению, письму, французскому языку, немецкому языку, рукоделию, танцам и другим предметам, немецкому языку, рукоделию, танцам и другим предметам, чтобы русские женщины были наравне с европейскими [6]. Это было первое предложение о женском образовании в истории России. Салтыков понимал, что только образованные женщины могут дать стране таланты. Но предложение не удалось реализовать на практике из-за противодействия старой гвардии. Хотя реформа женского образования не была проведена во время правления Петра I, зародыш идеи женского образования уже возник.

## Реформа образования девочек при Екатерине II

Обстоятельством, сделавшим образование женщин более приемлемой идеей в императорской России, чем в Московии, стал тот факт, что после смерти Петра I империей почти весь век правили женщины. Это не означает, что три предшественницы Екатерины II заботились об умах представительниц своего пола, но их присутствие на троне позволило сторонницам женского образования быть услышанными при дворе. Фактически, Елизавета отправила своего посланника для изучения учебного заведения в Сен-Сире. Эмиссаром Елизаветы в Сен-Сире был Иван Бецкой (1704–1795), который стал первым главным советником Екатерины по вопросам образования. Будучи одно время участником парижского салона мадам Жоффрен, Бецкой испытывал искреннее уважение к женщинам как к мыслителям [7]. Есть свидетельства о нескольких частных пансионах, в которых обучались девочки незадолго до того, как Екатерина открыла свои государственные учреждения. Большинство из них, расположенных только в Санкт-Петербурге и Москве, управлялись иностранцами и, без исключения, делали упор на иностранные языки, а языком обучения был французский. Они предлагали не более чем базовое обучение домашнему искусству и уроки манер и этикета [8]. Но в ее правление мало что улучшилось в сфере образования для всех россиян.

С созданием университета в Москве и сопутствующей деятельностью в интересах образования его русских профессоров и его основателей, Шувалова и М.В. Ломоносова, педагогика стала центром обсуждения среди российской интеллигенции.

В меморандуме, написанном в 1761–1762 годах, еще до того, как она стала монархом, Ека-

терина назвала российское отечественное образование «мутным потоком» и задалась вопросом, станет ли он когда-нибудь «потоком». В первом абзаце этого меморандума она размышляла о путях и средствах создания Сен-Сира на русской земле[9].

На протяжении 1760-х годов, но особенно в первые несколько лет своего правления, Екатерина была завалена предложениями и эссе об образовании от мужчин, которые надеялись сформировать реформы, которые, как она утверждала, она собиралась провести. Между 1762 и 1764 годами она получила письменные предложения от профессоров Московского университета П.Х. Дильтея, А.А. Барсова и И.М. Шадена, от государственных деятелей П.И. Панина и Бецкого, от педагогов и богословов, таких как Г.Н. Теплов, С.А. Порошин и Платон II.

Но в том, что касается образования женщин, Екатерина в основном полагалась на свои собственные разработки, хотя она часто обращалась к Коменскому и Фенелону, чья «Трактат о воспитании девушек» оставался постоянным источником информации. Она также читала *Le magasin des jeunes dames*, который был подготовлен мадам Лепренс де Бомон в Париже между 1761 и 1764 годами. Екатерина также была знакома с трудами о школах Дидро и Рене де ла Шалоте, каждый из которых выступал за национальное и светское образование для обоих полов во Франции. Однако главным источником вдохновения для нее стал Бецкой, которому предстояло управлять культурными делами в России в течение первых двадцати лет ее царствования.

Самым первым государственным учреждением, организованным Бецким и занимавшимся образованием женщин, был Императорский дом призрения, основанный в Москве в июне 1763 года. Чтение, письмо и катехизис должны были преподаваться в течение всего времени, но по мере взросления девочки должны были сосредоточиться на изучении домашних навыков, а мальчиков направляли на ручную работу. Поскольку дети учатся прежде всего у своих матерей или у домашних служанок, план Бецкого требовал, чтобы у девочек развивались умы, «просвещенные различными знаниями для того, чтобы вести полезную гражданскую жизнь» [10].

В марте 1764 года указ, реорганизовавший несколько российских губерний, предусматривал создание специальных школ для девочек, где их будут обучать чтению, письму и домашнему искусству [11]. В том же месяце Бецкой дал Екатерине философскую основу для ее дальнейших педагогических проектов. В «Общих учреждениях о воспитании юношества обоего пола» образованию отводилась роль создания «нового порядка» людей. В своем сочинении, которое было провозглашено законом, Бецкой заявил, что «семя всего добра и зла лежит в воспитании», и что правильные идеи должны прививаться детям с самых ранних лет.

Екатерина с энтузиазмом согласилась с предложениями Бецкого. Действительно, Бецкой приписывал их ей, и ее собственный Наказ Законодательной комиссии 1767 года содержал аналогичные чувства. Генеральные институты» представляли собой первый официальный план образования женщин в России, за которым почти сразу последовало учреждение Екатериной Императорского воспитательного общества благородных девиц. Распространенная идея о том, что учреждение Екатерины для обучения девочек было копией Сен-Сира, с самого начала была опровергнута тем фактом, что она обратилась за советом в другие инстанции, прежде чем завершить свой проект. В 1763 году она отправила своих представителей в Вену, Копенгаген, Гаагу, Берлин, Стокгольм, Гамбург и Регенсбург, чтобы получить информацию о школах для девочек в этих городах.

Несмотря на то, что по структуре она была похожа на Сен-Сир, российское учебное заведение обслуживало гораздо больше учеников. В нем была серьезная академическая библиотека, более требовательный учебный план, и он очень точно следовал диктам Бецкого об изоляции девочек от их семейного окружения, если не от большого петербургского общества. Девочки поступали в школу Екатерины, которая находилась в Смольном монастыре, в более раннем возрасте, чем в Сен-Сире, и оставались там не менее двенадцати лет. Екатерина также больше заботилась о женщинах из низших слоев общества. Даже Вольтер в 1772 году признал, что Смольный был «больше, чем Сен-Сир», и это убеждение позже повторил Дидро. Императрица ответила Вольтеру, что ее намерения заключались не в создании ханжей или кокеток, а приятных и способных женщин, способных воспитывать собственных детей и вести домашнее хозяйство [12].

Воспитательное общество для благородных девиц было рассчитано на 200 воспитанниц, которые должны были приниматься группами по пятьдесят человек каждые три года. Первая группа из пятидесяти воспитанниц должна была состоять из девочек пяти и шести лет; их обучение должно было проходить в четыре этапа в течение двенадцати лет. Родители должны были согласиться не требовать освобождения своих дочерей в течение этого времени, заверить, что они здоровы, и предоставить доказательства того, что они благородного происхождения. В учебном плане 1764 года религии отводилось главное место, за ней следовали «светские добродетели», которые включали в себя такие черты, как «вежливость, кротость, воздержанность, последовательность в нравственном поведении, чистоплотность... и скромность». Классных руководителей просили уделять особое внимание вопросам чистоты и физического воспитания, а также следить за тем, чтобы их подопечные соблюдали тишину в церкви.

Академическая программа школы была широкой, что отличало ее от Сен-Сира больше, чем какая-либо другая, и курсы не должны были про-

водиться тяжелой рукой. Девочкам предоставлялась возможность учиться в непринужденной атмосфере; поощрялись игры и развлечения. Тем не менее, на разных этапах юные леди должны были изучать русский и иностранные языки, арифметику, географию, историю, поэзию, основы архитектуры и геральдики, рисование, танцы, вокальную и инструментальную музыку, шитье всех видов, вязание и другие женские занятия. Когда в 1773 году Дидро рекомендовал включить в учебный план анатомию человека, чтобы девочки не боялись или не знали о замужестве, Екатерина была оскорблена и решительно отвергла эту идею. В третьем и четвертом классах особое внимание уделялось домашнему хозяйству и общей экономии, а арифметика должна была преподаваться таким образом, чтобы девочки имели под рукой “те факты, которые приведут к хорошему порядку в домашнем хозяйстве”. Короче говоря, как писала Екатерина в другой раз Вольтеру, школа будет производить “жен, подходящих для наших господ” [13].

К школе был прикреплен наблюдательный совет из четырех человек, состоящий из членов императорского сената или других важных государственных чиновников, который проводил собеседования с будущими учениками и их родителями. За оставшееся столетие в Совет входили самые разные способные люди России, причем Бецкой был единственным постоянным членом Совета с момента его основания до конца 1780-х годов. Директрисе были даны «все полномочия» для управления делами школы. Ей помогала гувернантка, которая должна была следить за работой учителей и надзирательниц, которые, в свою очередь, должны были направлять девочек в их повседневной деятельности. Высшие должности в школе были заполнены Екатериной с особой тщательностью, поскольку она полностью рассчитывала, что ее выпускники станут сдерживающей силой в обществе и дадут русскому обществу устойчивую моральную базу, способную противостоять опустошениям, совершаемым над ним вульгарным дворянством[14].

Первой директрисой была княгиня Анна Долгорукая, а гувернанткой – мадам София де ла Фонт (1717–1797), которая вскоре сменила надменную и непопулярную Долгорукую и справлялась с обеими должностями практически самостоятельно в течение следующих тридцати лет. Екатерина тесно сотрудничала с де ла Фонт, как и Бецкой, который был ответственен за ее выбор.

Объявления о приеме в школу были распространены по всей империи в 1764 году, но не привлекли особого внимания, поэтому Совет смягчил свои правила относительно возраста и даже отказался от требований официальной аккредитации дворянства и свидетельства о рождении. В некоторых случаях такая документация, особенно свидетельства о рождении, просто отсутствовала. Только шестнадцать девочек и их родители явились на первое собеседование, поэтому толь-

ко через год полный состав из пятидесяти девочек был готов приступить к программе. Некоторые из них получали финансовую поддержку от Екатерины и Бецкого. Первый набор 1764–1765 годов почти полностью состоял из девушек из столичного региона, дочерей членов царской гвардии или придворных чиновников. Следующие два набора включали большое количество сирот или, по крайней мере, безотцовских дочерей: четырнадцать в группе 1767 года, двадцать в группе 1770 года. Только в четвертом наборе новых учениц в 1773 году появились девушки из высшего провинциального дворянства[15].

В январе 1765 года Бецкой организовал дополнительную школу для девушек мещанского сословия, “ибо благосостояние общества не менее требует, чтобы все представительницы женского пола были обучены добрым нравам и тому поведению, которое соответствует их званию и навыкам” [16]. Их тоже разделили на четыре класса по шестьдесят человек в каждом, чтобы в итоге набрать 240 девочек. Их курс обучения был похож на курс обучения их благородных сверстниц, но больше ориентирован на подготовку хороших жен и гувернанток, и имел явно менее академический уклон. Екатерина принимала непосредственное участие в поиске учениц для нового отделения Смольного, часто направляя туда сирот и дочерей солдат, получивших пенсию, или заслуженных слуг, не обращая особого внимания на предыдущее образование или возраст. Девушки из благородных и буржуазных классов свободно смешивались в Смольном, и, по-видимому, среди них было очень мало рангового сознания. Правда, большинство воспитанниц, оставивших такое впечатление, учились в Смольном в первое десятилетие его существования, когда сословные различия между воспитанницами были гораздо менее заметны, чем впоследствии. Тем не менее, похоже, что со стороны Екатерины и де ла Фонт были сознательные усилия по смешению этих двух групп.

Бецкой постоянно присутствовал в школе, и девочки научились доверять ему и рассчитывать на его поддержку. Он держал Екатерину в курсе всех событий и организовал ее участие в первом выпуске Смольного в 1776 году. Это было крупное светское событие для Санкт-Петербурга, с экспозициями, награждениями и церемониями. Поначалу Екатерина была довольна Смольным и писала Вольтеру об «удивительных успехах» первой группы студентов[17]. Она поддерживала связь с некоторыми девушками из этой группы, среди которых были А.П. Левшиной, Е.И. Нелидовой и Главирой Алымовой, каждая из которых окончила университет в 1776 году и получила должности при дворе[18]. Краткий дневник Алымовой иллюстрирует то искреннее уважение, с которым девочки относились к императрице, Бецкой и де ла Фонт. Даже обычно скептически настроенный Дидро в 1773 году восторгался тем, как Екатерина была встречена младшими девочками как любимая мать, а не как императрица[19].

Несмотря на ранний оптимизм Екатерины, к 1780-м годам появилось все больше свидетельств того, что она была недовольна успеваемостью девочек в Смольном. Бецкой, как главный чиновник обоих учебных заведений и училища при Кадетском корпусе, был не в состоянии следить за реальными успехами своих подопечных в учебе. Даже Екатерина знала о слабости Бецкого в вопросах дисциплины.

Переломный момент в истории всех видов образования в императорской России наступил в 1782 году, когда Екатерина предприняла последнюю попытку урегулировать колеблющиеся проекты в области образования, начатые ею в 1760-х годах. Она уже заманила Дидро и Гримма в Россию в 1773–1774 годах и долго беседовала с ними об образовании [20]. Гримму, который совершил второй визит в 1777 году, она предложила должность министра образования, но он отказался [21]. По совету академика Ф.У.Т. Эпинуса и австрийского короля Иосифа II, она приобрела услуги Теодора Янковича де Мириево, австро-серба с обширными педагогическими полномочиями. Янкович приехал в Россию в качестве директора по образованию и постоянного члена вновь учрежденной Комиссии по устройству народных училищ под председательством князя П.В. Завадовского [22]. С 1782 года и до смерти Екатерины он и Завадовский были главными инициаторами образовательной политики, поскольку звезда Бецкого стремительно падала.

## Заключение

Образовательные реформы Екатерины II были продолжением и усовершенствованием образовательных реформ Петра I. Распространяя государственное образование на аристократическое женское сословие, Екатерина II надеялась сформировать новую русскую женщину, обладающую культурой и нравственностью, и что эти будущие матери помогут реформировать вестернизацию страны путем домашнего образования. Образование повышало грамотность русских женщин и способствовало формированию культурной базы современных русских женщин, позволяя им включиться в процесс развития русской культуры.

В рамках реформ по вестернизации женское образование играло активную роль в модернизации страны и отчасти способствовало современной демократизации России. Рост культурных знаний и социальной осведомленности позволил женщинам покинуть дом и участвовать в общественной работе, и они начали становиться силой, с которой необходимо считаться в процессе социального развития России, внося свой вклад в развитие страны. В аристократических семьях повышение статуса женщины в определенной степени ослабило патриархально-авторитарные нотки традиционной семьи и способствовало ее демократизации.

В основе образования лежат три основных вопроса. Кто несет ответственность за образование?

Кто должен получать образование? Какой тип образования должны получать люди? Об этих вопросах говорят и сегодня. В России XVIII века Екатерина Великая уже изучала эти вопросы и создавала реформы образования, которые должны были ответить на них для России. Эти реформы, которые она создала, могут показаться узкомысленными по нашим меркам, но они открыли путь к масштабным изменениям в России.

## Литература

1. М.Р.泽齐娜, Л.В.科什曼, В.С.舒利金: 《俄罗斯文化史》, 刘文飞、苏玲译, 上海: 上海译文出版社, 2005年, 第23页。
2. Т.С.格奥尔吉耶娃: 《俄罗斯文化史——历史与现代》, 焦东建、董茉莉译, 北京: 商务印书馆, 2006年, 第124页。
3. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii, no. 3246 (26 November 1718), pp. 597–98 (hereafter cited as PSZR).
4. P.N. Tikhonov (ed.), “Propozitsii Fedora Saltykova.” Pamiatniki drevnei pis ‘mennosti i iskusstva. LXXXIII, no.5, series 4 (1891), i-xxvii.
5. P.N. Tikhonov (ed.), Pamiatniki drevnei pis ‘mennosti i iskusstva. LXXXIII, no.5, series 4 (1891), 24–26.
6. Barbara Alpern Engel, Women in Russia, 1700–2000, New York: Cambridge University Press, 2004, p.13.
7. P.M. Maikov, I.I. Betskoi: Opyt ego biografii (St. Petersburg, 1904), pp. 42–46;
8. S.M. Solov’ev, Istorii rossii, 29 vols. (Moscow, 1962–66), XXVI, 555–56.
9. “Bumag imperatritsy Ekateriny II,” SIRIO, VII (1871). 82, 86.
10. I.I. Betskoi. Sobranie uchrezhdenii i predpisanii, kazatel’no vospitaniia, v Rossii, oboego pola blagorodnago i meshchanskago iunoshestva, 3 vols. (St. Petersburg. 1789–91). 1.5; see also pp.86, 217.
11. PSZR, no. 12.099 (22 March 1764), pp.655–67, especially.p.667.
12. Catherine to Voltaire, 23 March 1772, SIRIO, XIII (1874), 225–226.
13. Catherine to Voltaire, 30 January 1772, SIRIO, XIII (1874), 211–212; J.-J. Rousseau, Mémoires pour Catherine II, Paul Vernière (ed.) (Paris, 1966), pp.86–87.
14. The Memoirs of Catherine the Great, Dominique Maroger (ed. and translator) (New York, 1958), pp.172–173.
15. E.S. Shumigorskii, “Osnovanie Smol’nago Monastiria”, Russkaia starina, CLVII, no.9 (1914), pp.322–323.
16. PSZR, no. 12.323 (31 January 1765), pp. 18–20.
17. Catherine to Voltaire, 30 January 1772, SIRIO, XIII (1874), 211–212.
18. Rjewski (Alymova) diary: “Chetrye prs’ma Imperatritsy Ekateriny II – i k kniagina A.P. Cherkasskoi (uchrezhd. Levshinoi)”, Russkii arkhiv, 1871, no.3, pp.53–40.

19. D. Diderot, *Correspondance*, G. Roth and J. Varloot (eds.), 16 vols. (Paris 1955–1970), XIII, 76–77.
20. Allen Wilson, “Diderot in Russia, 1773–1774”, in J.G. Garrard (ed.), *The Eighteenth Century in Russia* (London, 1975), pp. 166–197.
21. Catherine to Grimm, 27 February 1775, SIRIO, XXIII (1878), 19.
22. Peter Polz, “Theodor Jankovič und die Schulreform in Russland”, in *Die Aufklärung in Ost-und Sudosteuropas* (Cologne, 1972), pp.119–174.

## THE REFORM OF WOMEN'S EDUCATION CARRIED OUT BY EMPRESS CATHERINE II

**Wang Chunrong**

Shanghai University of Political Science and Law

During the reign of Empress Catherine II, the reform of women's education initiated by the Empress pioneered the reform of women's education. This reform not only began the cultural enlightenment of modern Russian women, but also accelerated the Westernization of the Russian aristocracy and the modernization of Russia, raised the status of Russian women in the family, and promoted women's participation in public affairs. Catherine II created an education system that was progressive for her time, though some of her ideals were not progressive in a way we would recognize. She set a foundation for education reform that impacts not only Russia but how people around the world view education to this day.

**Keywords:** Catherine II, Russian Women Education, Russian Education Reform.

### References

1. M.P. Zechina, J.B. Koshman, B.C. Shulkin: *History of Russian Culture*, translated by Liu Wenfei and Su Ling, Shanghai: Shanghai Translation Publishing House, 2005, Page 23.
2. T.C. Georgieva: «Russian Cultural History – History and Modernity”, translated by Jiao Dongjian and Dong Moli, Beijing: Commercial Press, 2006, p.124.
3. Polnoe sobranie zakonov Rossiiskoi imperii, no. 3246 (26 November 1718), pp. 597–98 (hereafter cited as PSZR).
4. P.N. Tikhanov (ed.), “Propozitsii Fedora Saltykova.” *Pamiatniki drevnei pis'mennosti i iskusstva*. LXXXIII, no.5, series 4 (1891), I-XXVII.
5. P.N. Tikhanov (ed.), *Pamiatniki drevnei pis'mennosti i iskusstva*. LXXXIII, no.5, series 4 (1891), 24–26.
6. Barbara Alpern Engel, *Women in Russia, 1700–2000*, New York: Cambridge University Press, 2004, p.13.
7. P.M. Maikov, I.I. Betskoi: *Opyt ego biografii* (St. Petersburg, 1904), pp. 42–46;
8. S.M. Solov'ev, *Istorii rossii*, 29 vols. (Moscow, 1962–66), XXVI, 555–56.
9. “Bumag imperatritsy Ekateriny II,” SIRIO, VII (1871). 82, 86.
10. I.I. Betskoi. *Sobranie uchrezhdenii i predpisanii, kazatel'no vospitaniia, v Rossii, oboego pola blagorodnago i meshchanskago iunoshestva*, 3 vols. (St. Petersburg. 1789–91). 1.5; see also pp.86, 217.
11. PSZR, no. 12.099 (22 March 1764), pp.655–67, especially p.667.
12. Catherine to Voltaire, 23 March 1772, SIRIO, XIII (1874), 225–226.
13. Catherine to Voltaire, 30 January 1772, SIRIO, XIII (1874), 211–212; J.-J. Rousseau, *Mémoires pour Catherine II*, Paul Vernière (ed.) (Paris, 1966), pp.86–87.
14. *The Memoirs of Catherine the Great*, Dominique Maroger (ed. and translator) (New York, 1958), pp.172–173.
15. E.S. Shumigorskii, “Osnovanie Smol'nago Monastria”, *Russkaia starina*, CLVII, no.9 (1914), pp.322–323.
16. PSZR, no. 12.323 (31 January 1765), pp. 18–20.
17. Catherine to Voltaire, 30 January 1772, SIRIO, XIII (1874), 211–212.
18. Rjewski (Alymova) diary: “Chetrye prs'ma Imperatritsy Ekateriny II – i kniagina A.P. Cherkasskoi (uchrezhd. Levshinoi)”, *Russkii arkhiv*, 1871, no.3, pp.53–40.
19. D. Diderot, *Correspondance*, G. Roth and J. Varloot (eds.), 16 vols. (Paris 1955–1970), XIII, 76–77.
20. Allen Wilson, “Diderot in Russia, 1773–1774”, in J.G. Garrard (ed.), *The Eighteenth Century in Russia* (London, 1975), pp. 166–197.
21. Catherine to Grimm, 27 February 1775, SIRIO, XXIII (1878), 19.
22. Peter Polz, “Theodor Jankovič und die Schulreform in Russland”, in *Die Aufklärung in Ost-und Sudosteuropas* (Cologne, 1972), pp.119–174.



# Педагогические условия формирования позитивной этнической идентичности в поликультурной среде обучения: зарубежный опыт

**Коренева Вера Викторовна,**

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

В статье рассматривается актуальная проблема формирования позитивной этнической идентичности в школьной среде. Для российских школ может быть полезен зарубежный опыт, частичное заимствование или адаптация которого позволит разработать собственные эффективные методики по реализации соответствующих педагогических условий. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, индукция, дедукция); а также ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования и страноведческий подход. По итогу проведенного исследования автор статьи пришел к следующим выводам: зарубежные методики позволяют учесть такие важные факторы, как внешняя среда для этнической группы; негативные аспекты восприятия этнической идентичности в классе, самоощущения обучающихся как части этнической группы. В российской образовательной практике могут быть применены модели и методы, основанные на межкультурном взаимодействии в малых группах. Рассмотренные в статье зарубежные методики могут быть применены в средних и старших классах.

**Ключевые слова:** обучение, зарубежный опыт, педагогические условия, поликультурная среда, позитивная этническая идентичность.

## Введение

Актуальность темы исследования заключается в том, что этническая идентичность играет ключевую роль в ценностном развитии подростков, и усилия по созданию позитивной и безопасной среды для этнической идентичности зависят от понимания ее контекстуальной зависимости от школьной среды, отношения педагогов и политики в области школьного образования. В российской поликультурной образовательной среде формирования позитивной этнической идентичности особенно значимы для создания условий развития личности обучающихся. Более того, важно определение этнической идентичности именно в подростковом возрасте, поскольку этот период характеризуется эмоциональной нестабильностью, ранимостью, максимализмом и восприятием окружающего мира как среды изначально враждебной. Этническая групповая идентичность, формируемая в данном возрасте, имеет огромное значение для дальнейшего развития личности. В процессе школьного обучения необходимо создание педагогических условий по формированию позитивной этнической идентичности у школьников-подростков.

Историография темы исследования достаточно обширна и представлена работами как отечественных, так и зарубежных авторов. Так, общетеоретические аспекты этнической идентичности среди школьников рассмотрены в работах таких авторов, как С.А. Даньшина, Е.И. Михалева [1], Л.А. Мохова, Т.А. Спирина [2], М.Б. Сизова, Н.А. Юдина [3], Е.Н. Чайковская [4], Н.И. Чепсаракова [5].

Эмпирические исследования представлены в работах таких зарубежных авторов, как Н.Б. Анриани, И.Л. Харифуддин [6], Д. Августин, Э. Филлипс, Д. Уизерспун [7], Чун-Тин Ян [8] и др. Результаты педагогической практики, которые представлены в опытно-экспериментальных исследованиях зарубежных авторов, могут быть полезны для разработки соответствующих методик в российских школах.

## Зарубежный опыт реализации педагогических условий формирования позитивной этнической идентичности в поликультурной среде

В последние десятилетия в зарубежной педагогической практике появилось несколько концептуальных моделей, позволяющих создавать и реализовать условия для формирования этнической идентичности в поликультурной образовательной среде.

В целом ряде эмпирических исследований отражены результаты такого рода методических разработок. В частности, внимания заслуживает модель Н. Гарей, Дж. Тайс, Дж., М. Веркуйтен [10, с. 133], которая направлена на создание системы педагогических условий, позволяющих пошагово достигать поставленных целей. В основе модели лежит постулат о том, что учитель выполняет роль модератора учебного процесса, и поэтому наибольшее количество учебного времени уделяется самостоятельной работе среди школьников старших классов. Следуя общей концепции социальной идентичности, авторы модели делают акцент на выявлении критериев школьной среды, в которой могут быть реализованы педагогические условия для формирования роли школьного контекста и концептуализацию этнической идентичности с точки зрения двух ключевых измерений: поведения педагогического состава и поведения сверстников по отношению к конкретной этнической группе. Данная модель позволяет выявить те проблемы, которые влияют на позитивное этническое самочувствие обучающихся.

В модели Д. Августин, Э. Филлипс, Д. Уизерспун представлена концептуально новая конструкция этнической интроекции («субъективного слияния самогруппы») [7]. Суть модели заключается в том, что при подготовке занятий в поликультурной среде педагог должен создать такую атмосферу уважения и доверия между учениками, которая а) создает ценность каждого этноса в мировой истории и развитии; б) позволяет членам этнических групп, представленных в классе, испытывать позитивные чувства. В данной модели основная задача педагога – не впасть в этноцентризм, равномерно распределяя внимание и учебные задачи среди разных этнических групп. Особенностью данной модели является работа в малых группах смешанного состава, когда при выполнении учебных задач учитель намерено распределяет учеников так, чтобы в каждой группе были представители каждого этноса [7, с. 176]. Такая работа в сотрудничестве позволяет ученикам преодолеть стереотипы, негативные представления и предрассудки о представителях других этносов. Главное при такой работе – продумать задания для малых групп, чтобы создать равные ситуации успеха. Данная модель позволяет развивать сразу несколько компетенций: коммуникативную, общекультурную и социально-трудовую. Работа в малых группах позволяет реализовать важное педагогическое условие: атмосферу сотрудничества, которая необходима для конструктивного отношения к труду представителей всех этнических групп.

Интересный опыт представлен в работах китайских педагогов. В частности, в статье Чун-Тин Ян [8] предложена методика формирования этнической идентичности на основе изучения языкового наследия каждой этнической группы. В методике особое внимание уделено пословицам и поговоркам, сказкам, мифам и легендам каждого этноса, представленного в клас-

се [8, с.37]. В основе последовательного изучения языкового этнического наследия лежит единый тематический план, включающий общечеловеческие, морально-этические и глобально-цивилизационные темы. Обсуждение в классе таких тем с позиций культуры каждого этноса, по мнению автора модели, позволяет сформировать позитивную этническую идентичность, а также достичь межкультурного понимания внутри групп сверстников. В работе Хон Йо, Джейд Кин, Ю Вонг [11] представлена методика, основанная на образной визуализации этнических традиций с помощью нейросети, голографических изображений основных этнических героических событий и подвигов. Историко-культурное наследие в рамках данной методики рассматривается как основа для межкультурного диалога и развития навыков партнерского взаимодействия, учета особенностей других этносов, помимо позитивной идентичности в рамках своей группы.

Швейцарскими исследователями М. Кристи, К. Берд и Б. Легетт предложена методика формирования позитивной этнической идентичности путем проведения совместных внеклассовых мероприятий, в том числе рекреационного типа. Среди методов реализации педагогических условий авторы предложили совместные выезды на природу, летние и зимние походы и прочие мероприятия, связанные с совместной деятельностью. Полиэтнический состав класса рассматривается исследователями как площадка для «совместного личностного роста и взаимопонимания» [8, с. 79]. Основной акцент данной методики нацелен на общечеловеческие ценности, нивелирование этнических стереотипов, предрассудков и прочих негативных факторов в школьной практике в условиях поликультурной среды.

С точки зрения исследуемой темы интерес также представляет практика педагогов из мусульманских стран, представленная турецкими учеными Анриани Н.Б., И.Л. Харифуддина [6]. Методика основана не только на межкультурной, но и на многоконфессиональной школьной среде. Авторы статьи предлагают использовать мультимедийные средства для проектирования и совместной работы представителей различных конфессий, этносов и культур. В качестве основного педагогического условия формирования этнической идентичности исследователи рассматривают атмосферу доверия, которая реализуется с помощью открытых многоконфессиональных семинаров, дискуссий, дебатов и прочих площадок обсуждения [6, с. 2446].

Все перечисленные выше методики позволяют учесть практически все факторы, в том числе и внешней среды (по отношению к взаимоотношениям в классе). Более того, акцент на развитие поликультурного подхода к обучению в зарубежных исследованиях говорит о стремлении нивелировать негативные аспекты этнической идентичности, усиливая только позитивные ее компоненты.

## Заключение

Подводя итог проведенному обзору зарубежных методик формирования позитивной этнической идентичности, можно сформулировать следующие выводы:

1. В современной парадигме российского образования, основанной на компетентностном подходе, поликультурная среда является повседневной школьной реальностью, в рамках которой учителя должны обеспечить позитивную этническую идентичность и бесконфликтное поведение.

2. Для российских условий поликультурной образовательной среды могут быть применены модели и методы, основанные на принципах межкультурного сотрудничества в малых группах. Такие методики возможны в средних и старших классах, то есть применимы для раннего и позднего подростковых возрастов.

## Литература

1. Даншина С.А., Михалева Е.И., Чернышева И.В. Этнокультурные средства как основа этноориентированного содержания обучения молодежи / С.А. Даншина, Е.И. Михалева // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2020. – № 2. – С. 204–209.
2. Мохова Л.А., Спирина Т.А. Технология социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов в поликультурной и полиэтнической среде / Л.А. Мохова, Т.А. Спирина // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – № 1. – С. 7–14.
3. Сизова М.Б., Юдина Н.А. Развитие педагогических методов и технологий интернационального диалога культур в образовательной среде школы / М.Б. Сизова, Н.А. Юдина // Социология и право. – 2017. – № 3. – С. 18–24.
4. Чайковская Е.Н. Характеристика формирования национально-этнической идентичности личности подростка в образовательном процессе / Е.Н. Чайковская // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 2. – С. 116–124.
5. Чепсаракова Н.И. Полиэтническая образовательная среда в трудах отечественных педагогов конца XX вв. / Н.И. Чепсаракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 7. – С. 291–295.
6. Anriani H.B., Harifuddin I.L. Ethnic and Religious Identity in Multiethnic School. The Journal of Positive Psychology. 2022. Vol. 6(7). – P. 2445–2454.
7. Augustine D., Phillips E., Witherspoon D. After-School Connectedness, Racial-Ethnic Identity, Affirmation, and Problem Behaviors. Journal of Youth Development. 2022. Vol. 17(4). P. 175–194.
8. Christie M., Byrd C., Legett B. Ethnic identity and overcoming stereotypes through recreational ac-

tivities among school teenagers. Journal of Educational Research. 2021. Vol. 9. – P. 77–89.

9. Chun-Ting Yang. Student ethnic identity and heritage language ideologies at a Chinese Saturday school. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2023. Vol. 3. – P. 34–52.
10. Gharaei, N., Thijs, J., Verkuyten, M. Ethnic Identity in Diverse Schools: Preadolescents' Private Regard and Introjection in relation to Classroom Norms and Composition. Journal of Youth Adolescence. 2019. Vol. 48(1). – P. 132–144.
11. Hong Yao, Jade Kin, Yu Wong. Ethnic identity in school context: The case of Yi ethnic minority adolescents in rural China. Children & Society. 2023. Vol. 7. – P. 78–94.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING A POSITIVE ETHNIC IDENTITY IN A POLYCULTURAL LEARNING ENVIRONMENT: FOREIGN EXPERIENCE

Koreneva V.V.

Siberian Federal University

The article reveals the actual problem of a positive ethnic identity formation in the school environment. For Russian schools, foreign experience can be useful, the partial borrowing or adaptation of which will allow developing their own effective methods for the implementation of appropriate pedagogical conditions. The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, induction, deduction); as well as a number of special methods: content analysis of scientific literature on the research topic and a regional approach. As a study result, the author of the article came to the following conclusions: foreign methods allow taking into account such important factors as the external environment for an ethnic group; negative aspects of the perception of ethnic identity in the classroom, self-perception of students as part of an ethnic group. In Russian educational practice, models and methods based on intercultural interaction in small groups can be applied. The foreign methods discussed in the article can be applied in middle and high school.

**Keywords:** education, foreign experience, pedagogical conditions, multicultural environment, positive ethnic identity.

## References

1. Danshina S.A., Mikhaleva E.I., Chernysheva I.V. Ethnocultural means as the basis of the ethno-oriented content of youth education / S.A. Danshina, E.I. Mikhaleva // Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy". – 2020. – No. 2. – P. 204–209.
2. Mokhova L.A., Spirina T.A. Technology of socio-pedagogical support of migrant children in a multicultural and multiethnic environment / L.A. Mokhova, T.A. Spirin // Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society. – 2016. – No. 1. – P. 7–14.
3. Sizova M.B., Yudina N.A. Development of pedagogical methods and technologies of the international dialogue of cultures in the educational environment of the school / M.B. Sizova, N.A. Yudina // Sociology and Law. – 2017. – No. 3. – P. 18–24.
4. Chaikovskaya E.N. Characteristics of the formation of the national-ethnic identity of a teenager's personality in the educational process / E.N. Chaikovskaya // Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Humanities and social sciences. – 2018. – No. 2. – P. 116–124.
5. Chepsarakova N.I. Polyethnic educational environment in the works of domestic teachers of the late XX centuries. / N.I. Chepsarakov // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 7. – P. 291–295.
6. Anriani H.B., Harifuddin I.L. Ethnic and Religious Identity in Multiethnic School. The Journal of Positive Psychology. 2022. Vol. 6(7). – P. 2445–2454.
7. Augustine D., Phillips E., Witherspoon D. After-School Connectedness, Racial-Ethnic Identity, Affirmation, and Problem Behav-

- iors. *Journal of Youth Development*. 2022. Vol. 17(4). P. 175–194.
8. Christie M., Byrd C., Legett B. Ethnic identity and overcoming stereotypes through recreational activities among school teenagers. *Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 9. – P. 77–89.
9. Chun-Ting Yang. Student ethnic identity and heritage language ideologies at a Chinese Saturday school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2023. Vol. 3. – P. 34–52.
10. Gharaei, N., Thijs, J., Verkuyten, M. Ethnic Identity in Diverse Schools: Preadolescents' Private Regard and Introjection in relation to Classroom Norms and Composition. *Journal of Youth Adolescence*. 2019. Vol. 48(1). – P. 132–144.
11. Hong Yao, Jade Kin, Yu Wong. Ethnic identity in school context: The case of Yi ethnic minority adolescents in rural China. *Children & Society*. 2023. Vol. 7. – P. 78–94.

# Моделирование структуры и свойств менталитета в комплексе искусственного интеллекта

**Левина Виктория Александровна,**

доцент, кафедра иностранных языков. Московский международный университет  
E-mail: info@mmu.ru

Статья представляет собой обзор современных представлений о структуре ментальности человека и возможностей её моделирования для включения в программный комплекс искусственного интеллекта. В современной антропоцентрической парадигме ментальность включается в состав интеллекта человека, и позволяет выявить существенные элементы, которые оказывают влияние на психические процессы смыслообразования, побудительные мотивы к действию, рефлексии человека на различные возбудители, в том числе информационные, интерпретационные, художественно-композиционные, когнитивные технологии и так далее.

Интерес к этой области исследований вызван высоким уровнем заинтересованности реальных секторов экономики в их результатах. В качестве теоретической базы статьи использованы труды отечественных и зарубежных ученых, в том числе материалы заседания президиума РАН от 23.11.2021 г., и выступления академика РАН И.А. Соколова о проблемах в исследованиях искусственного интеллекта, и понимании истинного значения этого технического, культурного, мировоззренческого феномена. Программный комплекс искусственного интеллекта сам является моделью каких-либо процессов или явлений, и качество его работы (распознавание, направление интерпретаций), определение целей и смыслов, может быть существенно улучшено с учетом специфики менталитета как личного, так и общественного. Традиционно к методике изучения ментальности относятся психоаналитическая и социопсихологическая. Важными методами также являются социально-исторический и психосемантический методы, анализ дискурсивных практик. Результаты работы могут быть использованы в совершенствовании и корректировке методик и программ обучения филологов, и специалистов в области программирования, в том числе в создании системы маркеров для оценки особенностей менталитета, и выявления в архитектуре программы явных и скрытых смыслов, дополнительных коннотаций и так далее.

**Ключевые слова:** ментальность, феномен сознания, смыслообразование, искусственный интеллект, моделирование.

Словосочетание «искусственный интеллект» не соответствует классическим правилам номинации и функционирования термина. Это прежде всего связано с различным подходом к трактовке его плана содержания. Термин «искусственный интеллект» появился в 1956-ом году в работах Дж. Маккарти, как направление информационных технологий. Речь шла о создании программных продуктов, способных к выполнению некоторых задач гибкой адаптации, основанной на нечётких вычислениях в конкретной предметной области, информация о которой содержится в памяти машины. Быстрое развитие компьютерной техники, её вычислительной мощности, качества видеонаблюдений, различных датчиков и контрольно-измерительных устройств позволило ставить задачу исследований в этой области намного шире.

В частности, это прежде всего возможности имитации (моделирование) различных функций человека, например, для выполнения монотонных функций контроля на производствах, транспорте, технологиях распознавания и так далее. Однако, это операции, не связанные с понятием «интеллект», и являются может быть сложным, но регламентированным процессом автоматизации. Например, комплекс распознавания лиц людей в транспорте, или номеров автомобилей в потоке машин на дороге.

Однако мощность современных компьютеров уже позволяет начать исследования в более объемной научной постановке проблемы возможности моделирования мыслительной деятельности человека. Теоретическая часть такого подхода во многом базируется на исследованиях отечественных учёных, в частности И.П. Павлова, В.М. Бехтерева, С.Л. Рубинштейна, И.М. Сеченова. Значительный вклад в этой области внесли и зарубежные авторы: Г. Фреге, Леви-Брюль, Л. Февр, Ж. Дюби.

Кроме того, многие установки открыл З. Фрейд. Прежде всего важно отметить, что процесс филогенеза человека как биологического вида, современная наука трактуют иначе, чем это было ещё в начале 20-го века. Многие качества психики, поведения, которые приписывали только человеку, оказались свойственны и многим другим видам. В частности, речь идёт о рефлексии как неотъемлемой части всех живых организмов, даже тех, которые не имеют развитый мозг. То есть, некоторые рефлексии человека работают на бессознательном уровне, как автоматизмы, выработанные за миллионы лет эволюции.

Кроме того, сложилось прочное научное мнение, что объем бессознательного значительно

больше, чем объем сознательной деятельности. Сознание человека как бы делится на две основные части. Первая – это бессознательные знания, полученные при рождении, и вторые – это знания, который человек приобретает в процессе жизни. Процесс познания требует усилий, основанных на мотивах. Методом познания главным образом является интерпретация, которая фактически является сравнительно-сопоставительной процедурой мышления. То есть, автоматически сравнивается новая информация с уже имеющейся, и определяется сразу несколько качеств этой информации: необходимость – ненужность, важность – неважность, опасность – безопасность, удобство – неудобство и так далее.

Рефлексия может происходить не только на биологические, механические раздражители. В современном мире существуют очень мощные средства влияния на психику человека и вызывающие ответную реакцию. Это в том числе зависит от такого качества психики как ментальность.

Современное языкознание, в частности психолингвистика, лингвокультурология связывают ментальность со многими глубинными качествами сознания. Например, такими как эмотивность и формы её проявления от замкнутости до агрессии. Раздражителями для проявления эмотивности могут быть и различные СМИ, обстановка в коллективе, в семье, в обществе. Анализируя раздражитель человек фактически интерпретирует его как на основе своего бессознательного, так и на основе собственного менталитета, частью которого является эмотивность.

Таким образом интерпретация с учётом менталитета также является смыслообразующей функцией. В.И. Шаховский пишет: «Поскольку эмотивные средства речи выражают определённые психические состояния говорящего, обуславливающие его эмоциональное отношение к предмету, объекту, адресату речи и ситуации общения (что составляет содержание эмотивной функции языковых единиц), у эмоциональности имеются и психолингвистический аспект. [1стр. 11]

Кроме того, эмотивность может иметь функцию оценочности. «Одна из функций эмотивов – функция оценки, она – неперенный их компонент, и в них (в эмотивах) оценка всегда эмоциональна. [2 стр. 53]

Собственно, термин «менталитет» происходит от латинского *mentis, mens* у которого много значений: мнение, воззрение, взгляд (на что-то), а также дополнительные коннотации: ум, рассудок, совесть, представление, образ мыслей, благоразумие. В античности считалось что, менталитет – это то, что соответствует нашему характеру.

Ж. Дюби дал важное определение менталитета: «Ментальность – это система, именно система в движении, являющаяся, таким образом объектом истории, но при этом все элементы её тесно связаны между собой; это система образов, представлений, которые в разных социальных группах или странах сочетаются по-разному, но всегда ле-

жат в основе человеческих представлений о мире и, следовательно, определяют поступки и поведение людей. [3 стр. 48–59]

Аналогичное мнение высказывает Л.Н. Пушкарёв: «Ментальность – это совокупность готовностей, установок, и предрасположенностей индивида или социальной группы действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определённым образом. [4 стр. 160–161]

Классификация менталитета делит его на две основные группы: это индивидуальный и коллективный менталитет. Очевидно, что коллективный менталитет не является стабильным, и его направленность может быстро измениться под воздействием экономических и политических факторов. Кроме того, в его формировании участвуют такие существенные показатели как уровень религиозности общества, уровень жизни, аспекты социального равенства (неравенства), информационная обеспеченность общества, включая оппозиционные точки зрения. Большое значение имеет развитость языка, возможность образования, состояние культуры в стране, в том числе развитие местного фольклора, и видов искусств. О разнообразии факторов мотивации, влияющих на проявление менталитета человека, говорит О.К. Тихомиров: «Деятельность по решению задач всегда полимотивирована. Субъект характеризуется множеством мотивов, находящихся в иерархических отношениях, поэтому акт принятия задачи – это связывание её с целой группой мотивов. Когда мы аналитически выделяем один мотив, лежащий в основе решения задач эта исходная мотивация «обрастает» дополнительными мотивами и деятельность всё равно становится полимотивированной». [5 стр. 29]

В процессе многочисленных экспериментов, которые производились Ю.Е. Виноградовым на кафедре психологии МГУ был выявлен факт существования аффективной памяти, то есть сохранении в сознании человека его эмоциональных ощущений (различной силы и направленности), которые принимают активное участие в формировании личного менталитета.

Таким образом эмоциональная память позволяет осуществить перенос опыта из одной ситуации в другую. Важное мнение высказал Д.С. Лихачёв: «В сущности у каждого человека есть свой круг ассоциаций, оттенков значения и в связи с этим свои особенности в потенциальных возможностях концепта. Имеет значение не только широкая осведомляемость и богатство эмоционального опыта, но и способность быстро извлекать ассоциации из запаса этого опыта и осведомляемости. [6 стр. 281–282]

Изучение менталитета происходит в рамках различных научных дисциплин. В культурологии ментальность изучается с позиций комбинирования в менталитете воззрений, чувствования групп людей в определённую эпоху, на определённой территории в определённых социальных обстоятельствах. В методиках психологического направ-

ления исследований менталитета используются индивидуальные и коллективные архетипы бессознательного. Существуют и социальные и методы изучения менталитета как направления комбинаций верований, мировоззрений, чувств людей в определённую эпоху, в определённой стране.

«Характерной особенностью менталитета является то, что он синтезирует в себе сознательное, бессознательное, эмоциональное и логическое, идеологию и веру, статическое и динамическое, ощущение и действие». [7]

К уровням менталитета относятся: национальный, этнический, коллективный, групповой. Характеристики менталитета можно получить в основном путём сравнения, сопоставлением с аналогичными проявлениями в другой национальной, возрастной, гендерной, социальной группе. Автор книги «Ментальность человека» Е.Я. Таршис делает концептуальный анализ ментальности. В составе такого анализа существуют определения субстанции ментальности, образного содержания, структуры, функций и функционирования ментальности. [8 стр. 2–12]

С позиций социально-культурного метода менталитет – это социально-культурный сознательно-бессознательный феномен, который представляет собой слой исторической памяти, «спрессованного» социального опыта как предыдущих, так и ныне живущих поколений, предопределяющий синхронизацию переживаний и алгоритмов социального действия большинства членов социума, обеспечивая его целостность в пространстве и времени в различных, в том числе и в критических, условиях общественного развития. [9 стр. 90]

Лингвокультурология в изучении менталитета включает в его состав также категории как идеи, чувства, настроение, мнения, впечатления, существующие в том числе на бессознательном уровне. Когнитивная наука в изучении менталитета (Л.И. Жуковская) выделяет в концепте менталитет/ментальность 16 основных признаков, в том числе такие категории как духовная деятельность, мировоззрение, устроение, склад ума, интуитивный характер бытования, национальный характер. [11 стр. 91–92]

Т.Б. Ратбиль полагает, что понятия менталитет и ментальность не совпадают. Понятие менталитет больше соответствует категории сознания, а ментальность способу реализации менталитета. [12 стр. 47–63]

Известные исследователи Ф. Бродель и Ж. Дюби говорят о существовании различных типов ментальных структур как статичных, так и изменяющихся под влиянием какого-либо явления или события. [13 стр. 27–30]

Важные заключения в этой области принадлежат В. фон Гумбольту: «Несмотря на существование в сознании традиционных схем представления объектов окружающего мира, каждую человеческую индивидуальность, даже независимо от языка, можно считать особой позицией в виде мира». [14 стр. 80]

О.А. Корнилов ставит вопрос о существовании двух оценочных компонентов языкового сознания: эмоционального и целостного как составляющих части эмоциональных оценок (как части менталитета). «Существующий в коллективном сознании любого этноса национальный миропорядок, национальный семантический универсум немислим без разветвленной системы оценок всего сущего, без отражения в языке ценностных ориентиров. Именно оценивание на двух уровнях эмоциональном и целостном завершает процесс отражения пространственно-временного континуума, объединённым человеческим сознанием, окончательно превращая мир объективный в мир отражённый. [15 стр. 281]

Ментальность как оптологическая система человека, основанная на познавательном опыте не может быть сформулирована как понятие, так как её объем содержания не стабилен, не имеет чётких границ, и по своей структуре состоит из различных по природе компонентов. В парадигме «антропологического сдвига», это объединяется диалектикой состояний и смыслов, в определённой социальной, исторической, культурной среде.

Ментальность имеет различные степени выраженности: умеренная, эмоционально выраженная, агрессивная. Существенную роль в структуре ментальности играет чувственное восприятие, которое связано с понятием «бессознательное». Современная наука выделяет три вида бессознательного: бессознательное восприятие, бессознательная память, бессознательное социальное восприятие. В структуре бессознательного выделяют: субсенсорные (подпороговые) ощущения, интроцептивные (то есть нормальные, обычные), автоматизмы и навыки.

Принято считать, что сознательная деятельность возможна, лишь при условии, что большинство её элементов являются автоматизмами. Философия изучает сознание как множество факторов и четырёх основных: телесно-прецептивный, чувственно-эмоциональный, логико-понятийный, целостно-мотивационный. В числе проявлений ментальности можно наблюдать такие оппозиции как рациональное и иррациональное. В ранних периодах формирования коллективного менталитета имеют центральное значение мифы, ритуалы, обряды, жесты.

В свою очередь на ранних этапах формирования индивидуального менталитета большое значение имеют детские, подростковые условия и обстоятельства жизни. Эти процессы подробно изучал Л.С. Выготский.

В отечественной науке принято различать понятия менталитет и ментальность. Менталитет рассматривается как социологическое понятие, которое может соответствовать идеологии или мировоззрению. Ментальность – это понятие психологии. Её нельзя рассматривать отдельно от носителей, и она существует в данный момент, то есть вместе с субъектами.

В качестве современного взгляда на природу ментальности, можно выделить такие категории как: субстанция ментальности, ментальные операции, образность в содержании ментальности,

наличие структуры ментальности, наличие субъектов ментальности, наличие функций ментальности, наличие форм существования ментальности.

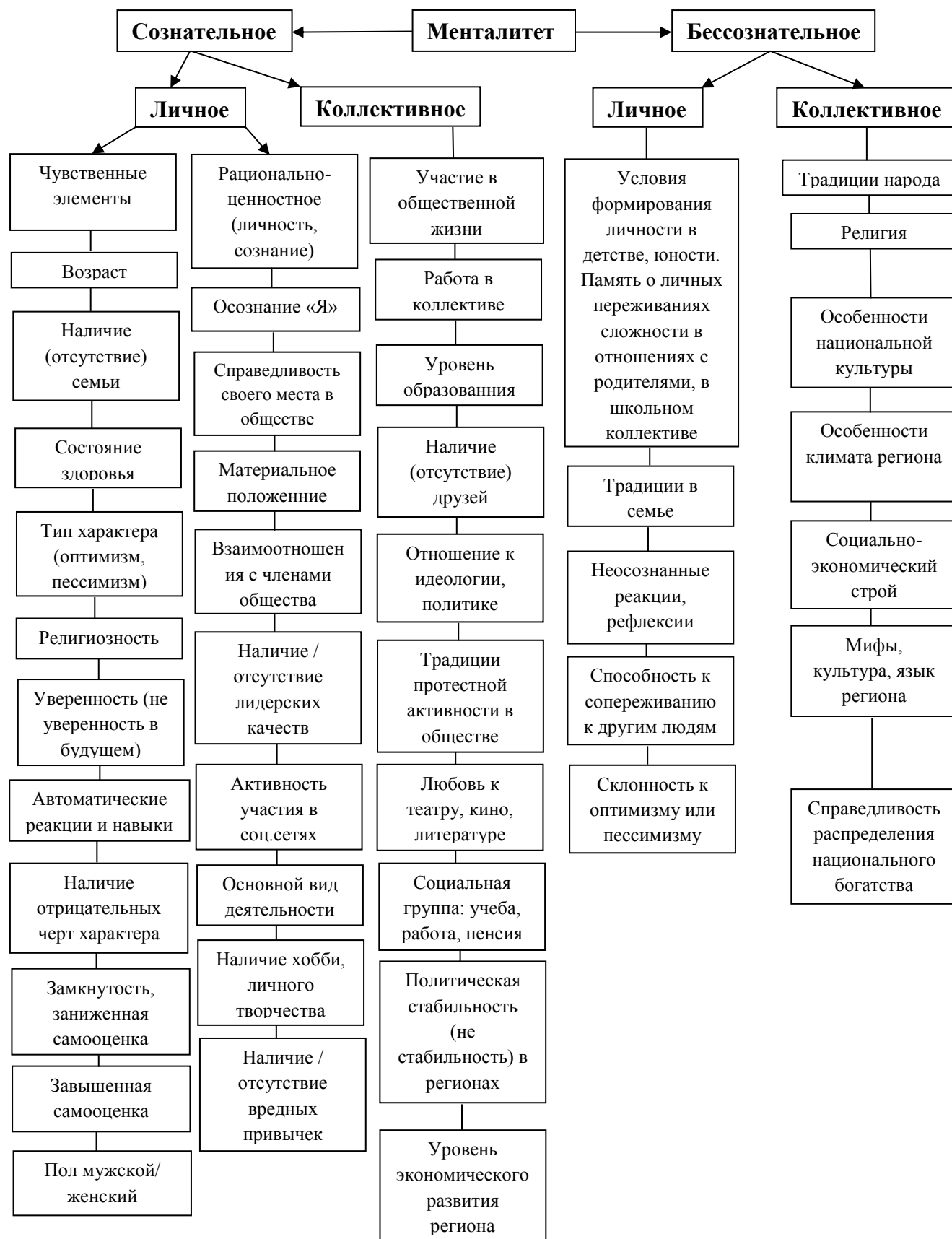


Рис. 1. Схема модели структуры менталитета человека

Язык может служить важным источником информации о характере менталитета его носителя.

А. Вежбицкая пишет: «Языковое значение – это интерпретация мира человеком, и никакие



операции над «сущностями реального мира» не приближают к пониманию того, как устроено это значение». [16 стр. 6]

Очевидно, что подобные интерпретации человека делают в преломлении своего или коллективного менталитета, возможны ситуации, когда используются оба типа менталитета.

«Базовым кодом, ядром семиотической системы любой национальной культуры служит, без сомнения, этнический язык, поскольку он не просто «средство описания культуры, а прежде всего, знаковая квинтэссенция самой культуры». [17 стр. 122–123]

На рисунке 1 приводим приблизительную модель менталитета, которую можно использовать для построения архитектурного решения в составе программ искусственного интеллекта на основе языковой картины мира субъекта или социальной группы.

Чем больше факторов будет включено в составление подобной схемы, тем точнее будет результат. Имеет значение в том числе и этническая ментальность, она очень многообразна и ее анализ в диахроническом аспекте показал ее глубинную устойчивость в психике людей, и она во многом формирует ценносмысловое ядро в мировосприятии многих народов. Формирование этической ментальности происходит очень длительное время, за период жизни многих поколений людей, образуя в том числе и стереотипы. Существует и существенная разница менталитетов между жителями городов и сельских районов. Жители городов больше вовлечены в информационные потоки, подвержены вниманию СМИ, интернета с социальными сетями и так далее, а сельские жители традиционно привязаны к фольклору, упрощенно-народному образу жизни, привержены религии и обычаям.

Таким образом, образуются подгруппы общенационального менталитета по региональной или профессиональной принадлежности человека или группы людей. В качестве таких групп могут быть: городской, сельский, групповой, этнический, крестьянский, рабочий, предпринимательский, интеллигентский и многие другие виды менталитетов. Любой из них может быть выстроен в приведенную выше схему в качестве добавочного (уточненного) элемента.

Кроме того, каждый из них может стать определяющим в узконаправленном целевом исследовании какого-либо конкретного типа менталитета. В национальных языках за многие столетия образовались смыслы, в том числе неявные, которые могут многое рассказать о народе – носителе этого языка.

«Иначе говоря, пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, человек сам того не замечая, принимает и заключенный в них взгляд на мир». [18 стр. 9]

Современный подход к изучению ментальности как языковой категории, подразумевает углубленный анализ сложных взаимодействий между

такими явлениями в языке как: понятие, смысл, значение, концепт, категория, состояние объекта, направленность интерпретации, индивидуальные особенности субъекта.

Теория ментальности возникла прежде всего в процессе изучения коллективного сознания. В лингвистике это получило воплощение в виде исследований опредмечивания общественного (национального) мировоззрения. Таким образом, ментальность становится обособленной научно-лингвистической проблемой. Существенное значение в процессе формирования ментальности имеет соотношение сознательного и бессознательного. В современной парадигме антропоцентричного подхода в науке о человеке, понятия о бессознательном существенно расширены. Рассмотрение процессов мышления с точки зрения затрат энергии, показали, что бессознательные мыслительные операции более экономичны для организма, а концентрация внимания напротив запускает активный мыслительный сознательный процесс, который во-первых, требует волевого усилия, во-вторых, резко повышает расход энергии в организме.

К автоматизмам относится и речь, так как для её осуществления в бытовых условиях не требуется специальной подготовки. Наиболее сложными в анализе бессознательного являются внутренние глубинные переживания человека свойственные только ему и являющиеся частью его «Я». Эти переживания могут человеком ясно не осознаваться, но в определённых условиях способны проявлять резкую рефлексивность. Место человека в обществе, его материальное положение, чувство собственного достоинства воспринимается как ценность. Эти категории встраиваются в ментальность как часть целого, и влияют на многие поступки и решения.

Очевидно, что в состав существенных элементов ментальности именно с точки зрения внутреннего мира человека включаются такие экзистенциальные категории как: добро, зло, отношение к злу, совесть, порядочность и так далее. Внешние черты национальной ментальности хранятся в литературных памятниках, начиная с древнейших письменных источников и вплоть до современной правовой, публицистической, художественной литературы во всех жанрах и интерпретациях авторов и режиссёров, в архитектуре, живописи и так далее.

«Культура формируется и существует благодаря лингвокреативному мышлению, «привязанному» к определённому месту, времени, событию и опыту в целом. Поэтому язык культуры и мир языковых значений с его структурой ценностно-смысловых отношений оказывается формой культурного знания и способом его функционирования в духовно-практической деятельности народа». [19 стр. 64]

Существует мнение, что к основным средствам выражения ментальности относится коннотативная семантика. Она позволяет объективизировать

такие понятия как обыденно-понятийные, образные и в том числе мифические структуры, которые во многом и составляют основные смысловые столпы культурного концепта. Ментальность проявляет себя и в процессе интерпретации информации или каких-либо событий. Фактически она становится частью концепта, который позволяет человеку выявить смысл, включая скрытые смыслы и определить свое отношение к этому.

В ядре этноязыкового сознания лежат факты и события понятные всем членам общества. Личное мнение людей находится в периферии. В процессе интерпретации через речемыслительную деятельность и преобразование концептуального знания образуются культурно-прагматические элементы языковой семантики. В основе языкового сознания лежат порождаемые смыслы. Смысловые связи являются результатом социально значимых и многоуровневых ассоциативных отношений между элементами языкового образа ситуации. Одним из инструментов исследования ментальности служит эмотивность, так как не все элементы её являются рационально определяемыми. Сознание человека организовано таким образом, что в процессе идентификации, распознавания фактов или явлений человек одновременно их оценивает, квалифицирует, и формирует свое к этому отношение. Исследования показывают, что эмотивная реакция может быть очень эффективна в интерпретации художественных, политических, рекламных текстов и в социальных сетях и блогах.

Ментальность занимает важное место в понимании сознания человека. Несмотря на чрезвычайную сложность этого феномена, философия нашла некоторый способ разделить основные функции в структуре сознания:

1. Телесно-рецептивный (ощущения, восприятие)
2. Чувственно-эмоциональный (эмоции, чувства, аффекты)
3. Логико-понятийный (понятия, умозаключения)
4. Ценностно-мотивационный (идеалы, интуиция, воображение)

Бессознательное современная наука также изучает в трёх основных направлениях: бессознательное восприятие, бессознательная память, бессознательное социальное восприятие.

С точки зрения анализа, свойства личности выделяют несколько важных признаков: направленность личности – совокупность побуждений, определяющих направленность; интересы – проявления познавательных потребностей, широта или узость интересов (изолированность от общей человеческой деятельности и ценностей); устойчивость или не устойчивость интересов.

Важной чертой личности являются убеждения. Как правило это глубоко пережитые события, которые наиболее существенно влияют на интерпретацию событий. В том числе с участием убеждений возникают стремления, и намерения (мечты, страсти, идеалы и предпочтения).

В определении качества личности имеет значение и глубина изменения психического состояния человека под воздействием условий жизни, условий работы, моральной обстановке в коллективе, в семье, информационного фона в СМИ. Также в состав качества личности входит способность устойчивости человека к стрессу и его склонность (устойчивость) к панике, или проявлению агрессии. Психологическая школа США (К. Изард) выделяет девять основных фундаментальных эмоций: интерес, радость, удивление, страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд. Одновременное возникновение двух противоположных эмоций называют амбивалентностью. К нравственным чувствам относят: чувство долга, гуманность, любовь, уважение, эмпатию, а к аморальным свойствам личности относят: жадность, жестокость, подлость, эгоизм и так далее. Выделяют также интеллектуальные чувства (любопытность, стремление к новым знаниям, открытиям, творческое вдохновение), а также эстетические чувства (удовольствие от созерцания искусства, красоты природы).

## Выводы

Разработка первых методов анализа влияния социальных и психологических процессов на язык как часть интеллекта человека были начаты в 1936-м году Г. Олпором и Х.С. Одбертом. Их лексическая гипотеза выявляла факт того, что наиболее существенные явления в жизни человека, как правило оставляют след в сознании и как следствие в языке в виде новых слов и их новых значений. В 1946-м году Р. Рэймонд разработал тестовую таблицу для определения типа личности человека состоящую из 16 вопросов. Аналогичные исследования проводили В.Т. Норман, Л. Голдберг, Т. Торочкова, М. Роквич, Д. Невил.

В отечественной науке изучение психических процессов традиционно связывают с изучением высшей нервной деятельности И.П. Павлова, наследием Л.С. Выготского, трудами А.Ф. Лосева, В.М. Бехтерева.

Развитие компьютерной техники и математики позволили создать технико-программную базу для создания некоторого подобия интеллектуальной системы человека. Эта идея представляется очень интересной для решения сложных научных задач. Создание «Универсального решателя» Г. Саймона (игра в шахматы, доказательство теорем геометрии) действительно показало возможность решения подобных задач в рамках, заранее заложенных правил и ограничений. Однако, смена научной парадигмы на антропоцентрическую, потребовала направить исследования на новый, более сложный этап, то есть создание программно-интеллектуального комплекса, который будет способен самостоятельно обучаться и принимать решение. В подобных исследованиях сегодня используются нейронные сети, в частности модель параллельной обработки данных (PDP). Выполняя

параллельную обработку, компьютер как бы имитирует работу мозга человека, и выполняя логические операции учиться принимать некоторые решения на основе имеющихся в его памяти наборов тренировочных вариантов. С общенаучной точки зрения речь идёт о создании способности нейронной сети к саморефлексии. Некоторое подобие таких систем уже существуют в виде чат-ботов в медицинских целях. Однако, подобные системы могут быть ещё более эффективными, если в них будут учитываться факторы особенностей ментальности человека, особенности его мировидения, порогов рефлексии, способности к адаптации и так далее.

Из приведённых выше свойств, состояний, качеств ментальности очевидно, что важных признаков этого элемента сознания может быть достаточно много. Именно по этой причине, ещё в начале исследований от символических (последовательных) вычислений пришлось отказаться.

Кроме того, объективность постановки задачи для компьютерной системы требует формирования исходной параметрической базы. Очевидно, что создание модели ментальности одного человека, или группы людей очень различные экспериментальные задачи. Кроме того, мы уже указывали на подвижность во времени как личностной ментальности так её групповой формы, что дополнительно усложняет задачу.

В интересах психологии, политологии, социологии, психолингвистики, статистики, образования в том числе международных программ обмена научными данными, разработаны многочисленные методики параметрирования ментальности. В отечественной практике используются: методика измерения типов ментальности (В.И. Пищик), типы этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман).

В математике также существуют методы создания модели. В условиях не очень большой экспериментальной базы эффективным считается эвристический метод. По принципу подобия реальным объектам осуществляется натурное моделирование, математические модели позволяют отобразить реальные процессы, используя их математическое и формально-логическое выражение. Моделирование может проходить в несколько этапов, на каждом последующем этапе повышая точность и качество. К традиционным математическим моделям все больше относят и модели, отражающие неопределённость – это стохастические, нечёткие, хаотические.

Кроме того, модели делятся по способу представления объекта на функциональные и структурные. Модели использующие только основные (главные), немногочисленные исходные данные называются жёсткими (гармонический осциллятор). Они эффективны для анализа на небольшом участке времени. Существенное увеличение быстрой деятельности и вычислительной мощности современных компьютеров в условиях развитой сети Ин-

тернет действительно создает некоторые условия для создания информационно-вычислительных систем, способных контролировать многоаспектные, нелинейные крупные системы. Например, такие как регулировка дорожного движения в больших городах с фиксацией нарушений, регулировкой скорости потока автомобилей, сигнализацией по наличию пробок и затруднений. Подобные задачи существуют и в железнодорожном транспорте, вокзалах, аэропортах, метро, включая системы безопасности.

Серьезный запрос существует и на системы анализа общественного мнения для целей избирательных технологий, эффективности рекламных компаний, прогнозирования эффективности или реакции различных слоев общества на предполагаемые реформы, реорганизации, изменения масштаба цен и так далее. Включение моделей ментальности человека в состав такого рода человеко-машинного взаимодействия, позволит в существенной степени повысить объективность, точность, качество полученных результатов. Изучение принципов работы мозга является очень травматичной и пока не доступна с помощью инструментальных методов. Однако анализ, структурирование, модулирование сознания через языковую картину мира, проявления ментально-чувственных качеств человека представляется очень перспективной областью исследований.

## Литература

1. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М. изд. Либрооком 2019 г. стр. 206;
2. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М. изд. Либрооком 2019 г. стр. 53;
3. Ж. Дюби «Развитие исторических исследований во Франции после 1950 года. Одиссей. М. Человек в истории. 1991 г. стр. 48–59;
4. Пушкарев Л.Н. Что такое менталитет? Историко-графические заметки. М. Российская история № 3 1995 г. стр. 158–166;
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. М. изд. МГУ 1984 г. стр. 262;
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. Русская словесность от теории словесности к структуре текста. Антология. М. изд. Академия 1997 г. стр. 280–287;
7. Киреенко В.В. Менталитет: Понятие, структура и функции. Гомельский гос.тех.университет им. П.О. Сухого. Беларусь. <http://elib.gstu.by/handle> (дата обращения 28.03.2023);
8. Таршис Е.Я. Ментальность человека: Подходы к концепции и постановки задач исследования. М.изд. USSS 2023 г. стр. 88;
9. Киреенко В.В. Менталитет как социологическая категория: Социология № 3. Статьи, доклады, предметное поле, структура. 2009 г. стр. 85–97;

10. Хроленко А.Т. «Основы культурологии», М. изд. Флинта, наука 2018 г. стр. 220;
11. Жуковская Л.И. «Семантическое наполнение концепта менталитет/ментальность и его языковое воплощение в современном русском языке.» Дисерт. Канд. Фил. Наук. Нижегородский Гос. Университет им. Н.И. Лобачевского. Н. Новгород 2015 г. стр. 197;
12. Ратбиль Т.Б. «Основы изучения языкового менталитета», М. изд. Флинта, Наука 2018 стр. 328;
13. Бродель Ф., Дюби Ж. «История ментальностей, историческая антропология.» Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. М. изд. Института всеобщей истории РГГУ 1996 г. стр. 254;
14. Гумбольдт В. фон. Природа и свойства языка вообще. Избранные труды по языкознанию. М. изд. Прогресс 1984 г. стр. 400;
15. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М. изд. КДУ 2019 г. стр. 348;
16. Вежбицкая А. Язык, культура, познание. М. изд. Русские словари. 1996 г. стр. 416;
17. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. культура как система. М. изд. «Языки русской культуры» 1998 г. стр. 376;
18. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. изд. Языки славянской культуры. 2005 г. стр. 544;
19. Паракхонский Б.А. Стиль мышления. Философские аспекты анализа стиля в сфере языка культуры и познания. Киев. изд. Наука 1982 г. стр. 119.

## MODELING THE STRUCTURE AND PROPERTIES OF MENTALITY IN THE COMPLEX OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Levina V.A.

Moscow international university

The article is a review of modern ideas about the structure of human mentality and the possibilities of its modeling for inclusion in the artificial intelligence software package. In the modern anthropocentric paradigm, mentality is included in the human intellect, and allows to identify the essential elements that influence the mental processes of meaning formation, incentive motives for action, human reflection on various stimuli, including informational, interpretive, artistic-compositional, cognitive technologies and etc.

Interest in this area of research is due to the high level of interest of the real sectors of economy in their results. The theoretical basis of article is the works of domestic and foreign scientists, including the materials of the meeting of Presidium of the Russian Academy of Sciences on November 23, 2021, and the speeches of Academician of the Russian Academy of Sciences Sokolov I.A. about the problems in the research of artificial intelligence, and understanding

the true meaning of this technical, cultural, ideological phenomenon. The software complex of artificial intelligence itself is a model of any processes or phenomena, and the quality of its work (recognition, direction of interpretations), determination of goals and meanings, can be significantly improved, taking into account the specifics of mentality, both personal and public. Traditionally, the method of studying mentality includes psychoanalytic and sociopsychological methods. Important methods are also social, historical and psychosemantic methods, analysis of discursive practices.

The results of the work can be used in improving and adjusting the methods and training programs for philologists and specialists in the field of programming, including the creation of system of markers for assessing mentality features, and identifying explicit and hidden meanings in the program architecture, additional connotations, and so on.

**Keywords:** mentality, phenomenon of consciousness, meaning making, artificial intelligence, modeling.

## References

1. Shakhovskiy V.I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language. M. ed. Librook 2019 p. 206;
2. Shakhovskiy V.I. Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language. M. ed. Librook 2019 p. 53;
3. J. Duby "The development of historical research in France after 1950. Odysseus. M. Man in history. 1991 pp. 48–59;
4. Pushkarev L.N. What is mentality? Historiographic notes. M. Russian history No. 3 1995, pp. 158–166;
5. Tikhomirov O.K. Psychology of thinking. M. ed. Moscow State University 1984 p. 262;
6. Likhachev D.S. Conceptosphere of the Russian language. Russian literature from the theory of literature to the structure of the text. Anthology. M. ed. Academy 1997, pp. 280–287;
7. Kireenko V.V. Mentality: Concept, structure and functions. Gomel State Technical University named after BY. Sukhoi. Belarus. <http://elib.gstu.by/handle> (Accessed 03/28/2023);
8. Tarshis E. Ya. Human mentality: Approaches to the concept and formulation of research tasks. M. ed. USSS 2023 p. 88;
9. Kireenko V.V. Mentality as a sociological category: Sociology No. 3. Articles, reports, subject field, structure. 2009 pp. 85–97;
10. Khrolenko A.T. "Fundamentals of Cultural Studies", M. ed. Fling, Science 2018 p. 220;
11. Zhukovskaya L.I. "Semantic content of the concept mentality / mentality and its linguistic embodiment in the modern Russian language." Dissert. Cand. Phil. Sciences. Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky. N. Novgorod 2015 p. 197;
12. Ratbil T.B. "Fundamentals of the study of linguistic mentality", M. ed. Flint, Science 2018 p. 328;
13. Braudel F., Duby J. "History of mentalities, historical anthropology." Foreign research in reviews and abstracts. M. ed. Institute of World History of the Russian State University for the Humanities 1996, p. 254;
14. Humboldt V. von. Nature and properties of language in general. Selected works on linguistics. M. ed. Progress 1984 p. 400;
15. Kornilov O.A. Language pictures of the world as derivatives of national mentalities. M. ed. CDU 2019 p. 348;
16. Vezhbitskaya A. Language, culture, knowledge. M. ed. Russian dictionaries. 1996 p. 416;
17. Pelipenko A.A., Yakovenko I.G. culture as a system. M. ed. "Languages of Russian Culture" 1998 p. 376;
18. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Key ideas of the Russian language picture of the world. M. ed. Languages of Slavic culture. 2005 p. 544;
19. Parakhonsky B.A. Thinking style. Philosophical aspects of style analysis in the sphere of language of culture and cognition. Kiev. ed. Science 1982 p. 119.

# Развитие цветового восприятия у детей младшего дошкольного возраста

**Леонова Татьяна Романовна,**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри  
E-mail: tanechka.tokareva.1995@mail.ru

**Шахмалова Ирина Жаповна,**

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри  
E-mail: xirina80@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности формирования цветового восприятия у младших дошкольников. В выбранной нами теме данного исследования, мы считаем много на сегодняшний день актуальных проблем и нюансов в сфере образования. Итак, каждый этап в жизни ребенка, или соответствующий период развития, представляет собой относительно замкнутый временной промежуток. Значение каждого возраста определяется его позицией и функциональным значением в рамках общей кривой развития ребенка.

Изученная теоретическая литература позволила нам выявить особенности развития цветового восприятия у детей младшего дошкольного возраста. Мы ознакомились с многими авторами-учеными, и решили опираясь на их опыт подобрать психолого-педагогический инструментарий, который использовался на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Исходя из проведенного нами исследования, а также полученными результатами, подобрали на наш взгляд, эффективные методы и приемы. Данные методы и приемы мы использовали в нашей психолого-педагогической программе на развитие цветового восприятия детей младшего дошкольного возраста и технологий использовались в рамках программы.

**Ключевые слова:** творческие способности, развитие, младшие дошкольники.

Познание начинается у ребенка с восприятия окружающего мира, включая предметы и явления. Запоминание, мышление и воображение, как формы познания, основываются на образах восприятия и являются их результатом. Именно по этой причине, для нормального умственного развития ребенка необходимо обеспечить поддержку его полноценного восприятия.

В «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» одной из поставленных задач является создание благоприятных условий для развития детей, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, способности и творческий потенциал. Все программы дошкольного образования направлены на выполнение этой задачи.

Изучив многих авторов и ученых, можно отметить, что многие из них имеют практически одинаковое мнение. Они считают что, цветовосприятие играет важную роль в развитии воображение и мышление, а также творческих способностях малышей. Значительные исследования по формированию цветовосприятия были отражены в трудах таких отечественных ученых, как: Бардин К. В [2], Болотина Л.Р. [3], Л.А. Венгер [4], А.В. Запорожец [5] и др.

Важнейшим и продуктивным в развитии цветового восприятия у младших дошкольников являются дидактические игры. Изучали и выдвигали свои гипотезы о развитии цветового восприятия с помощью различных дидактических игр такие ученые, как: Л.А. Венгер [4], Комарова Т.С. [6], Э.Г. Пилюгина [11], Е.А. Флерица. [12], Г.Ф. Шауро [13] и др.

Основываясь на изученных материалах о развитии цветового восприятия у детей младшего дошкольного возраста, был проведен эксперимент с целью исследования уровня восприятия, включающего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Исследование проводилось на базе МБОУ С(К) НШ д/с № 2 г. Нерюнгри.

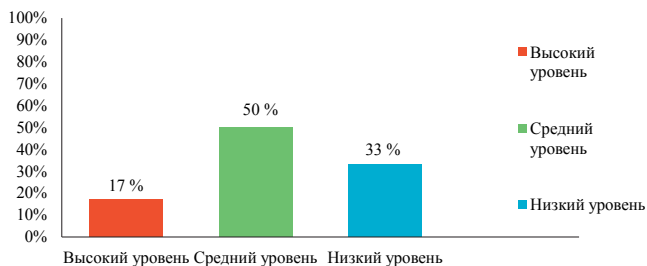
Целью эксперимента было изучение уровня развития цветового восприятия детей младшего дошкольного возраста.

В ходе эксперимента были использованы следующие диагностические методики: анкетирование педагогов (Н.А. Кулешовой), «Изучение восприятия цвета» (Т.А. Яркова), «Разрезные цветные картинки» (С.Д. Забрамная) и «Коробочка форм» (Л.А. Венгер).

Результаты исследования по всем методикам отображены на рисунке 1.

По результатам исследования, мы наблюдаем, что 17% (2-е детей) имеют высокий уровень развития восприятия цвета, 50% (6 детей) – средний уровень и 33% (4 ребенка) – низкий уровень.

По результатам диагностики, уровень развития восприятия цвета у младших дошкольников достаточно низкий.



**Рис. 1.** Результаты констатирующего этапа диагностики сводной статистики исследования восприятия у младших дошкольников, 23.09.2022

Для улучшения результатов и развития цветового восприятия нами была разработана и внедрена программа «Семь цветов радуги». Программа направлена на развитие цветового восприятия детей младшего дошкольного возраста, ее реализация позволит расширить кругозор каждого ребенка на базе ближайшего окружения, создать условия для развития самостоятельной познавательной активности. В рамках программы мы использовали следующие методы и приемы:

- 1) изотерапия, позволяет развивать мелкую моторику, восприятие, произвольное внимание, воображение, долговременную память, аккуратность, а так же в процессе аэрографии дети учат цвета.
- 2) игротерапия, включающая игры и психологические упражнения, направленные на сохранение и укрепление психологического и эмоционального здоровья;
- 3) дидактические игры, способствуют развитию цветового восприятия, а также активизируют в речи употребление слов, обозначающих название цветов спектра;

Рассмотрим данные методы и приемы подробнее.

*Изотерапия* – это метод воздействия на психику человека с помощью изобразительного искусства (лепки, рисования).

Например, в ходе занятия «Разноцветное царство» воспитатель знакомит младших дошкольников с основными цветами, показывая им яркие картины и проговаривая цвета, в процессе данного занятия дети запоминают цвета и у них формируется цветовое восприятие. К концу занятия воспитатель переключает внимание детей на столы, на которых стоят стаканчики с водой и акварельные краски, предлагая нарисовать коллективный рисунок с целью выражения своего эмоционального настроения.

Таким образом, выполняя различные упражнения с детьми, можно помочь им не только развивать цветовое восприятие, а так же, воображение.

*Игротерапия* – это метод воздействия на детей с использованием игры.

Так, занятие «Веселые краски» включало в себя коммуникативную игру «Найди цветок для бабочки». Данная игра направлена на знакомство

с названиями некоторых цветов (красный, синий, желтый, белый).

Воспитатель выкладывает перед детьми цветочки четырех цветов и показывает им бабочек. Затем объясняет, что бабочкам нужно найти цветочки своего цвета, чтобы спрятаться и не быть пойманными. Необходимо помочь им в этом. Воспитатель рассматривает бабочек и цветочки, обращая внимание на совпадение их цветов, после чего дети выполняют задание с использованием конвертов с бабочками и цветами.

*Занятие «Зайка беленький»* включает коммуникативную игру «Цветные коробки».

На данном занятии используется набор предметных картинок разных цветов и картонные коробки, они обклеенные цветной бумагой. Данные коробочки легко изготовить из подручных средств и в дальнейшем в них можно хранить предметные картинки и карточки.

На стол перед детьми выставляются разноцветные коробки, воспитатель показывает детям и называет цвета данной коробки. Проговаривая эта коробка красного цвета, эта фиолетовая, и так далее. Воспитатель показывает детям пример по одной картинке – ребята это красное яблоко, я положу его в красную коробку. Дальше дети начинают работать самостоятельно, если ребенок затрудняется при выполнении занятия воспитатель помогает при затруднении.

*Например, на занятии «Разноцветное царство»* мы использовали упражнение с цветными крышками. Можно использовать упражнения с пробками – дети раскручивают и закручивают пробки от пластиковых бутылок к их горлышкам. Для закрепления цвета ребята подбирают по расцветке нужную пробку – крышку и приступают к поиску подходящего горлышка, также соответствующего цвета. Данное упражнение способствует сенсорному развитию ребенка, развитию речи, мышлению, логике, вниманию, памяти, восприятию, мелкой моторики, расширяет кругозор.

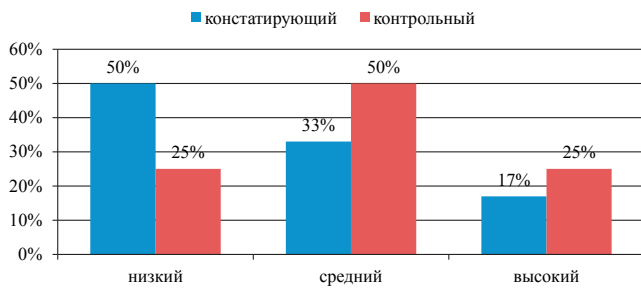
Все занятия по программе были проведены в занимательной игровой форме и были направлены на формирование цветовосприятия у детей младшего дошкольного возраста.

После проведения цикла занятий по программе «Семь цветов радуги» было проведено контрольное исследование детей второй младшей группы, по методикам, которые использовались нами на начальном этапе исследовательской работы.

*1. Методика «Изучение восприятия цвета» (Т.А. Яркова).*

Результаты исследования сравнительной динамики констатирующего и контрольного этапа продемонстрированы на рисунке 2.

Из сравнительной динамики можно увидеть, что показатели улучшились, что показывает положительную динамику развития цветового восприятия детей. Сравнительные результаты показали, низкий уровень развития восприятия цвета у малышей снизился на 25%, средний уровень увеличился на 17%, высокий также увеличился на 8%.



**Рис. 2.** Сравнительная динамика результатов констатирующего и контрольного этапа диагностики по методике «Изучение восприятия цвета» (Т.А. Яркова), сентябрь 2022 г. и май 2023 г.

2. Методика «Разрезные цветные картинки» (С.Д. Забрамная) была направлена на выявление целостности восприятия.

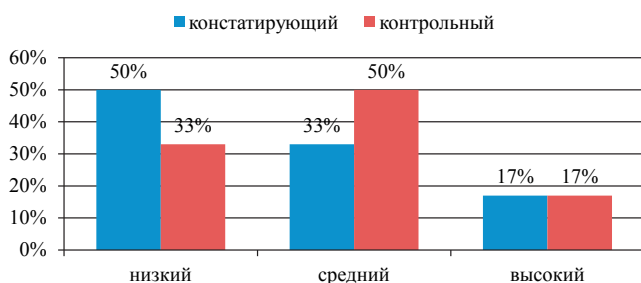
Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования по методике «Разрезные цветные картинки» (С.Д. Забрамная)

№	Картинка 1 (2 части)	Картинка 2 (3 части)	Картинка 4 (4 части)	Уровень
1	С	С	С	С
2	С	С	Н	С
3	С	С	Н	С
4	Н	Н	Н	Н
5	Н	Н	Н	Н
6	В	В	В	В
7	В	С	Н	С
8	В	С	В	В
9	В	В	С	В
10	С	Н	Н	Н
11	В	Н	С	С
12	С	Н	С	С

Цель методики «разрезные цветные картинки», заключалась в выявлении у младших дошкольников представлений о цвете и выявлении целостного восприятия малышей.

Результаты исследования по методике разрезные цветные картинки представлены на рисунке 3.



**Рис. 3.** Сравнительная динамика результатов констатирующего и контрольного этапов диагностики по методике «Разрезные цветные картинки» (С.Д. Забрамная).

Согласно результатам диагностики констатирующего и контрольного этапа, мы видим, что динамика улучшилась. Количество детей с низ-

ким уровнем снизилось на 17%, количество детей со средним уровнем увеличилось на 17% и составляет 50%, что говорит о том, что 2 человека перешли из низкого в средний, количество детей с высоким уровнем осталось прежним.

Таким образом, контрольный этап исследования показывает, что динамика на конец года улучшилась, следовательно гипотеза, поставленная в начале исследования о том, что развитие цветового восприятия у детей младшего дошкольного возраста эффективнее всего формировать в рамках психолого-педагогической программы «Семь цветов радуги», которая включает в себя дидактические игры, сюжетно-изобразительные игры и изобразительную деятельность верна.

## Литература

1. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
2. Бардин К.В. Исследование цветоразличительной способности в период школьного детства. – М.: Академия, 2003. – 249 с.
3. Болотина Л.Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М.: Сов. художник, 2011. – 46 с.
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2009. – 320 с.
6. Комарова Т.С. Обучение дошкольников технике рисования. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 176 с.
7. Коменский Я.А. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – С 15–28.
8. Любина Г. Монтессори – материалы // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 1. – С 40.
9. Любина Г. Монтессори – материалы. Стодневник Монтессори – педагога // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 4. – С. 33–40
10. Любина Г. Монтессори – педагогика // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 2 – С. 44–56.
11. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателя. – М.: Просвещение, 2009. – 96 с.
12. Флерина Е.А. Детское изобразительное творчество. – М. 2006. – 648 с.
13. Шауро Г.Ф. Народное искусство: историко – теоретические и социокультурные аспекты // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. –2022. – № 3–3. – С. 310–313.

## DEVELOPMENT OF COLOR PERCEPTION IN CHILDREN OF JUNIOR PRESCHOOL AGE

Leonova T.R., Shakhmalova I. Zh.

North-Eastern Federal University, Technical Institute (branch) of the Republic of Sakha (Yakutia), Neryungri

This article discusses the features of the formation of color perception in younger preschoolers. The chosen research topic is an urgent problem of modern education, and is explained by the following provisions: firstly, the main goal of education is to prepare a new

generation of kids for the future, as well as for the emergence of new abilities. secondly, each stage in the life of a child, or the corresponding period of development, is a relatively closed time period. The significance of each age is determined by its position and functional significance within the overall development curve of the child. The studied theoretical literature allowed us to identify the features of the development of color perception in children of primary preschool age. Further, the authors of this article selected psychological and pedagogical tools, which were used at the ascertaining and control stages of the experiment. The results of the study contributed to the selection of the most effective methods and technologies used in the program.

**Keywords:** creative abilities, formation, development, younger preschoolers.

#### References

1. Anokhin P.K. Systemic mechanisms of higher nervous activity. – M.: Nauka, 1979. – 454 p.
2. Bardin K.V. Study of color discrimination ability during school childhood. – M.: Academy, 2003. – 249 p.
3. Bolotina L.R. Preschool pedagogy: textbook. – M.: Academy, 2007. – 240 p.
4. Wenger L.A. Perception and learning (preschool age). – M.: Sov. artist, 2011. – 46 p.
5. Zaporozhets A.V. Selected psychological works. – M.: Pedagogy, 2009. – 320 p.
6. Komarova T.S. Teaching preschool children the technique of drawing. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2005. – 176 p.
7. Comenius Ya.A. Persistence and variability of personality // Psychological journal. – 2000. – No. 1. – From 15–28.
8. Lyubina G. Montessori – materials // Child in kindergarten. – 2002. – No. 1. – From 40.
9. Lyubina G. Montessori – materials. A hundred diary of a Montessori teacher // A child in kindergarten. – 2002. – No. 4. – S. 33–40
10. Lyubina G. Montessori – Pedagogy // Child in kindergarten. – 2002. – No. 2 – S. 44–56.
11. Pilyugina, E.G. Sensory education classes with young children: A guide for the educator. – M.: Prosvetschenie, 2009. – 96 p.
12. Flerina E.A. Children's fine arts. – M.: 2006. – 648 p.
13. Shauro G.F. Folk art: historical, theoretical and socio-cultural aspects // Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts. –2022. – No. 3–3. – S. 310–313.



# Соответствие профессиональных компетенций учителей оценке учащихся показателям модели PISA

## Кадырова Фарида Задитовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета  
E-mail: rabota01234@mail.ru

## Мингазова Гульнара Габдулахатовна,

старший преподаватель, Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета  
E-mail: gmingazova@mail.ru

В статье обуславливается зависимость успешности ученика от готовности учителей к решению задач подготовки школьников к общероссийской оценке по модели PISA. Выявлены профессиональные затруднения учителей в развитии читательской, математической и естественно-научной грамотности школьников. *Ставится цель обоснования* влияния характерных затруднений педагогических работников на развитие функциональной грамотности и обеспечение более высоких результатов школьников в общероссийском мониторинге качества основного общего образования. По результатам общероссийской входной диагностики уровня развития функциональной грамотности обучающихся, была разработана стратегия достижения лидерства школьников Республики Татарстан (РТ) в предстоящих исследованиях качества основного общего образования через устранение профессиональных дефицитов учителей, работающих с участниками мониторинга. На протяжении трех месяцев учебный процесс в образовательных организациях, участвующих в мониторинге, осуществлялся по предложенной стратегии, разработанной Министерством образования и науки Республики Татарстан и Центром непрерывного повышения профессионального мастерства работников образования. *В результате* анализа данных входной диагностики читательской, математической, естественно-научной грамотности школьников и диагностики профессиональных компетенций педагогических работников РТ с целью повышения уровня подготовленности школьников к итоговому тестированию были определены эффективные методы совершенствования профессионального мастерства педагогов, что свидетельствует о восполнении профессиональных дефицитов учителя и является гарантией успешности ученика в последующих общероссийских мониторингах качества общего образования. Научная новизна результата заключается в диагностике профессиональных дефицитов педагогов в Республике Татарстан в рамках апробации, всероссийской оценки сформированности компетенций функциональной грамотности девятиклассников и в установлении факта наличия общих затруднений.

**Ключевые слова.** профессиональное затруднение, образовательные достижения, качество образования, профессиональное мастерство, превосходство обучающихся.

## Введение

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования призван создать базовую основу конкурентоспособной функциональной грамотности российских школьников. Достижение учащимися лидерства в способности эффективного применения знаний, по сравнению со своими сверстниками из стран-лидеров по качеству образования – ключевой вопрос основного общего образования. Данный вопрос лёг в основу эмпирического исследования профессиональных дефицитов группы учителей в развитии читательской, математической и естественно-научной грамотности школьника в сентябре 2022 года. В отчёте по апробации диагностики профессиональных компетенций педагогов указано, что учителя не проявили полного понимания теоретических основ функциональной грамотности, продемонстрировали недостаточные умения классифицировать готовые или открытые вопросы заданий, предложенных в диагностике, испытывали затруднения в проектировании и конструировании вопросов к проблемным ситуациям определённого контекста, а самое важное, проявляли недостаточный уровень владения критериями оценивания ответов школьников [1].

Как известно, уровень сформированности функциональных компетенций школьников в Российской Федерации определяется мониторинговыми исследованиями. В 2021–2022 учебном году в начале и в конце года была проведена оценка качества образования обучающихся 8 и 9 классов по модели международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (англ. Programme for International Student Assessment) PISA. Результаты входной диагностики показали, что учащиеся испытывают определенные трудности применения теоретических знаний при решении задач практического характера. В этой связи возникла потребность в исследовании влияния характерных затруднений самих педагогических работников на процесс развития функциональной грамотности и на обеспечение превосходства татарстанских школьников в общероссийском мониторинге качества основного общего образования. Результаты исследования, на наш взгляд, послужат основанием в выборе эффективных мер по совершенствованию профессиональных компетенций педагогов и улучшению результатов следующих мониторингов качества образования школьников.

Все необходимые умения для дальнейшего комфортного существования человека во взрослой

жизни в основном закладывается в школе. Для этого педагоги должны быть компетентны в решении этих проблем. Они должны формировать и развивать не только предметные умения, но и научить применять эти знания в жизни. На сколько школьники овладевают умениями применять фундаментальные знания на практике, это вопрос, который требует постоянного внимания и должен быть исследован. На сегодняшний день существует дефицит в рамках разработанной методики формирования функциональной грамотности на различных ступенях обучения. Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что для достижения обучающимися более высоких результатов на последующих мониторингах качества образования школьников, развития умения применения знаний на практике необходим комплекс мер для устранения профессиональных дефицитов педагога.

Задачи исследования:

- выявить профессиональные дефициты педагогических работников в области формирования у школьников компетенций функциональной грамотности;
- определить влияние профессиональных дефицитов педагогов на качество общего образования школьников;
- предложить методы совершенствования профессионального мастерства педагогов для восполнения профессиональных дефицитов учителей-предметников, занимающихся подготовкой учащихся к участию в общероссийских мониторингах качества общего образования;
- оценить эффективность разработанных методов на практике.

Теоретическая база. Инновационный проект Министерства просвещения Российской Федерации, основной целью которого является повышение качества и конкурентоспособности российского образования, описан в совместной статье Г.С. Ковалевой и В.С. Басюк. Коллеги отмечают, что конкурентоспособность системы общего образования определяется его качеством и доступностью, способностью выпускников выдерживать конкуренцию в овладении новыми знаниями и технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям обучения, будущей профессиональной деятельности и жизни [2], т.е. функционально-грамотными гражданами своей страны. Куратор Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся Андреас Шляйхер отмечает, что успех в образовании уже не сводится к воспроизведению накопленных знаний; он предполагает распространение выводов, сделанных на основе настоящих и/или прошлых состояний явления или процесса на их будущее состояние, т.е. творческое применение знаний в новых ситуациях [11]. Ведущие специалисты ФГБНУ «Институт развития образования Российской академии образования» Ю.Н. Гостева, Л.О. Рослова, А.Ю. Пентин в своих работах описывают суть понятия функциональной грамотности и основные

подходы к оценке групп читательских, математических и естественно-научных умений школьника [4,5,6,7,8]. За основу оценки читательской, математической и естественно-научной грамотности школьника в общероссийской оценке были взяты определения, предложенные в международном исследовании PISA [12]. Вопросы развития функциональной грамотности школьников на уровне регионов отражаются в статье Р.Ф. Шайхелисламова «Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности». Работа посвящена исследованию готовности педагогов к осуществлению задач, поставленных государством перед образованием [10]. В статье Л.А. Рябининой, Т.Ю. Чабан «Мониторинг читательской грамотности: региональный опыт» описывается восьмилетний опыт в оценке читательской грамотности учеников с представлением линии анализа результатов [9].

## Методы исследования

Методологической основой исследования является сравнение и анализ результатов диагностики учителей и общероссийской оценки уровня сформированности групп умений школьников в овладении новыми знаниями и технологиями в области функциональной грамотности.

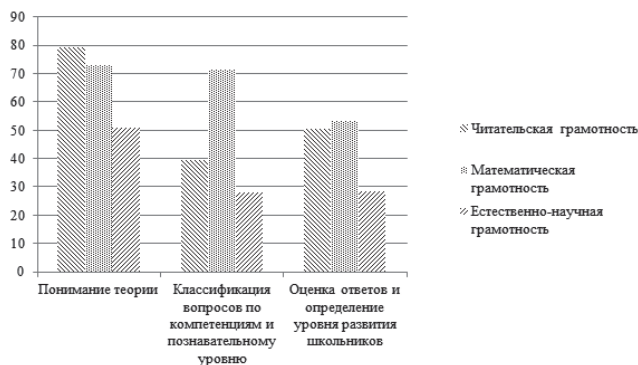
Практическая значимость. На этапе реализации обновлённого Федерального образовательного стандарта основного общего образования результаты исследования влияния профессиональных затруднений педагога на качество образования школьников имеют большую значимость. Мероприятия по восполнению профессиональных дефицитов учителей, описанные в статье, универсальны. Их можно применить практически ко всем предметным областям, обеспечивая повышение качества образования, лидерство ученика в общероссийских мониторинговых исследованиях качества общего образования.

## Обсуждение и результаты

В данной статье мы рассмотрим все этапы проведения исследования по выявлению причин зависимости успешности ученика от профессиональных компетенций педагога.

*Первый этап.* В сентябре 2022 года учителя-предметники гуманитарного и естественно-математического цикла в количестве 2080 человек, подавшие заявки на дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации, приняли участие в добровольной диагностике собственных профессиональных компетенций. Диагностика проходила в Государственном автономном учреждении «Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов» Республики Татарстан. Оценивалось понимание учителями теоретических и методических основ функциональной грамотности школь-

ника, подходы к проектированию заданий, ориентированных на развитие читательских, математических и естественно-научных групп умений и их классификации по компетенциям и познавательным уровням, умения оценивать задания с развернутым ответом школьников. Рисунок 1 демонстрирует результаты апробации диагностики профессиональных компетенций учителей по части умения педагога развивать функциональную грамотность обучающегося в процентном соотношении к количеству тестируемых по составляющим функциональной грамотности. С целью оказания методической помощи учителям-предметникам авторами выбраны приёмы и методы современных педагогических технологий, применяемых в мировой практике [3].



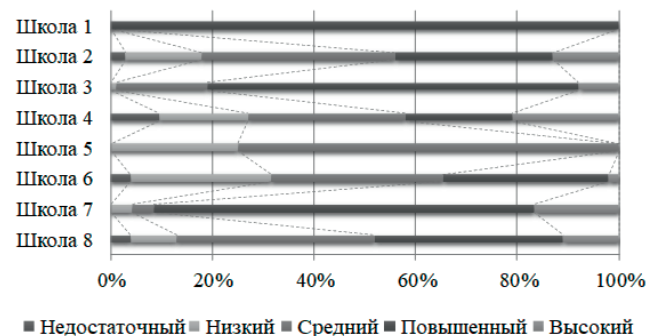
**Рис. 1.** Профессиональные дефициты педагогических работников в развитии функциональной грамотности школьников (%)

По рис. 1 видно, что понимание теории лучше всего учителя продемонстрировали в области читательской грамотности (80%) и хуже по естественно-научной грамотности (50%). Задания на классификацию вопросов по компетенциям, познавательному уровню и оценке развернутых ответов, определение уровня развития компетенций вызвали значительные затруднения по читательской и естественно-научной грамотности. Отметим, что результаты диагностики профессиональных компетенций педагогических работников в формате апробации позволили обнаружить влияние характерных затруднений учителей-предметников на результаты школьников в общероссийском мониторинге качества образования.

*Второй этап.* В феврале 2022 года стартовала подготовка обучающихся 15-летнего возраста и образовательных организаций, в которых они обучались, к общероссийской оценке качества образования по модели PISA. Диагностировалась успешность школьника в умении применять знания в реальных жизненных ситуациях для решения обозначенных в заданиях проблем в 8 школах из различных муниципальных районов Республики Татарстан. На этом этапе нашего исследования по результатам входной диагностики был определен уровень подготовленности обучающихся этих школ к общероссийской оценке. Задания для проведения диагностики создавались на платформе Российской Электронной Школы. Задания пред-

ставляли собой мотивирующий текст с обозначением проблемы в определенном контексте. Далее к заявленной проблеме ставились несколько вопросов различного познавательного уровня с указанием методов их решения. Каждый вопрос был классифицирован по группам умений и конкретным действиям, определяющим содержание соответствующих составляющих функциональной грамотности школьника, что позволило определить уровень развития читательских, математических и естественно-научных компетенций школьника. Авторами были сопоставлены результаты диагностики профессиональных компетенций педагогических работников республики с уровнями выше отмеченных компетенций школьников. В результате сопоставления выявилось, что западающие проблемы школьников, в основном, коррелируют с профессиональными дефицитами учителей.

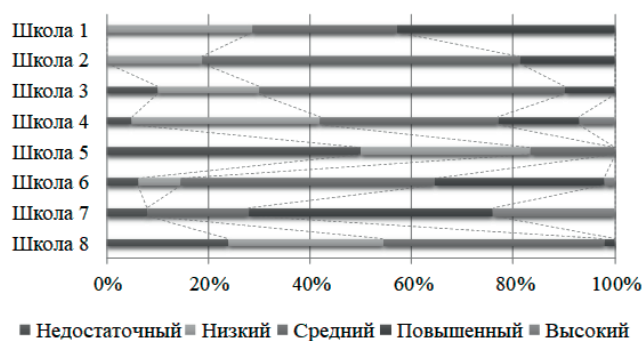
Как известно, в общероссийской оценке по модели PISA по всем составляющим функциональной грамотности определены пять уровней: недостаточный, низкий, средний, повышенный и высокий. Школьники, достигшие недостаточного уровня, применяют знания в ситуациях повседневного содержания. Низкий уровень – пороговый. На этом уровне школьники начинают демонстрировать применение знаний и умений в простейших неучебных ситуациях. Средний уровень показывает, что обучающиеся в недостаточно знакомых ситуациях ориентируются и применяют знания с подсказкой. На повышенном уровне проявляется способность использовать имеющиеся знания и умения для получения новой информации. Школьники с высоким уровнем развития компетенций – это самостоятельно мыслящие и способные функционировать в сложных условиях молодые люди и девушки.



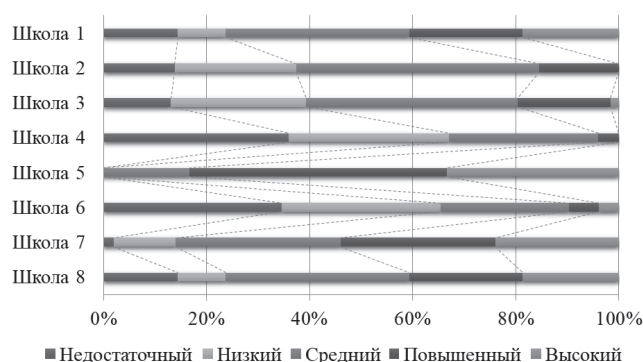
**Рис. 2.** Уровни развития читательской грамотности школьников – участников по результатам входного тестирования

На рисунках 2, 3, 4 показаны результаты входного тестирования, проведенного в рамках общероссийской оценки по модели PISA. Из рисунков видно, что в каждой школе имеются дети, у которых низкие результаты, в некоторых из них неуспешность достигает до 40%. По результатам входной диагностики более 50% обучающихся проявили недостаточный, низкий и средний уровень развития компетенций по всем составляющим функциональной грамотности. Высокий уро-

вень развития компетенций продемонстрировали 10% участников по читательской грамотности, 5% по математической и 7% по естественно-научной грамотности.



**Рис. 3.** Уровни развития математической грамотности школьников – участников по результатам входного тестирования



**Рис. 4.** Уровни развития естественно-научной грамотности школьников – участников по результатам входного тестирования

*Третий этап* исследования зависимости успешности ученика в общероссийской оценке от профессиональных компетенций учителя был связан с поиском методических решений в процессе оказания помощи учителям-предметникам, работающим в образовательных организациях, попавших в выборку общероссийского мониторинга. Развитие читательских, математических и естественно-научных умений школьника требует от учителя совершенствования знаний о функциональной грамотности и умения организовывать учебную деятельность в этом направлении. В этой связи был составлен стратегический план по достижению высоких результатов в итоговой диагностике школьников – участников общероссийского мониторинга. План предусматривал обучающие вебинары для учителей, индивидуальные консультации по составлению плана уроков, с содержанием заданий по функциональной грамотности, выбора тематики внеурочной деятельности «Функциональная грамотность: учимся для жизни». Для учащихся были предложены разработанные тьюторами рабочие тетради для подготовки к итоговой общероссийской оценке. В первую очередь потребовалось обучение педагогов, работающих в классах, которые проходили всероссийскую оценку. Ежегодно проводились вебинары, направленные на изучение специфики за-

даний PISA, на формы представления школьниками ответов. Особое внимание уделялось, тому, что задания мониторинга носят индивидуальный характер, их невозможно «клонировать», т.е. составлять много аналогичных заданий, следовательно, к каждому заданию необходимо находить свое решение. Ряд вебинаров были проведены с целью привития учителю умения оценивать ответы школьника. В школах проводились еженедельные срезы по направлениям функциональной грамотности. Наблюдалась положительная динамика результатов выполнения школьниками заданий. Часть ответов оценивались региональными методистами, что послужило учителям эталоном самопроверки в оценивании развёрнутых ответов участников мониторинга. В начале работы учителя не скрывали, что сами испытывают определенные трудности по классификации заданий на компетенции, по определению уровня их сложности. В помощь учителям сотрудниками Центра непрерывного повышения педагогического мастерства работников образования Казанского федерального университета были разработаны методические рекомендации по организации урочной и внеурочной деятельности на период подготовки к итоговому тестированию. В урочное время было рекомендовано включение некоторых задач из открытого банка заданий на сайте Института стратегии и развития образования Российской академии образования, во внеурочное время работа по рабочим тетрадям, где были размещены задания из открытого банка заданий PISA, а также задачи, разработанные тьюторами – федеральными экспертами по оценке функциональной грамотности. Учащиеся получали в качестве домашней работы выполнение одного или двух заданий, размещенных в рабочей тетради. Процесс проверки домашнего задания по рабочим тетрадям учеников было рекомендовано проводить в форме самопроверки или взаимопроверки. Это дало возможность организовать работу по развитию функциональной грамотности школьников на этапе проверки домашнего задания. В ходе комментирования решения учителем, учащиеся проверяли свои выполненные работы и, если были ошибки, исправляли их, делали заметки. Обучающиеся отметили, что допускали ошибки из-за невнимательного прочтения задаваемого вопроса, непонимания описанной в тексте ситуации. Многие пришли к выводу, что внимательное чтение текста, понимание информации, заложенной в тексте и умение применять свои академические знания, владение компетенциями функциональной грамотности могут привести к успешному выполнению предложенного задания.

Проведение *четвёртого* (основного) этапа исследования влияния характерных затруднений учителя на успешность школьников в общероссийской оценке уровня развития функциональной грамотности школьников предполагало оказание методической помощи учителю к проведению предстоящего урока. На данном этапе был составлен график посещения уроков, ориентированных на развитие функциональной грамотности школь-

ника. В соответствии с графиком, за несколько дней до даты проведения урока, учителя представляли тьюторам сценарий своего урока. Далее, совместно с тьюторами, корректировали цель и задачи урока, вносили изменения и дополнения. Таким образом, многие учителя освоили методику ведения урока, направленного на развитие функциональной грамотности, правильной формулировке вопросов ученику по представленной проблемной ситуации. Данный период можно считать этапом интенсивной подготовки школьников к мониторингу с проведением большого объёма тренингов по решению заданий открытого банка заданий функциональной грамотности.

Результаты итогового тестирования по определению уровня развития читательской, математической и естественно-научной грамотности школьников представлены на рис. 5, 6, 7. По каждой составляющей грамотности прослеживается положительная динамика в росте уровня развития компетенций школьника. Увеличился процент детей, перешедших из повышенного в высокий уровень, из среднего в повышенный уровень функциональной грамотности. Практически не осталось детей, демонстрирующих недостаточный уровень в стартовой диагностике по читательской грамотности, по математической грамотности обучающихся, имеющих недостаточный и достаточный уровни, всего 2%, а по естественно-научной грамотности их количество уменьшилось, в среднем, на 35%.

В таблице 1 приведены данные, демонстрирующие разность показателей результатов входного и итогового тестирования общероссийской оценки по модели PISA. Показатели по каждой школе представлены в процентном соотношении количества детей, набравших определённое количество баллов, соответствующему диапазону уровня, к общему количеству школьников, принявших участие в тестированиях. Знак «-» означает убывание показателя, а знак «+» его возрастание. По читательской грамотности прослеживается возрастание показателя высокого уровня по всем школам за счёт уменьшения показателей более низкого уровня. Значительное улучшение результатов прослеживается в показателях по математической грамотности, только в двух школах показатели остались неизменным. По естественно-научной грамотности показатели повышенного и высокого уровня та же в основном улучшились,

только у одной школы показатель высокого уровня уменьшился на 12%. Надо отметить, что у данной школы улучшился показатель повышенного уровня за счёт уменьшения показателя недостаточного, низкого и среднего уровней.

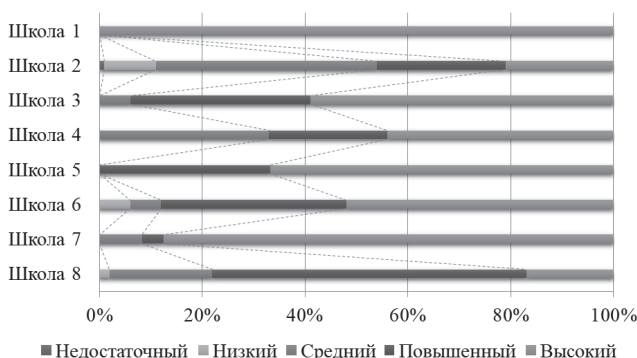


Рис. 5. Уровни развития читательской грамотности школьников – участников итогового тестирования

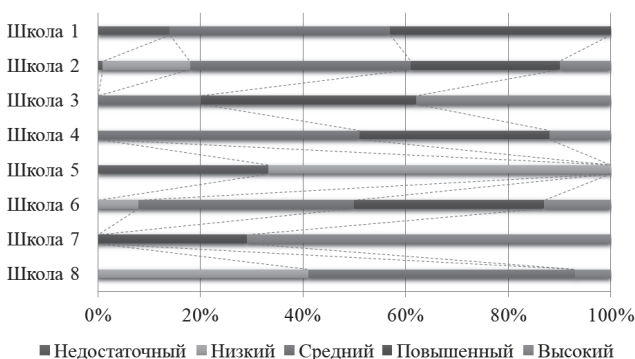


Рис. 6. Уровни развития математической грамотности школьников – участников итогового тестирования

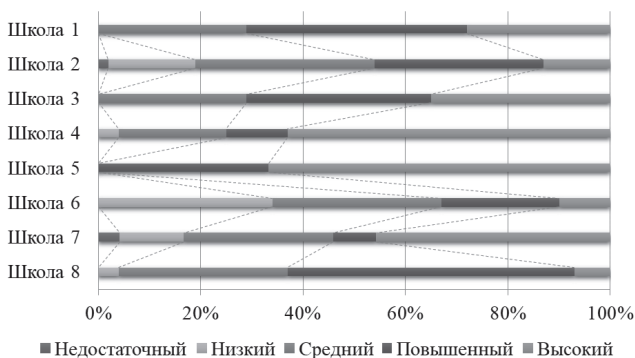


Рис. 7. Уровни развития естественно-научной грамотности школьников – участников итогового тестирования

Таблица 1. Показатели уровня развития функциональной грамотности школьника

№ школы	Читательская грамотность					Математическая грамотность					Естественно-научная грамотность				
	Разность показателей уровней развития компетенций школьника, %														
	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
1	0	0	0	-100	+100	+14	-29	+14	0	0	-14	-9	-7	+21	+9
2	-2	-5	-5	-6	+7	+1	-2	+24	+10	+10	-12	-7	-12	+18	+13

№ школы	Читательская грамотность					Математическая грамотность					Естественно-научная грамотность				
	Разность показателей уровней развития компетенций школьника, %														
	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий	Недостаточный	Низкий	Средний	Повышенный	Высокий
3	0	-1	-12	-38	+51	-10	-20	-40	+22	+38	-13	-26	-12	+18	+33
4	-10	-17	+2	+2	+23	-5	-37	+16	+21	+5	-36	-27	-8	+8	+63
5	-33	-17	-50	+33	+67	-17	+31	-17	0	0	0	0	-17	-17	+34
6	-4	-22	-28	+3	+50	-6	0	-8	+5	+11	-35	+3	+8	+17	+6
7	0	-4	-4	-71	+70	-8	0	-20	-19	+47	+2	0	-3	-22	+22
8	-4	-7	-19	+24	+6	-24	+11	+9	-2	+7	-14	-5	-1	+34	-12

Полученные результаты позволили сделать определенные выводы в проводимом авторами исследовании. Все выше изложенные методы работы по устранению профессиональных дефицитов учителей, а именно оказание индивидуальной и методической помощи в форме консультаций, вебинаров, практических очных занятий, дали свои положительные результаты.

## Заключение

С опорой на выбранную методологию исследования есть основание сделать следующие выводы:

- 1) характерные профессиональные затруднения учителя-предметника в области развития умения школьников применять полученные знания в жизни, отрицательно влияют на результативность обучающихся;
- 2) эффективность комплекса отобранных мер, описанных выше по восполнению профессиональных дефицитов педагогических работников, может быть эффективным, при наличии квалифицированного научно-методического сопровождения учителя в обеспечении конкурентоспособности школьника;
- 3) образовательным организациям, не принявшим участие в общероссийской оценке по модели PISA, представляется целесообразным перенять опыт 8 школ по подготовке школьников к предстоящим аналогичным диагностикам;
- 4) систематическая работа на применение академических знаний в жизненных ситуациях в форме практикумов в урочное и внеурочное время может быть организована с успехом в процессе обучения школьников других возрастных категорий.

В перспективе создается необходимое условие для дальнейшего исследования развития функциональной грамотности участников общероссийской оценки уровня сформированности читательской, математической, естественно-научных компетенций школьников в средней школе.

## Литература

1. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЁТ по результатам апробации диагностики профессиональных

компетенций педагогических работников с 5 по 14 сентября 2022 года в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан». С-175.

2. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // «Отечественная и зарубежная педагогика» № 4 Т. 1 (61) 2019
3. Гостева Ю. Н., Кузнецова М.И., Сидорова Г.А. Специфика формирования у учащихся основной школы читательской грамотности в процессе работы с множественным текстом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 1 (90). С. 88–109
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография – М.: Луч, 2017. – 640 с.
5. Пентин А.Ю., Ковалёва Г.С., Давыдова Е.И. и др. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109.
6. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Формы использования заданий по оцениванию и формированию естественнонаучной грамотности в учебном процессе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 177–195.
7. Рослова Л. О., Карамова И.И. Готовность учителя к формированию математической грамотности: результаты опроса // Математика. 2020. № 2. С-25.
8. Рослова Л.О., Квитко Е.С., Денищева Л.О., Карамова И.И. Проблема формирования способности «применять математику» в контексте уровней математической грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 2(70). С. 74–99.
9. Рябина Л.А., Чабан Т.Ю. Мониторинг читательской грамотности: региональный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 236–247.
10. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных

с формированием функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 218–235.

11. Шляйхер Андреас. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? / А. Шляйхер; [пер. с англ. И.С. Денисенко, И.Ю. Облачко]; предисловие С.С. Кравцова. – М.: «Национальное образование», 2019. –336 с.
12. Исследование PISA-2018. Режим доступа: URL: <http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018.html> (Дата обращения 10.05.2023)

### COMPLIANCE OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES WITH STUDENT ASSESSMENT ACCORDING TO PISA-MODEL INDICATORS

**Kadyrova F.Z., Mingazova G.G.**  
Kazan (Volga Region) Federal University

The article presents a study of the readiness of teachers to solve the tasks of preparing schoolchildren for all-Russian monitoring of the quality of general education. The professional difficulties of teachers, in the development of reading, mathematical and natural science literacy of schoolchildren, are revealed. *The relevance.* The question of the influence of the characteristic difficulties of teaching staff in the development of functional literacy of schoolchildren is investigated in order to ensure their superiority in the all-Russian monitoring of the quality of basic general education. The methodological basis of the study is the diagnostics of the level of groups of students' skills in mastering new knowledge and technologies. Input diagnostics was carried out. A strategy has been prepared to achieve leadership of schoolchildren of the Republic of Tatarstan, in the upcoming studies of the quality of basic general education. The aim will be achieved by the elimination of professional deficits of teachers working with monitoring participants.

*As a result* of the output diagnostics, effective methods of improving the professional skills of teachers have been identified, which is a guarantee of the superiority of the Tatarstan student in the all-Russian monitoring studies of the quality of general education, and an evidence of the teacher's readiness for all-Russian monitoring of the quality of general education.

**Keywords:** professional difficulty, educational achievements, quality of education, professional skills, superiority of students.

### References

1. ANALYTICAL REPORT on the results of testing the diagnostics of professional competencies of teaching staff from September 5 to September 14, 2022 in the state information system "Electronic education of the Republic of Tatarstan". С-175.
2. Basyuk V.S., Kovaleva G.S. Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first results // "Domestic and foreign pedagogy" No. 4 Vol.1 (61) 2019.
3. Gosteva Yu. N., Kuznetsova M.I., Sidorova G.A. The specifics of the formation of reading literacy among students of the basic school in the process of working with multiple texts // Domestic and foreign pedagogy. 2023. Vol. 2, No. 1 (90). pp. 88–109.
4. Klarin M.V. Innovative learning models. A study of world experience. Monograph – M.: Luch, 2017. – 640 p.
5. Pentin A.Y., Kovaleva G.S., Davydova E.I. et al. The state of natural science education in the Russian school according to the results of international studies TIMSS and PISA // Education issues. 2018. No. 1. pp. 79–109.
6. Pentin A.Y., Nikiforov G.G., Nikishova E.A. Forms of using tasks on assessment and formation of natural science literacy in the educational process // Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, No. 4 (61). pp. 177–195.
7. Roslova L. O., Karamova I.I. Teacher's readiness to form mathematical literacy: survey results // Mathematics. 2020. No. 2. P-25.
8. Roslova L.O., Kvitko E.S., Denishcheva L.O., Karamova I.I. The problem of forming the ability to "apply mathematics" in the context of levels of mathematical literacy // Domestic and zapubezhnaya pedagogy. 2020. Vol. 2, No. 2(70). pp. 74–99.
9. Ryabinina L.A., Chaban T.Y. Monitoring of reader literacy: regional experience // Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, No. 4 (61). pp. 236–247.
10. Andreas Schleicher. World-class education. How to build a school system of the XXI century? / A. Schleicher; [trans. I.S. Denisenko, I.Y. Cloud]; preface by S.S. Kravtsov. – M.: "National education", 2019. –336 p.
11. Shaikhelislamov R.F. To get into the top ten: the readiness of regions to implement tasks related to the formation of functional literacy // Domestic and foreign pedagogy. 2019. Vol. 1, No. 4 (61). pp. 218–235.
12. Summary results of the PISA-2018 study, URL: <http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018.html> (Accessed 10.05.2023).

# Роль лингвокультурной составляющей в процессе межкультурной коммуникации студентов

## Низкошапкина Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка № 4 Института русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: trangolya@yahoo.com

## Богатырева Светлана Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора института социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»  
E-mail: svetlana-690204@mail.ru

## Латышева Серафима Юрьевна,

аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)»  
E-mail: shumakova\_sima@mail.ru

Межкультурное общение возможно только при условии глубокого и разностороннего знания национального характера, образа жизни, обычаев, традиций носителей языков. Поэтому распространение международных контактов обуславливают интерес к межкультурной коммуникации как научной и практической области, проблемы которой уже несколько десятилетий находятся в кругу исследовательских интересов.

Цель исследования – выяснение влияния лингвистических и культурных факторов на процесс межкультурной коммуникации студентов и анализ практических путей формирования лингвокультурной компетенции как составляющей межкультурной коммуникации.

В статье осуществлен анализ научных исследований по проблеме межкультурной коммуникации, представлены практические решения формирования лингвокультурной компетенции как составляющей межкультурной коммуникации.

Сделан вывод, что процесс формирования лингвокультурной компетенции студентов должен происходить системно в трех основных направлениях: 1) учебная работа; 2) научно-исследовательская работа; 3) внеаудиторная работа. Соответственно, этот процесс является не только теоретическим (чисто академическое изучение иноязычной культуры), но и практическим.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурное общение, иностранный язык, лингвокультурная компетенция, студенты.

## Введение

Присутствие российского многонационального общества в мировом экономическом, политическом, образовательном пространстве постепенно меняет национальные традиции, расширяет деловое и культурное общение, поэтому возникает необходимость языкового обеспечения межкультурной коммуникации (МК) посредством установления межличностных контактов, ведения телефонных разговоров, переписки, проведения переговоров, презентаций и совещаний, участия в конференциях, симпозиумах и т.п.

Таким образом, язык становится основным средством МК, а его знание – знаемым, однако не единственным условием успешной деятельности в поликультурном социуме, поскольку преодоления языкового барьера недостаточно, чтобы обеспечить эффективность коммуникации представителей различных культур.

Постоянный рост межкультурного взаимодействия на мировом уровне, понимание каждого отдельного человека как участника мирового сосуществования актуализирует один из ключевых факторов эффективной МК – лингвокультурную компетенцию студентов, будущих специалистов. Поэтому в последнее время во многих языковедческих трудах принцип познания языка в тесной связи с существованием человека становится приоритетным и предполагает привлечение национально-культурного компонента в преподавании языка как одного из важных средств передачи национальной культуры и формирования личности.

Вопросам МК посвящены многочисленные труды ученых. Теоретические аспекты проблемы исследуются, в частности, в работах [4, 7, 8]. Эмпирический характер изучения МК отражен в трудах [2, 9]. Практические вопросы роли лингвокультурной составляющей в межкультурной коммуникации и формирования лингвокультурной компетенции студентов рассматриваются в [1, 3, 6].

Вместе с тем, лингвокультурный аспект межкультурного общения в отечественном языкознании исследован в меньшей степени, что определяет актуальность исследования.

Целью нашего исследования является выяснение влияния лингвистических и культурных факторов на процесс межкультурной коммуникации студентов и анализ практических путей формирования лингвокультурной компетенции как составляющей межкультурной коммуникации.



## Результаты исследования

Термин «межкультурная коммуникация» (в узком значении) появился в научной литературе в 70-х гг. XX в. К тому времени сформировалось новое научное направление, нацеленное на исследование коммуникативных провалов и их последствий в межкультурном общении. С течением времени понятие МК стало использоваться в таких научных сферах, как преподавание иностранного языка, теория перевода, сравнительная культурология и др., но и до сих пор исследования МК сосредотачиваются на поведении людей, которые сталкиваются с языковыми и культурными различиями во время коммуникативного акта и последствиями этих различий.

Процесс МК является предметом исследования ряда наук, такие как лингвистика, философия, культурология, социология, психология, а следовательно и понятие «межкультурная коммуникация» имеет, соответственно, определенное количество определений. Так, согласно [8], МК представляет собой процесс общения (как вербального, так и невербального) людей (групп), принадлежащих различным национальным и лингвокультурным сообществам, как правило, использующим в общении различные языки, воспринимающих лингвокультурную «чуждость» партнера по коммуникации и имеющих различную коммуникативную компетенцию, что может привести к коммуникативным провалам или культурному шоку при коммуникации. А.П. Садохин предлагает рассматривать МК как одну из форм социальной коммуникации, спецификой которой является ее осуществление в межкультурном контексте [7]. М.О. Гузикова видит в МК трансляцию культурных ценностей через непосредственное общение людей [4].

Под каким бы углом ни рассматривалось это понятие, очевидным является тот факт, что оно содержит две ключевые составляющие – коммуникация и культура. Формирование вторичной языковой личности в результате изучения другого языка тесно связано с усвоением чужой культуры. Поэтому процесс общения, происходящий между языковыми личностями, принадлежащими к разным лингвокультурным сообществам, может привести к определенным проблемам лингвокультурологического характера, которые являются результатом разногласий между культурой «исходного языка» и «целевого языка».

Исследуя столкновения культур в процессе МК с позиции лингвистики и дидактики, Д.С. Батарчук [2], в частности, отмечает, что эти расхождения обуславливают:

- 1) различные языковые структуры и законы в контекстуально адекватных ситуациях;
- 2) разные нормы употребления, такие как, к примеру, фразеологические обороты, социально нормированные схемы действий, употребление социолектов/диалектов;
- 3) различный социокультурный контекст: системы традиций и социальных норм и оценок, табу;

историко-географические реалии, политическая система и социальное устройство, понимание образовательных и социальных идеалов и т.д.;

4) разный уровень познания отдельной личности: окружающий социум, жизненный опыт, приобретенные навыки, условия жизнедеятельности, традиции, социальный статус и др.

Ключевым признаком МК, согласно [9], является ее интердисциплинарность, обуславливающая необходимость обращения ко многим смежным отраслям, основные среди которых – языкознание, культурология и социальная психология. Интердисциплинарность МК обеспечивает эффективность ее практического применения в широких сферах: от изучения ИЯ до дипломатической деятельности и разнообразных международных обменов, конечной целью которых всегда является достижение взаимопонимания и налаживание контактов между людьми, принадлежащими к различным национальным и культурным сообществам.

Участники МК являются носителями разных культур. Чем ближе культуры, тем легче общаться их представителям. Удаленность культур может стать препятствием на пути к взаимопониманию.

Культура каждого этноса отражена в языковой картине мира, которая сегодня является объектом изучения лингвистов, культурологов, психологов, социологов, этнографов и др. Языково-культурная картина мира индивида играет важную роль в процессе МК: влияние родной культуры и языка затрудняет общение с носителем чужой лингвокультуры.

Во время изучения иностранного языка (ИЯ) формируется вторичная картина мира, которая накладывается на первичную картину мира, сформированную ранее родным языком и культурой. Взаимодействие двух картин мира представляет собой сложный психологический процесс, который требует от индивида частичного отказа от собственного «я» и адаптации к иному видению мира [5].

Обучить людей устному и письменному общению, т.е. не только понимать, но и использовать ИЯ представляет собой сложную задачу еще и потому, что общение представляет собой не только вербальный процесс, эффективность которого, кроме знания ИЯ, находится в зависимости от таких факторов как условия и культура общения, правила этикета, знания невербальных форм общения, фоновые знания и т.п. [5].

Успешность МК обеспечивается не только владением ИЯ, но и умением верно трактовать коммуникативное поведение члена иноязычного сообщества, готовностью коммуникантов воспринимать отличия их коммуникативного поведения, понимать культурную обусловленность этого явления и толерантно относиться друг к другу.

Стратегия успешного коммуникационного процесса между представителями различных этнических и языковых сообществ должна основываться на взаимодействии лингвистических и культурных факторов и исключать возникновение коммуни-

кативных неудач. При этом основной становится проблема понимания в МК, представляющая собой сложный процесс интерпретации, зависящий от совокупности как языковых, так и неязыковых факторов. Достижение понимания в МК происходит, когда ее участники не только овладевают грамматикой и лексикой чужого языка, но и осознают культурный компонент значений слов. Поэтому даже лексические единицы на обозначение общеизвестных понятий требуют дополнительного толкования и фоновых культурологических знаний.

Межъязыковые и межкультурные контакты способствуют обогащению языков новыми лексическими и фразеологическими единицами, экспортируя новые понятия, изменяя устоявшиеся взгляды на уже существовавшие концепты. Вместе с указанным существует и лакунарность, воспроизводящая своеобразный взгляд этноса на мир, который нас окружает.

Учитывая все вышесказанное, очевидным является тот факт, что эффективная МК не может появиться сама по себе, ей нужно обучать целенаправленно и последовательно. А вся методическая, учебная и воспитательная работа преподавателя должна составлять определенную систему мероприятий, спланированных на весь период обучения и направленных на преодоление и устранение коммуникативных препятствий путем формирования у студентов лингвокультурной компетенции (ЛК), которая включает:

знание базовых элементов культуры (национальных обычаев, традиций, реалий и т.д.) страны, на языке которой осуществляется коммуникация;

способность говорящего выявлять в языке страноведческую информацию и пользоваться ею с целью достижения запланированной коммуникативной цели;

умение осуществлять МК, что предполагает знание лексических единиц с национально-культурным (этнокультурным) компонентом семантики и навыки адекватного их употребления в ситуациях межкультурного общения, а также умение использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения [6].

Из чего следует, что участники МК должны иметь сформированную ЛК, для чего, как справедливо отмечает Н.И. Андрейчик, им необходимы социокультурные знания, владение ИЯ (языковая компетенция), коммуникативные навыки и психологические умения [1].

Социокультурные знания могут быть сформированы как результат личностного и социального опыта коммуниканта, и являются так называемыми фоновыми знаниями об окружающем мире. Следствием их отсутствия или недостатка являются коммуникативные неудачи, возникающие, как правило, в сфере поведения и касающиеся невербальных средств коммуникации, обычаев и традиций (например, обычаи относительно форм приветствия, обращения, расстояния между

собеседниками, начала разговора, контакта глазами и т.д.).

Коммуникативные навыки связаны со способностью коммуникантов организовать речевое поведение в соответствии с замыслом, главным намерением путем отбора языковых ресурсов и их адаптации к условиям коммуникации. В этом случае речь идет о применении тактико-стратегического потенциала и понимании речи как упорядоченного явления, которое основывается на планировании речевых действий.

Владение ИЯ (грамматическая и лексическая компетенция) является важнейшим условием формирования ЛК, поскольку происходит овладение кодом языка на определенном этапе обучения, структурирование и согласование грамматически корректных высказываний на изучаемом языке в соответствии с коммуникативно-прагматическими целями общения.

Психологические умения реализуются в способности коммуниканта вступать в психологические контакты во время коммуникации, способствовать кооперации, согласию, взаимопониманию, созданию благоприятной атмосферы общения.

Сегодня формирование ЛК у студентов вузов обеспечивается рядом учебных дисциплин (практический курс ИЯ, страноведение, лингвострановедение, теория и практика перевода и т.д. в зависимости от профессиональной подготовки), научно-исследовательской, а также внеаудиторной работой факультетов и кафедр. Особого внимания заслуживает лекционно-практический курс «Лингвострановедение», который, как правило, имеет прикладной характер и является ценным источником информации, отражающей взаимоотношение языка и культуры. Его образовательная ценность заключается в том, что он основывается на междисциплинарном подходе, тем самым способствуя углублению общей эрудиции студентов и имея целью:

1) обеспечение коммуникативной и лингвокультурной компетенции в МК;

2) изучение реалий в неразрывной связи с получением студентами экстралингвистических, или фоновых знаний по различным аспектам жизни страны-носителя языка;

3) формирование у студентов умения анализировать и распознавать культурно-специфическую лексику как в письменных текстах, так и в устной речи, и умение объяснить или прокомментировать ее;

4) формирование навыков перевода культурно-специфической лексики;

5) развитие навыков подготовки публичных выступлений на предусмотренные программой темы [5, 6].

Кроме того, исследование иноязычной культуры происходит путем сравнения имеющихся знаний студентов с только что полученными, а также со знаниями о своей родной стране при изучении языковых единиц, которые отличаются от

четливой национально-культурной семантикой и представляют культурные особенности народа как носителя языка. К таким языковым единицам относятся: 1) существующие реалии – определение предметов или явлений, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой; 2) коннотативная лексика – слова, которые совпадают в основном значении, но различаются культурно-историческими ассоциациями; 3) фоновая лексика, которая обозначает предметы и явления, располагающие аналогами в изучаемой иноязычной культуре, но отличные по особенностям функционирования, форме, назначению и т.п.

Важной воспитательной функцией этой учебной дисциплины является то, что она способствует формированию внутреннего мира студента путем изучения и анализа опыта другого народа, языковых реалий, отражающих особенности общественно-политического, экономического и культурного аспектов жизни.

Неотъемлемой частью процесса формирования ЛК у студентов является и научно-исследовательская работа, которая проводится под руководством преподавателей, и включает в себя участие в научно-практических конференциях, круглых столах, научных чтениях и тому подобное. Сам процесс отбора материала лингвокультурологического характера, подготовки докладов и написания статей можно рассматривать как акт МК, который способствует более глубокому погружению студентов в иноязычную среду, и приводит к усвоению культурологических знаний, формированию способности воспринимать ментальность носителей другого языка.

Еще одной важной составляющей процесса формирования ЛК является внеаудиторная работа, мероприятия которой носят не столько развлекательный, сколько образовательный и воспитательный характер. Образовательная составляющая заключается в том, что таким мероприятиям предшествует учебная работа, в ходе которой студенты изучают необходимую лексику, сведения о культуре, истории и географии страны, язык которой изучается.

Очевидно, что подобные мероприятия способствуют готовности студентов к межкультурному общению, совершенствуют навыки спонтанной речи, имеют познавательную ценность, удовлетворяют информационную потребность, стимулируют учебную деятельность, способствуют расширению мировоззрения, идентификации и самоидентификации в общем культурном пространстве, а также формированию правильных национальных стереотипов, поскольку в условиях дефицита информации возникает угроза неадекватной оценки событий, возникновение заблуждений.

## Заключение

Любой язык отражает различия менталитета, культуры, образа жизни представителей определенного этнокультурного сообщества. В процессе МК нужно

обращать внимание не только на лингвистические, но и на культурные разногласия, знакомиться с правилами коммуникативного поведения в иноязычном культурном пространстве. Для достижения успеха в МК большое значение приобретает лингвокультурный компонент. Знание языкового и культурного кодов в их взаимодействии позволяют предотвратить коммуникативные проблемы и конфликты, осознать разнообразие видения мира сквозь призму других языков и культур.

Процесс формирования ЛК как составляющей МК студентов, на наш взгляд, должен происходить системно в трех основных направлениях: 1) учебная работа; 2) научно-исследовательская работа; 3) внеаудиторная работа. Соответственно, этот процесс является не только теоретическим (чисто академическое изучение иноязычной культуры), но и практическим, то есть содержит комплекс лингвометодических мероприятий и реализуется в реальных ситуациях общения на ИЯ с его носителями с целью развития у студентов интерактивных навыков и коммуникативных стратегий, которые предусматривают следующие умения: уверенно участвовать в беседе и формальной дискуссии, интервью на различные темы и свободно и спонтанно общаться с носителями языка; высказывать собственные взгляды на темы обсуждения, отстаивать и аргументировать собственное мнение, выдвигать гипотезы и реагировать на мнение собеседника; свободно использовать ИЯ в межличностном общении; адекватно передавать и обобщать информацию.

В дальнейшем исследование роли лингвокультурной составляющей в межкультурной коммуникации студентов можно продолжить в направлении анализа средств формирования ЛК как составляющей профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов.

## Литература

1. Андрейчик Н.И. Теоретико-методологические подходы к обоснованию лингвокультурной компетенции личности// Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Педагогические науки, 2019 (15), 121–126.
2. Батарчук Д.С. Готовность к межкультурной коммуникации как показатель развития поликультурной личности// Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики: коллективная монография. – Брянск: Издательство Брянского филиала РАНХиГС, 2019 С. 137–160.
3. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность и лингвокультурные коммуникативные компетенции: разграничение понятий// Вопросы культурологии. 2009. № 1. С. 48–51.
4. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 124 с.
5. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция как готовность учащихся к об-

щению на иностранном языке // Язык и культура. 2017. № 38. С. 250–268.

6. Подгорбунских А.А. Феномен лингвокультурной компетентности в парадигме современного профессионального образования//Человек и образование. 2012. № 2.(31). С. 158–161.
7. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М.: Высшая школа, 2005. 310 с.
8. Теория межкультурной коммуникации: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Ю.В. Таратухиной и С.Н. Безус. – М.: Издательство Юрайт, 2016. 265 с.
9. Шачнев С.А. Межкультурная коммуникация как фактор гармонизации международного общения// Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2016. № 15 (236). С. 182–187.

### THE ROLE OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL COMPONENT IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION OF STUDENTS

**Nizkoshapkina O.V., Bogatyreva S.N., Latysheva S. Yu.**

Peoples' Friendship University of Russia; K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)

Intercultural communication is possible only if there is a deep and versatile knowledge of the national character, lifestyle, customs, traditions of native speakers. Therefore, the spread of international contacts leads to an interest in intercultural communication as a scientific and practical field, the problems of which have been in the circle of research interests for several decades. The purpose of the study is to clarify the influence of linguistic and cultural factors on the process of intercultural communication of students and to analyze practical ways of forming linguistic and cultural competence as a component of intercultural communication. The article analyzes scientific research on the problem of intercultural communication,

presents practical solutions to the formation of linguistic and cultural competence as a component of intercultural communication. It is concluded that the process of formation of linguistic and cultural competence of students should occur systematically in three main directions: 1) academic work; 2) research work; 3) extracurricular work. Accordingly, this process is not only theoretical (purely academic study of foreign language culture), but also practical.

**Keywords:** intercultural communication, intercultural communication, foreign language, linguistic and cultural competence, students.

### Reference

1. Andreychik N.I. Theoretical and methodological approaches to the substantiation of linguistic and cultural competence of a person// Bulletin of Polotsk State University. Ser. Pedagogical sciences, 2019 (15), 121–126.
2. Batarчук D.S. Readiness for intercultural communication as an indicator of the development of a multicultural personality// Intercultural communication: issues of theory and practice: a collective monograph. – Bryansk: Publishing House of the Bryansk branch of RANEPА, 2019 pp. 137–160.
3. Gorodetskaya L.A. Linguocultural competence and linguocultural communicative competencies: differentiation of concepts// Questions of cultural studies. 2009. No. 1. pp. 48–51.
4. Guzikova M.O., Fofanova P. Yu. Fundamentals of the theory of intercultural communication. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2015. 124 p.
5. Milrud R.P., Maksimova I.R. Communicative competence as the readiness of students to communicate in a foreign language // Language and culture. 2017. No.38. pp. 250–268.
6. Podgorbunskikh A.A. The phenomenon of linguistic and cultural competence in the paradigm of modern vocational education// Man and education. 2012. No.2.(31). pp. 158–161.
7. Sadokhin A.P. Introduction to the theory of intercultural communication. – М.: Higher School, 2005. 310 p.
8. Theory of intercultural communication: textbook and workshop for academic bachelor's degree / under the general editorship of Yu.V. Taratukhina and S.N. Bezus. – М.: Yurayt Publishing House, 2016. 265 p.
9. Shachnev S.A. Intercultural communication as a factor of harmonization of international communication// Scientific bulletin of Belgorod State University. 2016. No. 15 (236). pp. 182–187.s

# Воспитательный потенциал методов обучения: историко-педагогическое исследование (середина 70-х – середина 80-х гг. XX века)

**Павленко Галина Васильевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика» Педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: pavlysia@mail.ru

В статье рассматривается проблема воспитания учащихся общеобразовательной школы посредством воспитывающего потенциала методов обучения. Исследование обращено к периоду середины 70-х – середины 80-х годов XX века. Проанализированы аспекты воспитывающего обучения, характерные для изучаемого периода, и направленность педагогического процесса на формирование мировоззренческих взглядов и позиций школьников в соответствии с господствующей идеологией. В то же время освещаются такие направления развития системы образования и совершенствования методов обучения, которые отражают гуманистическую направленность деятельности педагогов, связанную с реализацией идеи воспитывающего обучения, обращением учителя к вхождению ребенка в мир культуры, присвоением им ценностей вечных, непреходящих, к самоопределению и саморазвитию. В статье представлены взгляды ведущих ученых изучаемого периода на пути разработки отдельных методов и их систем, акценты расставлены на развивающем и творческом аспектах. Материалы исследования позволяют молодым педагогам избежать одностороннего, предвзятого взгляда на педагогику советского периода, увидеть положительные стороны этого сложного, неоднозначного и богатого идеями времени, которые еще во многом только предстоит осмыслить и оценить новым поколениям отечественных педагогов.

**Ключевые слова:** воспитывающее обучение, методы обучения, педагогический потенциал методов обучения.

## Введение

Для выполнения грандиозных планов, стоящих перед нашей страной, необходимо преобразование важнейшей базовой структуры – системы образования и воспитания подрастающего поколения. Решение этой задачи должно проходить путем вовлечения учащейся молодежи в активную деятельность по самообразованию, саморазвитию. Такая роль обучающихся может реализовываться в образовательном процессе, основанном на применении методов обучения, обеспечивающих взаимосвязь важнейших функций процесса обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей.

Воспитывающая функция обучения с первых послеоктябрьских дней рассматривалась как ведущая, ориентирующая педагогов на реализацию цели воспитания «нового человека» с единым марксистско-ленинским мировоззрением, коммунистическим сознанием и поведением. Воспитывающий потенциал школьного образования реализовывался как целенаправленная идеологизация и политизация всей жизни общеобразовательной школы.

Однако, одновременно с вектором идеологического и политического воспитания, существовали и развивались другие направления в педагогической науке, отражающие сложные процессы приобщения растущего человека к общечеловеческим ценностям, входа его в мир созданной человечеством культуры, осмысления идей саморазвития, сосуществования людей в общем мире на планете. В развитии проблемы воспитания учащихся в обучении в исследуемый период нашли отражение традиции педагогической науки дореволюционного периода и периода «советского», при всех особенностях развития педагогики советского периода.

В данном исследовании проведен анализ развития идеи воспитания учащихся в обучении в период середины 70-х – середины 80-х гг. XX-го века. Интерес ученых к изучаемому десятилетию связан прежде всего с тем, что на предыдущем этапе исследования проблемы воспитывающего обучения (60-е – 70-е годы XX -го века) ученые значительно продвинулись в анализе целого ряда важнейших аспектов, создавались необходимые предпосылки для создания целостной концепции воспитывающего обучения в советской школе. Исследуемый период является «преддверием» современного периода и в значительной степени определяет состояние и перспективы развития теории и практики воспитания учащихся в обучении.

Вместе с тем исследуемый период является научной базой для переосмысления многих положений, казавшихся незыблемыми ранее, отказа от многих «мифов» педагогики советского периода и тщательного пересмотра ее методологических идей мировоззренческих позиций на основе общечеловеческих культурных и педагогических ценностей, что имеет и будет иметь прямое отношение к решению проблемы воспитания учащихся в обучении.

## Материалы исследования

В многоаспектном изучении проблемы методов обучения: природы методов [1], их структуры [13], системы [15], классификации [9; 22]; взаимосвязи с содержанием образования [28], оптимальным выбором методов [2], проблемным обучением [15; 17; 23; 25] и т.д. – существенной стороной явилось нарастание тенденции к исследованию их (методов обучения) воспитательной функции [20]. Известным итогом поисков дидактов, методистов, учителей и стимулом дальнейшего их развития стала Всесоюзная научно-практическая конференция по проблеме совершенствования методов обучения (г. Ленинград, 1977 г.).

В рекомендациях конференции [6; 30] методы обучения были определены как упорядоченные способы взаимодействия деятельности учителя (преподавание) и деятельности ученика (учение), направленного на достижение целей обучения, воспитания и развития. Тем самым были подчеркнуты позиции ученика – субъекта обучения, единство процессов обучения, воспитания и развития, зависимость достижения этого единства от используемых учителем методов обучения. Такая трактовка означала отказ от традиционной установки педагогического сознания на отношение к методам обучения как методам только усвоения основ наук, «обезличивающим» процесс обучения, – предполагала целостное видение обучения как процесса развития личности и методов обучения, – как «инструментов» учителя, организующего этот сложный, многомерный, многофакторный, диалектически противоречивый процесс. Актуальным становилось изучение в таком аспекте воспитательных возможностей методов обучения и условий их реализации в учебном процессе.

Уже в начале рассматриваемого периода в дидактике утверждалось положение о том, что методы обучения воспитывают как своими элементами, так и в целостном виде. Воспитывают качество деятельности учителя, эстетический облик средств, появление цели у ученика, напряжённость деятельности его, умение пользоваться учебными средствами, результативность работы и т.д. и т.п. Отмечалось, что метод как целостное явление способен воспитывать и положительно, и отрицательно в зависимости от многих факторов: мотивов учения, которые им стимулируются, от содержания, усвоению которого он служит,

от его роли в развёртывании многосторонних сил ученика и т.д. [8, с. 174].

В последующие годы углублялось изучение взаимосвязи между «внешней» и «внутренней» сторонами методов обучения, особый акцент был сделан на «самочувствии», «саморазвитии», самопознании, самосознании ученика – на организации с помощью методов обучения не только внешней, но и внутренней «среды учения» (Г.И. Щукина).

В этой связи представления о влиянии методов обучения на самосознание, самопознание, мировоззрение, воспитание необходимых нравственных качеств личности, формирование взглядов, убеждений, идеалов, развитие способностей и потребностей личности, методов учения существенно дополнялись за счёт обращения к психическим возможностям и резервам личности, к её эмоциональной сфере.

Так, например, в традиционной дидактической проблеме стимулирования учения, развития глубокой, сильной, содержательно ценной мотивации учения – акцент был сделан на успех школьника, вызывающий положительные переживания, удовлетворение, чувство собственного достоинства [28, с. 86]. В передовом опыте использовалось множество приемов рациональной организации учебного процесса, обеспечивающих успех в учении (индивидуализация заданий, их постепенное усложнение, с учётом возможностей ученика, помощь в преодолении встречающихся препятствий, создание специальных учебных ситуаций, в которых не уверенный в себе ученик, может пережить радость успеха и т.д.) [28, с. 87]. Анализ системы работы лучших учителей обнаруживает, что их деятельность рождала глубоко гуманную, щадящую самолюбие и достоинство учащихся атмосферу на уроке – с одной стороны, а с другой – обеспечивала такие условия обучения, что учащийся мог проявить себя с положительной стороны, что крайне важно для его полноценного развития.

Актуальной в плане педагогического стимулирования оставалась и проблема познавательных интересов [28]. Именно с методами и приемами обучения и их системой связывалось осуществление способов развития интереса к учению [29]. Например, в опыте Е.Н. Ильина, Л.Т. Сирьк, Р.Г. Хазанкина, В.Ф. Виноградовой, Л.В. Маховой, С.Н. Лысенковой, П.Е. Алпатовой и мн. др. это не только актуальность и новизна содержания, раскрытие значимости знаний, но и наглядность, занимательность, эмоциональность, сравнение и аналогии, эффект парадоксальности, удивления, использование произведений искусства и литературы, учебные дискуссии, диалог, анализ проблемных ситуаций, познавательные и деловые игры, учебные исследования, приемы опережающего обучения, комментирования, применение компьютеров и мн. др. [3; 4; 7; 10; 16; 24; 26 и мн. др.].

И создание «ситуации успеха», и стимулирование интереса к знанию и учению, и другие способы вызывания положительных субъективно-

эмоциональных переживаний имели психолого-педагогическим основанием представления о том, что для учащихся важна значимость для них предмета изучения, у них есть потребность в познании, самопроявлении, самоутверждении, в общении, что для них не безразлично ущемление самолюбия, поощрение или порицание, говорят ли с ними на равных или покровительственно, что влияние эмоций не познавательную интеллектуальную деятельность учащихся позволяет педагогу использовать большой резерв психических возможностей учащихся, расширить рамки педагогического воздействия и оказывать влияние на воспитание всей личности ученика [9, с. 214; 13, с. 21–23].

Наряду с отношением к методам как инструментам стимулирования учения, создания благоприятной для развития личности эмоционально-нравственной атмосферы учения, их воспитательный потенциал связывался с соответствующей организацией познавательной деятельности ученика – со степенью его активности, самостоятельности, творчества как субъекта деятельности. По сути, по принципу нарастания самостоятельности, самостоятельности ученика строилась классификация методов обучения, предложенная ранее И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным ещё в 60-е годы [8; 5; 18].

Авторы классификации относили «традиционные» методы обучения (словесные, наглядные, практические) к средствам, приёмам, внешним формам объяснительно-иллюстративного (информационно-рецептивного) метода, отмечая его невысокий (по сравнению с другими методами) воспитательный, развивающий и обучающий потенциал.

Однако, в изучаемый период утвердилось более глубокое отношение к «традиционным» методам, учитывающее их возможности при условии активизации и самостоятельности, дифференциации и индивидуализации учения. Тем более, что создавались в передовом опыте «нестандартные» и «продуктивные» приёмы обучения: графические модели содержания учебного материала (И.Г. Сорокина и др.), «опорные конспекты и сигналы» (В.Ф. Шаталов), «опорные схемы», дидактические задачи, «опережающее обучение» (С.Н. Лысенкова). Осуществлялась совместная разработка учеными и учителями методических приёмов, связанных с самопознанием и саморегулированием ученика на основе овладения приёмами умственной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер, К.П. Королёва, Е.Ф. Головкина и др.); приемами рационального решения познавательных задач (И.Е. Буланкина) [19, с. 240].

Возвращаясь к классификации Лернера-Скаткина, следует отметить, что в качестве высшего уровня воспитательного влияния методов обучения рассматривался «продуктивно-творческий» на основе первого опыта применения проблемных методов. В последующие десятилетия в дидактике и частных методиках накапливался разносторонний методический и технологический материал

в области проблемного обучения (А.Н. Алексюк, Г.Д. Кириллова, И.Я. Лернер, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.), что создавало возможности для более обосновательных обобщений, в том числе и его воспитательном потенциале.

Многофункциональность, многоаспектность проблемного обучения раскрывалась через анализ познавательной деятельности учащихся и ее закономерностей, влияние учения, как на умственное развитие, так и на личность в целом (Т.А. Козлова, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В.П. Панько, М.Н. Скаткин). Особенность учения при использовании проблемных методов усматривалась в систематическом решении проблемных задач – овладении процедурами и опытом творческой деятельности. Однако это внешняя сторона организации познавательной деятельности.

Источник проблемной ситуации в сознании ученика усматривался в противоречии между целью (требованием) деятельности и средствами субъекта этой деятельности. Он (ученик) хочет понять, решить, сделать, а знаний и умений нет или недостаточно. И.Я. Лернер предлагал сформулировать это противоречие иначе – как противоречие между необходимостью взаимодействия субъекта с объектом и неадекватностью действия субъекта природе объекта.

Трактовка сущности проблемного обучения в такой постановке актуализировала изучение психологических аспектов процесса обучения. Неслучайно И.Я. Лернер обратил внимание на то, что дидактический подход стал подменяться психологическим. «Психологи, а вслед за ними и дидакты видели только ученика и его затруднение. Задача состоит в том, чтобы увидеть в проблемной ситуации все элементы дидактического отношения – деятельность учителя, деятельность ученика и содержание образования. Это означает не игнорирование психологии, а подчинение ее дидактическому контексту, углу зрения» [23, с. 37].

Пожалуй, наиболее обоснованным научно и разработанным технологически было положено о том, что в развитии личности проблемное обучение решает задачи «форсированного развития продуктивного мышления» (Ю.К. Бабанский, Л.В. Занков, Т.А. Козлова, М.Н. Скаткин, Э.И. Унт, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина). Таким образом, формируется интеллектуальный потенциал общества. При этом подчеркивалось, что если знания, умения, навыки можно усвоить без проблемного обучения, то способы творческой деятельности, опыт творческой деятельности вне проблемного обучения усвоить невозможно.

В аспекте развития творческого потенциала учения изучались соответствующие условия обучения, отбирались и классифицировались приёмы (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.П. Пальянов, В.П. Панько).

Воспитательные функции проблемного обучения связывались с его возможностями в выработке личностью научного миропонимания, мировоз-

зрения, присвоения общественно значимых ценностей, ибо в проблемном обучении познавательная деятельность ученика ориентирована на глубокую проработку образовательного материала на уровне творческого усвоения и применения, включая оценочное эмоционально-волевое отношение к знаниям, овладение опытом, чертами, процедурами творческой деятельности (И.Я. Лернер, Б.Т. Лихачёв).

В специальных исследованиях мировоззренческой функции проблемного обучения экспериментаторы неизбежно выходили на решение проблемы формирования мировоззренческой позиции личности в условиях целостного педагогического процесса (а не только обучения), на использование методов обучения в сочетании с общими методами воспитания (М.И. Махмутов, П.С. Лейбенгруб, Б.Т. Лихачёв, В.П. Панько), на сочетание интеллектуального, эмоционально-эстетического начал в содержании и организации учебно-воспитательного процесса.

В анализе воспитательных аспектов познавательной деятельности учащихся ярко обнаруживалось, что при использовании проблемных методов учение обычно сопровождается субъективно-эмоциональными переживаниями школьника, которые могут действовать на личность как позитивно, стимулируя интерес к знаниям, веру в собственные силы и т.д., так и негативно, «отчуждая» от учения, угнетая ребёнка неверием в себя, страхом наказания и т.д.

В специальных опытно-экспериментальных исследованиях изучалось педагогическое влияние проблемного обучения на эмоционально-волевое развитие школьников. Так, Т.А. Козлова, усматривая в эмоциях конкретные психологические механизмы, регулирующие в мышлении мотивационные функции, освещала возможности и условия проблемного обучения, развития устойчивых познавательных интересов. В.П. Панько раскрывал потенциал проблемного обучения в накоплении и обогащении ценного эмоционального опыта личности (эмоции, связанные с поиском решений проблемы, радость открытия, уверенность в своих силах, стремление мыслить самостоятельно, эмоции, связанные с ожиданием успеха в решении проблемы, желание участвовать в дискуссиях, читать и узнавать всё больше, самостоятельно проникать в сущность действительности) [21, с. 12] – развития социально-нравственной мотивационной сферы.

Анализ проблемного обучения в коллективной форме работы выявлял его влияние на изменение коллективистских отношений – увеличение «дружески участливых» связей между участниками (В.К. Дьяченко, Т.А. Козлова). Исходя из положения о сугубо индивидуальном характере процессов усвоения и мышления каждого члена коллектива, экспериментаторы определяли общую цель проблемного задания так, чтобы общая результативность выполнения задания складывались из результатов индивидуальной работы каждого

члена коллектива, имеющего различные способности и характер. Тогда знания одних учащихся дополняют знания других, которые соображают хуже (может быть, просто медленнее), острая наблюдательность одних заостряет внимание других; логика мысли учащихся с аналитическим складом ума выравнивает логику тех, кто привык думать хаотично, непоследовательно и т.д. [11, с. 66].

Определённой «вехой» на пути развития идеи проблемного обучения, вызвавшей в конце 60-х – начале 70-х годов поистине «бум» в педагогическом сознании, гипертрофирование его роли в обучении, было осознание необходимости рассмотрения этой идеи в контексте представлений о современной целостной системе обучения, предполагающей многообразие целей, видов содержания образования и методов обучения [9, с. 211]. Отмечалось, что проблемное обучение в качестве особого типа занимает своё специфическое место в системе обучения, однако, ещё подлежащее выяснению в существенных деталях [23, с. 13]. Для чего требовалось, по мнению И.Я. Лернера, решение с учётом сложившихся в практике типов обучения (объяснительно-иллюстративного и проблемного) двух взаимосвязанных проблем: как сделать, чтобы объяснительно-иллюстративное (или лучше, информационно-репродуктивное) обучение подготавливало учащихся к решению проблем и проблемных задач; как обеспечить такое проблемное обучение, в результате которого учащиеся творчески осмысливали бы, перерабатывали бы и тот учебный материал, который они воспринимали и усваивали в готовом виде [23, с. 12].

Школьная практика 70-х годов актуализировала и такую проблему, как выбор при подготовке к уроку наиболее целесообразных и результативных методов и приёмов. К концу рассматриваемого периода был осуществлён сравнительный анализ возможностей методов обучения: дано теоретическое обоснование, раскрыты процедура и условия выбора, определены основные критерии оптимального выбора методов обучения по ряду учебных предметов (математике, истории, обществоведению, литературе и др., рассмотрены типичные затруднения и ошибки при выборе методов обучения, что имело большое практическое значение для разработки мер их предупреждения и преодоления подобных ошибок [19, с. 241].

В области методов обучения важным представляется преодоление установки на отношение к ним как методам усвоения основ наук, которая, по сути, «обезличивала» процесс обучения. Методы обучения анализировались во взаимосвязях их «внешней стороны» и «внутренней» (самочувствие, самопознание, самосознание, саморазвитие ученика), с точки зрения их роли в создании не только внешней, но и внутренней «среды учения». Акцент на личность ученика, на создание благоприятной эмоционально-нравственной атмосферы учения, вносил принципиальные изменения в методы стимулирования учения (ориентиры на успех, вызывающий положительную мотивацию, удовлетво-



рение, чувство собственного достоинства, на интерес к учению), в методы организации учебной деятельности (установки на наращивание уровня самостоятельности, самостоятельности, самосознания, саморегуляции ученика).

В качестве высшего уровня воспитывающего влияния методов обучения выступил «продуктивно-творческий» на основе проблемного обучения (возможности в выработке личностного научного миропонимания, мировоззрения, в присвоении общественно значимых ценностей, в развитии творческого мышления и др.; в накоплении эмоционально-волевого опыта и др.); разрабатывался вопрос о том, каким образом соотносится проблемное обучение с объяснительно-иллюстративным, как осуществлять оптимальный выбор методов, каковы должны быть «требования к учителю», работающему в парадигме «ученик – субъект обучения, учение – мотивированный, целенаправленный, самоуправляемый процесс». Дидакты и методисты взаимодействовали с передовым педагогическим опытом в поисках методов обучения, обеспечивающих психологическую «поддержку» развивающейся личности ученика (идеи «трудной цели», «опоры», «опережение», «крупных блоков и др.).

## Заключение

Таким образом, на основе проведенного исследования научных трудов, автор приходит к следующим выводам.

Итак, ученик – субъект обучения, учение – мотивированный, целенаправленный, самоуправляемый процесс. Эти гуманистические идеи во многом определяли разработку проблемы воспитательного потенциала методов обучения, обозначили проблемы воспитательного потенциала методов обучения, закладывались в основание создаваемых методических систем.

Они находили отражение в требованиях к учителю: возбуждение и развитие внутренних мотивов учения школьников на всех его этапах; стимулирование механизмов ориентировки учащихся, обеспечивающей целеполагание и планирование предстоящей деятельности; обеспечение формирования учебных и интеллектуальных умений школьников по переработке учебной информации; стимулирование их физических и нравственно-волевых сил по достижению учебно-познавательных целей; формирование самооценки учебно-познавательной деятельности в ходе процесса учения на основе самоконтроля и самокоррекции [27, с. 203].

Гуманистическая дидактическая и методическая мысль традиционно взаимодействовала с лучшей практикой обучения, с передовым педагогическим опытом как «опережающим экспериментом» (М.А. Данилов). Именно во второй половине 70-х – в 80-е годы оформлялось педагогическое движение учителей-новаторов, получившее название «педагогика сотрудничества». В аспекте

воспитательного потенциала методов и приёмов обучения это движение выводило дидактику и методику на новый уровень технологического осмысления тех принципиальных гуманистических идей, которые должны быть заложены в современную методическую систему.

Педагогика сотрудничества исключала методы принуждения к учению и предлагала использовать лишь такие методы, которые вовлекают детей в общий труд учения, вызывая радостное чувство успеха, движения вперёд, развития. В опыте педагогов-новаторов рождалось методическое «оформление» целого ряда идей, обеспечивающих психологическую «поддержку» развивающейся личности школьника. Идея «трудной цели», обеспечивающая формирование личной ответственности, веру в возможность преодоления трудности. Идея «опоры», позволяющей даже самому слабому ученику последовательно продвигаться в учении. Идея «опережения» – особенно ускоряющая развитие сильных, наиболее способных в данной области учеников; идея «крупных блоков» – помогающая усваивать главные, существенные понятия, связи, значительно увеличивать объём усваиваемого материала при резком снижении нагрузки на ученика. Идеи таких форм контроля и оценки, которые ориентированы на учение без принуждения («опорные сигналы», безотметочное обучение, «общественные смотры знаний» и т.п.). Идеи самоанализа, коллективного творческого самоуправления, содружества с родителями и др.

Методические системы, разрабатываемые педагогами-новаторами, характеризовались открытостью «любимым идеям и средствам, которые не наносят духовного и физического ущерба личности ученика и учителя» [12].

Результаты длительного поиска в области методов обучения обусловили перспективу дальнейшего развития гуманистической традиции в области методов и приёмов обучения. Полагаем, что всесторонний анализ и объективная оценка опыта воспитывающего обучения в условиях перемен, происходящих ныне в сфере образования, которые сопровождаются нередко односторонним негативным отношением к опыту не одного поколения учёных и практиков (сведение этого опыта к идеологизации советской школы), существенно необходимо и для более адекватного восприятия исторического пути отечественной педагогической мысли советского периода, и для весомого пополнения научного фонда современных дидактических и методических исследований достаточно широкого диапазона, и для более широкой ориентировки нынешнего поколения учителей в сложной «природе» воспитательных процессов в обучении, в многоаспектном опыте существования принципа воспитывающего обучения в советской школе.

## Литература

1. Алексюк А.И. Развитие теории методов обучения в советской педагогике // Проблема мето-

- дов обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Педагогика, 1980. С. 16–22.
2. Бабанский Ю.К. Выбор методов обучения в средней школе // Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. С. 282–318.
  3. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. М.: Знание, 1987. № 6. 80 с.
  4. Бабанский Ю.К. Обновление содержания образования в условиях революционной перестройки советского общества, дальнейшего развития науки и техники // Сов. педагогика. 1987. № 11. С. 85–94.
  5. Голик Л.А. Теория и практика воспитывающего обучения в советской педагогике (1966–1977 гг.): дис. ...канд. пед. наук. Минск, 1989. – 184 с.
  6. Гордин Л.Ю. Взаимосвязь методов обучения и методов воспитания // Документы Всесоюзной конференции по методам обучения. Л., 1977. Т. 1. Л. 1–6. НА АПН СССР. Ф. 25. О. 1а. Ед. хр. 3233..
  7. Гузик Н.П. Идея свободного выбора // Учит. газ., 1977. 21 ноября.
  8. Дидактика средней школы / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. 302 с.
  9. Дидактика средней школы / под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 313 с.
  10. Ильин Е.Н. Рождение урока. М.: Педагогика, 1986. 173 с.
  11. Козлова Т.А. Использование учителем исследовательского метода в воспитательных целях // Вопросы методов и организации процесса обучения / под ред. В.В. Краевского. М.: Изд. АПН СССР. С. 61–69.
  12. Концепция общего среднего образования. Проект // Учит. газета, 1988. 23 августа.
  13. Левина М.М. Сущность и структура методов обучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1979. 32 с.
  14. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976. № 3. 64 с.
  15. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
  16. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. М.: Педагогика, 1985. 175 с.
  17. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 307 с.
  18. Невзоров М.Н. Проблема воспитания учащихся в обучении в советской педагогике середины 50-х – середины 60-х годов: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 1990. 165 с.
  19. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М.: Педагогика, 1987. 416 с.
  20. Павленко Г.В. Воспитательные аспекты методов обучения в советской дидактике (середина 70-х – середина 80-х годов) // Проблемы истории педагогики и современность. Ч. 1. Горно-Алтайск, 1991. С. 37–39.
  21. Паныко В.П. Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 20 с.
  22. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
  23. Педагогическая литература о проблемном обучении / И.Я. Лернер. М.: НИИОП АПН СССР, 1983. 48 с. (Обзор информ.) НИИОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по основн. направлениям развития пед. науки и практики». Вып. 6 (47).
  24. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. М.: Педагогика, 1987. 544 с.
  25. Фридман, Л.М., Маху, В.И. Проблемная организация учебного процесса. М., 1990. 160 с.
  26. Халамайзер, А.Я. Опыт учителя Р.Г. Хазанкина. М.: НИИОП АПН СССР. 1987. 13 с. // Передовой пед. опыт. Экспресс-информация. Вып. 10(154).
  27. Шамова Т.И. Активизация учения. М.: Педагогика, 1982. 208 с.
  28. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.
  29. Щуревич В.М. Воспитательная направленность методов обучения // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Моносзона. М.: Педагогика, 1980. С. 108–115.
  30. Щуревич В.М. О воспитывающей функции методов обучения // Документы Всесоюзной конференции по методам обучения. Л., 1977. Т. 3. Л. 165–170. НА АПН СССР. Ф. 25. О.1а. Ед. хр. 32.

#### EDUCATIONAL POTENTIAL OF TEACHING METHODS: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH (MID-70S – MID-80S OF THE TWENTIETH CENTURY)

**Pavlenko G.V.**  
Pacific State University

The article deals with the problem of educating secondary school students through the educational potential of teaching methods. The study is focused on the period of the mid-70s-x – mid-80s of the twentieth century. The aspects of educative learning characteristic of the studied period and the orientation of the pedagogical process to the formation of ideological views and positions of schoolchildren in accordance with the prevailing ideology are analyzed. At the same time, the following areas of development of the education system and improvement are highlighted: teaching methods that reflect the humanistic orientation of teachers' activities, related to the implementation of the idea of educative learning, the teacher's appeal to the child's entry into the world of culture, by assigning them eternal, imperishable values, to self-determination and self-development. The article presents the views of the leading scientists of the studied period on the development of individual methods and their systems, the emphasis is placed on the developmental and creative aspects. The research materials allow young teachers to avoid a one-sided, biased view of the pedagogy of the Soviet period, to see the positive aspects of this complex, ambiguous and rich in ideas time, which in many ways have yet to be comprehended and evaluated by new generations of domestic teachers.

**Keywords:** educative learning, teaching methods, pedagogical potential of teaching methods.

## References

1. Aleksyuk A.I. Development of the theory of teaching methods in Soviet pedagogy // Problems of teaching methods in modern secondary schools. Moscow: Pedagogy, 1980. pp. 16–22.
2. Babansky Yu. N.K. The choice of teaching methods in secondary school // selected pedagogical works / comp. M. Yu. Babansky. M.: Pedagogy, 1989. pp. 282–318.
3. Babansky Yu. N.K. Intensification of the learning process. Moscow: Znanie, 1987. No. 6. 80 P.
4. Babansky Yu. N.K. Updating the content of education in the conditions of the revolutionary restructuring of Soviet society, the long-term development of science and technology // sov. pedagogy. 1987. No. 11. pp. 85–94.
5. Golikov L.A. Theory and practice of educational training in Soviet pedagogy (1966–1977): dis. candidate of Art History. pedagogical sciences. Minsk, 1989. – 184 p
6. Gordin. Yu. The relationship of teaching methods and methods of education // Documents of the All-Union Conference on Teaching Methods. L., 1977. Vol. 1. L. 1–6. In the APN of the USSR. F. 25. O. 1a. U. hr. 3233..
7. Guzik N.P. The idea of free choice // Uchit. gaz., 1977. November 21.
8. Didactics of secondary school / edited by N. M.A. Danilova, M.N. Skatkin. M.: Enlightenment, 1975. 302 P.
9. Didactics of secondary school / edited by N. M.N. Skatkin. M.: Enlightenment, 1982. 313 P.
10. Ilyin E.N. Lesson of Christmas. M.: Pedagogy, 1986. 173 P.
11. Kozlova T.A. The teacher's use of the research method for educational purposes // Questions of methods and organization of the learning process / edited by V.V. Kraevsky. M.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. pp. 61–69.
12. The concept of general secondary education. The project // Teaches. newspaper, 1988. August 23.
13. Levina M.M. The essence and structure of teaching methods: abstract. dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. M., 1979. 32 p.
14. Lerner I. Ya. Didactic system of teaching methods. Moscow: Znanie, 1976. No. 3. 64 p.
15. Lerner I. Ya. Problem-based learning. M.: Znanie, 1974. 64 p.
16. Lysenkova S.N. When it's easy to learn. M.: Pedagogy, 1985. 175 p.
17. Makhmutov M.I. Problem-based learning. Basic questions of theory. M.: Pedagogy, 1975. 307 p.
18. Nevzorov M.N. The problem of educating students in teaching in Soviet pedagogy of the mid-50s – mid-60s: dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Krasnoyarsk, 1990. 165 p.
19. Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR (1961–1986) / edited by F.G. Panachin, M.N. Kolmakova, Z.I. Ravkin. M.: Pedagogy, 1987. 416 p.
20. Pavlenko G.V. Educational aspects of teaching methods in Soviet didactics (mid-70s – mid-80s) // Problems of the history of pedagogy and modernity. Part 1. Gorno-Altaysk, 1991. pp. 37–39.
21. Panko V.P. Research and heuristic methods of teaching as a means of mental education of students: abstract. dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences. M., 1983. 20 p.
22. Pedagogy / edited by Yu.K. Babansky. M.: Enlightenment, 1983. 608 p.
23. Pedagogical literature on problem-based learning / I. Ya. Lerner. M.: NIIOP APN USSR, 1983. 48 p. (Review of information) NIIOP APN USSR. Ser. "Reviews on the main. directions of development of pedagogical science and practice". Issue 6 (47).
24. Pedagogical search / comp. I.N. Bazhenova. M.: Pedagogika, 1987. 544 p.
25. Friedman, L.M., Mahu, V.I. Problematic organization of the educational process. M., 1990. 160 p.
26. Halamizer, A. Ya. The experience of the teacher R.G. Khazankin. M.: NIIOP APN USSR. 1987. 13 p. // Advanced ped. experience. Express information. Issue 10(154).
27. Shamova T.I. Activation of teaching. M.: Pedagogy, 1982. 208 p.
28. Shchukina G.I. Pedagogical problems of formation of cognitive interests of students. M.: Pedagogy, 1988. 208 p.
29. Shchurevich V.M. Educational orientation of teaching methods // Problems of teaching methods in a modern comprehensive school / edited by Yu.K. Babansky, I.D. Zverev, E.I. Monozona. M.: Pedagogy, 1980. pp. 108–115.
30. Shchurevich V.M. On the educational function of teaching methods // Documents of the All-Union Conference on Teaching Methods. L., 1977. Vol. 3. I. 165–170. ON THE APN OF THE USSR. F. 25. O.1a. Ed. hr. 32.

# Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности

**Стацюк София Геннадьевна,**

студент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри  
E-mail: sona.panda.1910@mail.ru

**Шахмалова Ирина Жаповна,**

к.п.н, доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет», Технический институт (филиал) РС(Я) г. Нерюнгри  
E-mail: xirina80@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Актуальность темы исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, современная организация обучения, основанная на актуальных технических возможностях, образовала повышенный спрос на готовность и способность к быстрой адаптации в динамично развивающихся условиях. Во-вторых, вследствие данного спроса развитие творческих способностей, нестандартного мышления, приобретает особую ценность. Творческие люди с неординарным мышлением в дальнейшем будут вести страну по пути политического и экономического развития. В период старшего дошкольного возраста происходят существенные психические изменения в жизни ребенка касающиеся его восприятия и отношения к окружающему. Данный период характеризуется как фундаментальный в аспекте формирования творческих способностей. В качестве эффективного развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста является изобразительная деятельность. В ходе анализа психолого-педагогического аспекта развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, были определены его особенности, а также обобщен опыт практиков образования. В последующем была составлена и апробирована программа психолого-педагогической диагностики развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах исследования. По итогам исследовательской работы были выявлены наиболее эффективные приемы и методы работы: изотерапия, сказкотерапия, аппликация, игротерапия.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, творческие способности, изобразительная деятельность, дети старшего дошкольного возраста, изотерапия, творчество.

Действия, с помощью которых появляются новые объекты, либо духовные ценности называют «творчеством». В советской энциклопедии «творчество» интерпретируется как «создание чего-то качественно нового, материального или духовного, чего не было ранее» [2]. В психологии «творчество» определяют, как действия, с помощью которых создаются новые материальные и духовные ценности.

Основополагающий вклад в изучение развития творческих способностей старших дошкольников внесли: Н.Ю. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова и др.

Д.Р. Абдуллажоннова полагает, что способность в творчестве – «это оригинальность, точность и смелость, проявляющаяся в умении человека приспособиться, мыслить по-другому» [1, с. 18].

Период старшего дошкольного возраста принято считать сензитивным этапом для развития творческих способностей. По мнению Е.О. Смирновой «период старшего дошкольного возраста является уникальным по своей природе, следствием того, что вся психическая жизнь детей, его восприятие и отношение к окружающему меняются» [9, с. 34].

Дети в возрасте от 5 до 7 лет могут воспроизвести и создать свой уникальный образ, фантазию, рисунок, движение, конструкцию и т.д. Дошкольники в этот период становятся наиболее активными, готовыми к необычным решениям, способными комментировать и оценивать свои действия и рассказывать о процессе их выполнения, они становятся все более интересными, проявляют настойчивость, готовность достичь своих целей. Творческие способности благоприятно и эффективно развиваются и выражаются в рисовании, лепке, музыка и языковое искусство.

При анализе педагогического опыта практиков образования РФ и РС (Я) по развитию творческих способностей старшего дошкольного возраста 5–6 лет можно выделить самую распространенную технику – рисование нетрадиционными методами. Данная техника включает в себя разнообразные способы и методы рисования, что благотворно и разносторонне развивает ребенка в проявлении его творческого потенциала.

После проведения анализа психолого-педагогического аспекта развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста исследование перешло на следующий этап – констатирующий. В ходе которого на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 58 «Красная Шапочка» старшей

дошкольной группы из 20 детей была апробирована программа психолого-педагогической диагностики уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет.

Диагностические мероприятия были проведены согласно отобранным методикам: «Методика оценки сочиненной ребенком сказки» (О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкая) [8], «Методика диагностики креативности творческих способностей детей» (Т.С. Комарова) [4], «Методика диагностики универсальных творческих способностей детей «Солнце в комнате» (В.Б. Синельников, В.Г. Кудрявцев) [5].

Согласно результатам исследования у большинства детей низкий уровень развития творческих способностей. Дети не способны к осмысленному моделированию посредством собственного воображения. Ассоциативное мышление и способность к преобразованию от «нереального» в «реальное», в контексте заданной ситуации, свойственно 85% воспитанникам.

По результатам программы психолого-педагогической диагностики уровня развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет была составлена система изобразительной деятельности.

Цель: развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет посредством изобразительной деятельности.

Методы и приемы: изотерапия, пластилинография, аппликация, игротерапия, упражнения, сказкотерапия, беседа, разминки.

Формы работы: групповая, индивидуальная, наглядная, словесная, игровая.

Учитывая то, что формирующий этап работы был основан на реализации и внедрении системы изобразительной деятельности как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет, основным методом работы было проведение изотерапии.

Изотерапия с использованием нетрадиционных техник рисования была проведена на 18 занятиях. Изотерапия демонстрирует необычное сочетание материалов с инструментами, к ней относится техника «тычок жесткой полусухой кистью», рисование по трафарету, «печать смятой бумагой», «набрызг», пальчиковое рисование, гратажж, оттиск, монотипия, восковые мелки в сочетании с акварелью, кляксография.

Например, на занятии «Милые грибки» с детьми проводился прием изотерапии в технике сюжетное рисование «Мухомор». По шаблону дети зарисовывали мухомор. Красной гуашью необходимо было нарисовать шляпку гриба, оставляя белые круги не закрашенными. Детализация – обязательный этап рисования, картинка оживает. Акварелью проработать второй план: нарисовать травинки.

На занятии «Зачем ежику колючки» проводилась изотерапия при помощи рисования штрихом «Колючие шарики». Для этого детям необходимо было выполнять ряд коротких линий-штрихов

с опорой на нижний край контура туловища. Изобразить второй ряд штрихов над первым, затем третий и т.д. Последний ряд штрихов выполняется с опорой на верхний край контура туловища. Легкими плотными штрихами без нажима на карандаш заштриховать мордочку ежа. Дорисовать маленькие кружочки – глаза, носик.

На занятиях «Светофор» и «Подснежник» в качестве основного метода работы была взята пластилинография. Комбинирование пластилина, картона, бумаги и других материалов позволяют не только развивать мелкую моторику детей, но и формируют эстетическое восприятие.

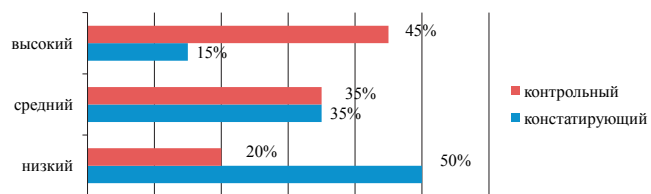
После проведения системы изобразительной деятельности как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет был проведен контрольный этап с целью исследования динамики уровня развития творческих способностей.

По результатам проведения диагностики по методике О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой была составлена сравнительная гистограмма результатов констатирующего и контрольного этапа уровня сформированности воображения и оригинальности (рис. 1).



**Рис. 1.** Сравнительная гистограмма результатов констатирующего и контрольного этапа диагностики по методике О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой оценки сочиненной ребенком сказки, 18.04.2023

Таким образом, наибольшее количество детей 30% полностью придумали сказку схематически ее, изложив увеличив предыдущий результата на 20%. Отказавшихся на констатирующем этапе было 15%, при повторном – 0%. Сравнительная гистограмма результатов констатирующего и контрольного этапа диагностики уровня развития воображения и оригинальности по методике О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой оценки сочиненной ребенком сказки (рис. 2).



**Рис. 2.** Сравнительная гистограмма результатов констатирующего и контрольного этапа диагностики уровня развития воображения и оригинальности по методике О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой оценки сочиненной ребенком сказки, 18.04.2023

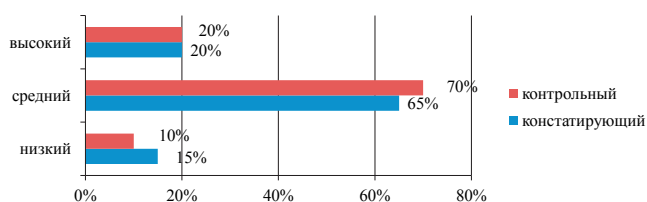
Зафиксирована положительная динамика на контрольном этапе. Количество детей с низким уровнем сформированности воображения и оригинальности снизилось на 30% (с 50% до 20%), средний уровень остался неизменным. На 30% увеличилось количество детей с высоким уровнем (с 15% до 45%).

Результаты сопоставления констатирующего и контрольного этапа диагностики критерия продуктивности по методике Т.С. Комаровой «Дорисовывание шести кругов». Согласно полученным данным высокий результат показали 20% детей. Средний результат продемонстрировали 40%, ниже среднего – 25% группы, низкий уровень – 15%. Таким образом, низкий снизился на 5%, ниже среднего на 15%, средний вырос на 20%, высокий на 5%. По результатам изучения продуктивности выполнения задания выявлено положительное влияние системы изобразительной деятельности как средства развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет.

После проведения контрольного этапа исследования были показаны следующие результаты: высокий уровень критерия разработанности вырос на 10%, средний остался на уровне 10%, низкий уровень снизился на 20%.

Результаты сопоставления результатов констатирующего и контрольного результатов критерия оригинальности также продемонстрировали положительную динамику. Показатели высокого уровня выросли на 10%, средний уровень поднялся на 5%, а низкий снизился на 15%.

Таким образом, по результатам 3 критериев: продуктивности, разработанности и оригинальности отмечена положительная динамика развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста (рис. 3).



**Рис. 3.** Сравнительная гистограмма результатов констатирующего и контрольного этапа диагностики по методике В.Б. Синельникова и В.Г. Кудрявцева «Солнце в комнате», 24.04.2023

Согласно данным диаграммы сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов исследования можно сделать следующие выводы: количество детей, показавших высокий уровень способности к осмысленному моделированию посредством собственного воображения осталось неизменным. Средний уровень напротив, вырос на 5%, низкий снизился на 5%.

Таким образом, по итогам трех повторных диагностик отмечается прогресс и положительная динамика после проведения системы изобразительной деятельности как средства развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста 5–6 лет. Уровень сформированности воображения и оригинальности у 80% детей нахо-

дится на среднем и высоком уровне. Уровень развития воображения, оригинальности, разработанности, продуктивности, и понимания «реального и нереального» распределилось следующим образом общий показатель низкого уровня – 20%, средний – 55%, высокий – 25%.

Таким образом, гипотеза о том, что работа педагога–психолога по развитию творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста будет эффективной, если использовать систему изобразительной деятельности (лепка, конструирование, рисование, аппликация), построенная на основе переноса ощущений и отношения к предмету будет способствовать развитию самостоятельной творческой деятельности детей и креативных представлений подтвердилась.

## Литература

1. Абдуллажонова Д.Р. Формирование и развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста // Проблемы педагогики. – 2019. – С. 17–20.
2. Большая советская энциклопедия // Портал «slovaronline.com». Режим доступа: <https://rus-modern-education-process-dict.slovaronline.com/874-творчество> (Дата обращения 22.01.2023).
3. Комарова Т.С. Дети в мире творчества. – М.: Мнемозина, 1995. – 157 с.
4. Кудрявцев В. Г., Синельников В.Б. Методики диагностики универсальных творческих способностей для детей 5 лет // МАДОУ ЦРР «Детский сад № 167 г. Тюмень». Режим доступа: <http://ds167.ru/wp-content/uploads/2022/10/Методики-диагностики-универсальных-творческих-способностей-для-детей.pdf> (дата обращения 24.01.2023).
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р (с изм. на 28.09.2018 г.) «Об утверждении Концепции долгосрочного социально–экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // Электронный фонд правовых и нормативно–технических документов. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/902130343> (Дата обращения 09.11.2022).
6. Скрипкарь А.А. Выявление творческих способностей обучающихся // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 2018. Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2021/08/29/diagnostika-tvorcheskih-sposobnostey> (Дата обращения 19.01.2023).
7. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2 (34). – С. – 33–40.

## DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ART ACTIVITIES

Statsyuk S.G., Shakhmalova I. Zh.  
FSAOU VO "North-Eastern Federal University", Technical Institute (branch) of RS(Ya) Neryungri

This article discusses the features of the development of creative abilities of children of senior preschool age. The relevance of the research topic is due to a number of factors. Firstly, the modern organization of training, based on current technical capabilities, has created an increased demand for readiness and ability to adapt quickly in a dynamically developing environment. Secondly, due to this demand, the development of creative abilities, non-standard thinking, acquires special value. Creative people with extraordinary thinking will continue to lead the country along the path of political and economic development. During the period of senior preschool age, significant mental changes occur in the child's life regarding his perception and attitude to the environment. This period is characterized as fundamental in terms of the formation of creative abilities. Visual activity is an effective development of the creative abilities of children of senior preschool age.

In the course of the analysis of the psychological and pedagogical aspect of the development of creative abilities of children of senior preschool age, its features were determined, and the experience of educational practitioners was generalized. Subsequently, a program of psychological and pedagogical diagnostics of the development of creative abilities of children of senior preschool age was compiled and tested at the ascertaining and control stages of the study. Based on the results of the research work, the most effective techniques and methods of work were identified: painting therapy, fairy tale therapy, application, game therapy.

**Keywords:** preschool education, creativity, fine arts, children of senior preschool age, painting therapy, creativity.

## References

1. Abdullazhonova D.R. Formation and development of creative abilities in preschool children // *Problems of Pedagogy*. – 2019. – S. 17–20.
2. Great Soviet Encyclopedia // Portal "slovaronline.com". Access mode: <https://rus-modern-education-process-dict.slovaronline.com/874-creativity> (Accessed 01/22/2023).
3. Komarova T.S. Children in the world of creativity. – M.: Mne-mozina, 1995. – 157 p.
4. Kudryavtsev V. G., Sinelnikov V.B. Methods for diagnosing universal creative abilities for children of 5 years old. Access mode: <http://ds167.ru/wp-content/uploads/2022/10/Methods-of-diagnostics-of-universal-creative-abilities-for-children.pdf> (accessed 24.01.2023).
5. Decree of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 No. 1662-r (as amended on September 28, 2018) "On approval of the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020" // *Electronic Fund of Legal and regulatory and technical documents*. Access mode: <https://docs.cntd.ru/document/902130343> (Accessed 11/09/2022).
6. Skripkar A.A. Revealing the creative abilities of students // *Educational social network nsportal.ru*. – 2018. Access mode: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2021/08/29/diagnostika-tvorcheskih-sposobnostey> (Accessed 01/19/2023).
7. Smirnova E.O. The specificity of modern preschool childhood // *National Psychological Journal*. – 2019. – No. 2 (34). – P. 33–40.

# Видеоконтент как средство обучения иностранному языку у студентов юридических специальностей

**Эмирлясова Сусанна Сеитбиляловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Крымский филиал Российского государственного университета правосудия  
E-mail: emirlyasova@mail.ru

Представленная статья посвящена вопросам изучения иностранного языка посредством видеоконтента. Данная методика позволяет студентам юридических вузов знакомиться с языком и культурой страны изучаемого языка. Автор дает обобщенную характеристику данной форме учебной деятельности, которая помогает акцентировать внимание на лексические и грамматические особенности обучающих видео ресурсов. Анализируется активное внедрение приемов и практик использования аутентичных видео материалов в процесс изучения иностранного языка, что способствует более содержательному пониманию сюжета, активизирует внимание и память и расширяет кругозор студентов.

**Ключевые слова:** видеоматериалы, студенты, образовательный процесс, иностранный язык, компетенция, лексический и грамматический материал.

The use of video materials in the learning of a foreign language has been shown to enhance the efficacy of pedagogical practices by serving as an optimal manifestation of situational awareness, aiding in both the reinforcement of language skills and the cultivation of speaking proficiency. "Videos play a vital role as powerful educational resources for language learning and cultural understanding" [1].

Furthermore, the utilization of video materials has been demonstrated to effectively cultivate the intercultural competence of students. The efficacy of video-based educational resources for imparting foreign language skills is contingent upon the degree to which the organizational structure of the video lessons is effectively designed. When selecting appropriate video materials, the educator endeavors to comprehend the specific purpose that they will serve in a given instructional process. In preparation for a language lesson, a teacher must select appropriate video content that incorporates both cultural and linguistic information, while also accurately representing various spheres of communication and corresponding situational contexts. Numerous instances exist wherein the usage of educational videos can greatly aid in the classroom, particularly in the areas of bettering listening skills through natural contexts, increasing vocabulary and the ability to make up dialogues.

An abundance of educational videos possess significant potential in addressing pedagogical challenges faced by teachers. Such videos provide informative content that covers an authentic communication environment and facilitates the comprehension of native speakers' language. Undoubtedly, the majority of law students get involved into the foreign language learning via video materials due as these numerous episodes grasp student's attention at once.

"Teachers find that video is very beneficial in teaching and learning process, especially in delivering the learning material, building students' background knowledge, bringing real-life language context, providing visual and audio input, and serving varieties of language expressions" [2]. In order for a proficient and perfectly trained foreign language instructor to effectively select video materials, adherence to particular criteria is quite essential. Specifically, the language used within the materials must follow modern linguistic norms and standards, avoiding the utilization of slang expressions and exclamations that are excessively complex or difficult to comprehend. Moreover, the excessive implementation of new vocabulary should be avoided, and the video episodes should be structured in a manner that allows law students to easily grasp the plot by dividing it into semantic parts. Additional-



ly, educational, imaginative, and entertaining films and programs must be integrated into the video materials in order to enhance the learning experience.

Watching foreign language videos in a classroom is based on one of the most basic practical criteria which is known as the criteria of visibility since videos not only introduce law students with the speech of native speakers, but also these episodes get them familiar with the mentality of the people of other countries. It is widely acknowledged that videos have a positive impact on the development of students' intercultural competence.

When it comes to working with video clips it is compulsory to distinguish some crucial stages: preparation, presentation and general or detailed overview of video materials. Preparation includes analysis of grammar points and translation of new vocabulary into the native language as well as explanation cultural particularities. Besides, law students can also be asked some preliminary questions on the content of the educational video films and given the answer options to the questions. It will undoubtedly be quite helpful to get students acquainted with the brief or detailed plan of the content of the clip. In addition, handouts are of great significance as the implementation of visual support will help and stimulate students at the preparatory stage and increases the effectiveness of the lesson.

During the second stage, video clip presentation, students are to participate while watching the video materials. For instance, they can pay attention to some idioms, cultural differences, etc. The final stage is to examine the effectiveness of the prepared tasks by the teacher. Moreover, law students are to be asked to retell as well as paraphrase the content of the video clip trying to use new thematic vocabulary and grammar patterns. One of the major advantages of using video materials in the classroom is that foreign language learners do not just listen to a foreign language, but also pay attention to the actors' performance and the way they speak their mother-tongue. All these criteria are sure to be helpful when it comes to understanding the video content much more deeply and clearly. When the video materials are engaged into the educational process the foreign language lessons turn into a real entertaining activity and the atmosphere becomes emotional, less tense, which allows law students to get to know much more about the peculiarities of native speakers' lifestyle and mentality.

New vocabulary and grammar structures are easily and effortlessly used by students if the material is learned through video clips. Some foreign language teachers quite often organize video clubs which allow teaching a language to people of different age groups, bring in an intercultural component into teaching a foreign language, and contribute to the development and improvement of speaking and listening skills. One of the best ways to attract many more law students to learn a foreign language is to use videos with both foreign language and mother-tongue subtitles. Implementation of video materials created by native speakers make the whole language learning process much more active, energetic, attention-grabbing, problemat-

ic, moving, etc. Numerous technical options like multiple performance, the use of "stop", "pause" modes make video materials one of the most preferred and desired ways to learn a language since they increase the motivation of learning.

The use of video gives an opportunity to develop one of the most important language skills is mastering the language of a target language culture and later students enable to express their own point of view about the plot of an episode. The video implementation assists to facilitate both attention and memory skills. Consequently, psychological peculiarities of educational videos on language learners are of great importance as they form the basis for eagerness to learn a foreign language. Thus, a wide variety of video implementation in a foreign language classroom comprises the following advantages – the video materials accessibility, technical support, psychological reason, and last but not the least, development of speaking skills. The above mentioned criteria are of great use in case videos are systematically used and a language instructor does the best of his/her abilities to organize a proper plan including a system of extensive exercises.

When preparing numerous tasks.

As it has been mentioned above, the video lesson incorporates a tripartite structure consisting of the pre-viewing stage, the video film presentation stage, and the post-demonstration stage. Each distinct stage is characterized by specific tasks and typologies of exercises, whereby certain exercises may be repeated across multiple stages. The primary objective of the initial stage is to equip students with the necessary tools needed to engage with visual media by stimulating their curiosity and piquing their interest. This also involves acquainting the learners with the central themes and contextual framework of the film as well as mobilizing their previous knowledge on the subject matter. The act of pre-watching enables individuals to cultivate and enhance their ability to effectively comprehend and interpret foreign verbal communication.

The subsequent step entails viewing the film. It is widely acknowledged that individuals tend to perceive identical information in a variety of distinct ways. The process of perception is complex and susceptible to numerous influencing factors, such as an individual's personal characteristics, acquired knowledge, and prior experiences. The primary objective of the first viewing during class instruction is typically to facilitate the comprehension of the episode and cultivate the ability to analyze video content. The initial viewing suggests that the responsibilities undertaken by students during this stage should not substantially impede their capacity for understanding.

When completely absorbed in watching favorite TV shows or movies, law students are less likely to get tired due to the deep emotional involvement in the plot. Additionally, a strong curiosity towards the film would increase both the fascination and enlightenment gained from a thorough analysis of its use of grammar, unique vocabulary, and conversations. If the educational establishment "has a film library, self-access

viewing facilities and an active viewing population, students can create material for ‘film files’ on individual movies which can be used by other students” [3].

Educational TV shows and movies offer a wide array of dynamic grammatical patterns and vocabulary. This kind of classroom activity not only facilitates improvement in language proficiency, but also enables foreign language learners to communicate fluently like a native speaker. By participating in grammatical exercises students can effectively focus on and prioritize terms and language patterns that are personally relevant to them. If you come across a term or phrase you don’t understand while watching a video, you can stop the video and find out what it means and how to use it correctly. For example, if someone comes across an unknown word, they may try to understand its meaning by looking at the context in which it appears, confirm its spelling by checking subtitles, and then compare their understanding of the word with the explanation given by reliable sources. Moreover, it has been proven that watching videos and movies can improve and polish an individual’s ability to understand a foreign language through listening. While watching movies language learners try to comprehend the spoken language, which allows them to understand the phonetic characteristics of the language by focusing on the natural speech patterns, such as tone, breaks, and emphasis, demonstrated by skilled speakers. It is advisable to imitate sounds as it can bring its own benefits. From now on, people tend to imitate not just the beat and pitch of speech, but also the patterns and moments of silence.

The utilization of video-based resources has been observed to effectively stimulate and foster student inquisitiveness and passion for learning a foreign language, while simultaneously prompting a desire to emulate the native speaker’s pronunciation. Consequently, the ability of law students to articulate words accurately is significantly enhanced. It is vital to admit that students try to use colloquialisms and expressions observed in video clips into their speech patterns thereafter.

## Литература

1. Nguyen, Minh Trang. Using YouTube Videos to Enhance Learner Autonomy in Writing: A Qualitative Research Design, Vol. 12 No. 1 (2022). – URL: <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/2082>
2. Nova, M. (2017). Utilizing Video for Technology Integration Support in Indonesian EFL Classroom: Usages and Obstacles. Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 2(1), 15–28. – URL: <https://doi.org/10.21462/ijefll.v2i1.28>
3. Sherman, Jane. (2003). Using Authentic Video in the Language Classroom. –URL: [https://www.researchgate.net/publication/290243699\\_The\\_use\\_of\\_video\\_in\\_foreign\\_language\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/290243699_The_use_of_video_in_foreign_language_teaching)

## TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO LAW STUDENTS VIA VIDEO CONTENT

**Emirilyasova S.S.**

Crimean branch of Russian State University of Justice

The given article is devoted to the issues of learning a foreign language through video content. This technique allows students of law schools to get acquainted with the language and culture of the country of the target language. The author gives a generalized description of this form of educational activity, which helps to focus on the lexical and grammatical features of educational video resources. The active introduction of techniques and practices of using authentic video materials in the process of learning a foreign language is analyzed, which contributes to a more meaningful understanding of the plot, activates attention and memory, and broadens the horizons of students.

**Keywords:** video materials, students, educational process, foreign language, competence, lexical and grammatical material.

## References

1. Nguyen, Minh Trang. Using YouTube Videos to Enhance Learner Autonomy in Writing: A Qualitative Research Design, Vol. 12 No. 1 (2022). – URL: <https://tpls.academypublication.com/index.php/tpls/article/view/2082>
2. Nova, M. (2017). Utilizing Video for Technology Integration Support in Indonesian EFL Classroom: Usages and Obstacles. Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 2(1), 15–28. – URL: <https://doi.org/10.21462/ijefll.v2i1.28>
3. Sherman, Jane. (2003). Using Authentic Video in the Language Classroom. –URL: [https://www.researchgate.net/publication/290243699\\_The\\_use\\_of\\_video\\_in\\_foreign\\_language\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/290243699_The_use_of_video_in_foreign_language_teaching)

## Подготовка бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Математика» и «Информатика» к проектированию индивидуальных учебных траекторий

**Албогачиева Мадина Магомедовна,**

доцент, кафедра «Математический анализ», Ингушский государственный университет  
E-mail: albmdn@mail.ru

**Хаутиева Зинаида Макшариповна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Математический анализ», Ингушский государственный университет, директор школы № 20  
E-mail: shkola.00@list.ru

**Шаухалова Разия Алаудиновна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Информационные системы и технологии», Ингушский государственный университет  
E-mail: raziyash@yandex.ru

В статье проводится исследование подготовки бакалавров направления 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки», профиль «Математика» и «Информатика» к проектированию индивидуальных учебных траекторий. В статье рассматриваются технологии, позволяющие человеку регулировать свою траекторию обучения, чтобы учащийся мог формировать свой путь к знаниям. Индивидуальные траектории обучения выступают как ключевой образовательный инструмент в информационном обществе. Отмечается, что недавние усилия по реформированию математического образования стимулировали внимание к траекториям обучения. В то же время глобальное увеличение масштабов тестирования с высокими ставками повлияло на методы обучения. Установлено, что формирование индивидуальных образовательных траекторий определяется многими факторами, среди которых автором отмечены следующие: организация учебного плана; способности и склонности учащихся; влияние социальной среды; наличие дополнительных возможностей для обучения, например, через технопарки, клубы, секции и дополнительные занятия. Данные факторы сосредоточены на нескольких целях: подготовить профессиональные высококвалифицированные кадры и раскрыть творческие способности студента. Автором установлены важные теоретические предположения, которые имплицитно определяют разработку и использование траекторий обучения и прогрессии в образовании с двумя профилями подготовки: математика и информатика.

**Ключевые слова:** бакалавр, педагогическое образование, образование с двумя профилями подготовки, индивидуальная учебная траектория.

В современном мире произошли судьбоносные события в сфере образования в связи с общими процессами глобализации и демократизации. В то же время образование в России также переживает сложный период переоценки социальных, нравственных и культурных ценностей, и определяет новый вектор теоретической и практической направленности подготовки будущего учителя.

Сложившаяся ситуация вызвала острую нехватку квалифицированных практико-ориентированных кадров, испытываемых реальной экономикой, несмотря на большое количество специалистов с высшим образованием. Одной из причин, приведших к кризису традиционной парадигмы, является быстрое устаревание информации, которое привело к смене ключевой направленности образования: от «учителя, переводящего необходимый запас знаний учащимся» к «образованию на протяжении всей жизни». Кроме того, рынок труда нуждается не в знаниях как таковых, а в умении специалиста приобретать и применять их на практике, выполняя определенные профессиональные и социальные функции. Именно поэтому в современном обществе существует потребность как в педагогах нового социокультурного типа, способных обеспечить подготовку профессионалов другого уровня (практиков, а не теоретиков), так и данных профессионалов.

Стандарты основного общего образования, переход от предметного обучения к обучению, реализующему системно-деятельностный подход, предполагающий подготовку студентов к профессиональной и общественной жизни [5, с. 31]. В связи с этим одним из важных проблемы подготовки будущих специалистов в России заключается в отсутствии у них практической подготовки к профессиональной деятельности, в том числе подготовка бакалавров к проектированию индивидуальных учебных траекторий.

Недавние усилия по реформированию математического образования стимулировали внимание к траекториям обучения. В то же время глобальное увеличение масштабов тестирования с высокими ставками повлияло на методы обучения. Представляется актуальным исследование вопросов подготовки бакалавров направления 44.03.05 педагогическое образование с двумя профилями подготовки профиль математика и информатика

к проектированию индивидуальных учебных траекторий.

За последние 20 лет траектории обучения и прогрессия обучения приобрели известность в исследованиях в области математики и естественных наук. Однако использование этих репрезентаций широко варьируется по широте и глубине, часто в зависимости от того, из какой дисциплины они возникают, и типа обучения, которое они намереваются охарактеризовать. Исследования траекторий обучения простирались от исследований изучения отдельными учащимися одной концепции до траекторий, охватывающих полный набор стандартов содержания в разных классах. В этой статье мы обсуждаем важные теоретические предположения, которые имплицитно определяют разработку и использование траекторий обучения и прогрессии в образовании с двумя профилями подготовки профиль математика и информатика.

В настоящее время широкое использование современных информационных технологий в образовании, в том числе открытые онлайн-курсы, обеспечивает устойчивое развитие единой цифровой образовательной среды. Однако одной из ключевых проблем массового подхода к обучению является построение индивидуальных образовательных траекторий.

Важным направлением совершенствования системы образования во многих странах является внедрение концепции современной цифровой образовательной среды. Учет индивидуальных особенностей каждого студента является насущной необходимостью. Достижение этой цели вполне осуществима при обучении студентов на индивидуальных учебных траекториях.

Однако, сегодня отсутствие индивидуального и дифференцированного подхода к каждому студенту, особенно с двумя профилями подготовки профиль математика и информатика, данное обстоятельство выступает в качестве одного из основных недостатков обучения. Это связано с тем, что существующие программы в основном реализуют только один заранее определенный маршрут обучения. Поэтому одним из важных направлений совершенствования процесса подготовки бакалавров направления 44.03.05 педагогическое образование с двумя профилями подготовки профиль математика и информатика является комплексная персонификация.

Необходимость обучения является отражением естественного стремления человечества к индивидуальному подходу (личные возможности, особенности, запросы и предпочтения).

В настоящее время количество исследований, посвященных проблеме формирования индивидуальной образовательной траектории, в том числе и индивидуальным учебным траекториям, в реализации концепции цифровой образовательной среды постоянно растет.

Стоит согласиться с мнением о том, что «понятие «индивидуальная образовательная траекто-

рия» (ИОТ) – сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики, обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальной образовательный маршрут), деятельностный (специальные педагогические технологии), процессуальный (организационный аспект)» [1, с. 4]. В то же время, стоит отметить, что деятельностный и процессуальный аспекты по сути являются тождественными, поэтому последний предлагается именовать в качестве «организационного».

В.Г. Ерыкова верно отмечает, что «индивидуальная образовательная траектория представляет собой личностно-ориентированную организацию учебной деятельности на основе требований ФГОС и учебного плана, обеспечивающих поэтапное освоение компетенций в профессиональной подготовке бакалавра и способствует формированию индивидуального стиля самообразовательной деятельности студента, его дальнейшее совершенствование и переход в индивидуальный стиль профессиональной деятельности выпускника» [2, с. 135]. Все обозначенные автором характеристики индивидуальной учебной траектории подчеркивают ее актуальность и необходимость в рамках современной парадигмы образования.

Образовательные стандарты содержат формулировку целей образовательных компетенций. Как интегрировать такие формулировки целей с учебным ядром таким образом, чтобы способствовать согласованности учебной программы и обучения и непрерывности обучения учащихся, является постоянной проблемой. В Соединенных Штатах широкое распространение получили Общие базовые государственные стандарты по математике, или CCSS-M, которые, как утверждается, основаны на исследованиях обучения в целом и траекторий обучения в частности.

В этом документе описывается комплекс работ, который связывает первые девять классов стандартов (K-8) с восемнадцатью траекториями обучения и для каждой траектории обучения распаковывает, интерпретирует, и заполняет связи со стандартами с целью доведения соответствующих исследований до учителей. Связи устанавливаются с использованием набора элементов дескриптора, состоящего из концептуальных принципов, последовательных структурных связей, стратегий учащихся, математических различий или моделей и связующих стандартов. Более подробное описание траектории обучения для равномерного распределения показывает детальную исследовательскую базу обучения студентов, лежащую в основе конкретной траектории обучения. Завершает анализ то, как учебные материалы разрабатываются на основе траектории обучения, иллюстрируя богатые связи, возможные между стандартами, дескрипторами, разработанной траекторией обучения и соответствующими учебными матери-

алами и состоит из концептуальных принципов, последовательных структурных связей, студенческих стратегий, математических различий или моделей и связующих стандартов.

Более подробное описание траектории обучения для равномерного распределения показывает детальную исследовательскую базу обучения студентов, лежащую в основе конкретной траектории обучения. Завершает анализ то, как учебные материалы разрабатываются на основе траектории обучения, иллюстрируя богатые связи, возможные между стандартами, дескрипторами, разработанной траекторией обучения и соответствующими учебными материалами и состоит из концептуальных принципов, последовательных структурных связей, студенческих стратегий, математических различий или моделей и связующих стандартов. Более подробное описание траектории обучения для равномерного распределения показывает детальную исследовательскую базу обучения студентов, лежащую в основе конкретной траектории обучения.

О.А. Медведева и В.Е. Храброва верно отмечают, что «модульный подход к проектированию основной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) согласно ФГОС ВО и профессиональному стандарту педагога обусловил разработку пятнадцати модулей» [3, с. 69]. Одним из таких модулей выступает «Современные подходы к проектированию образовательных программ», предназначенный для формирования компетенций в области разработки образовательных программ, а также построения индивидуальных траекторий обучения для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Формирование индивидуальных образовательных траекторий определяется многими факторами, среди которых мы находим следующие:

- организация учебного плана;
- способности и склонности учащихся;
- влияние социальной среды;
- наличие дополнительных возможностей для обучения, например, через технопарк, клубы, секции и дополнительные занятия.

Вышеупомянутые примеры сосредоточены на нескольких целях: подготовить профессиональные высококвалифицированные кадры и раскрыть творческие способности студента. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) актуальны для подготовки специалистов в Российской Федерации; за последние не-

сколько лет ряд этих образовательных стандартов изменился.

Университеты спешат перестроить свою деятельность, изменить учебные планы и изменить форматы преподавания [4, с. 88]. Например, предприятия помогают организовать образовательные отделы. На этих кафедрах занятия организуются в основном специалистами, то есть сотрудниками конкретного предприятия.

Раскрытие творческих способностей учащихся происходит через многие институциональные структуры университета, включая студенческие советы, творческие коллективы и лаборатории. Что касается сохранения здоровья учащихся, мы должны отметить, что при несоблюдении здорового режима труда и отдыха у учащихся может ухудшиться зрение, ухудшиться осанка, в последующие годы у них могут развиваться хронические заболевания или наблюдаться долговременные повреждения области тазобедренных суставов из-за чрезмерного непрерывного сидения за компьютером.

Поэтому в каждом учебном заведении, работающем с молодежью (и особенно в университетах), спортивные площадки, стадионы, плавательные бассейны и мини-тренировочные комплексы строятся в университетских городках. Это чрезвычайно важно для молодых людей и помогает им преуспеть в учебе.

Понятия «индивидуальная учебная траектория» и «индивидуальная образовательная траектория» не имеют устоявшегося определения в теории педагогики. В рамках данной статьи под термином «индивидуальная учебная траектория» следует понимать метод достижения индивидуального овладения учебной программой.

В то же время такая учебная программа составляется на основе общего выбора и соответствующего соотношения между различными образовательными областями и видами воспитательной работы.

Стандартная структура базовой рабочей программы дисциплины или курса по специальности обычно имеет вид, показанный на рис. 1. В начале указаны соответствующие дисциплины; они необходимы студентам для освоения материала курса. В выходных данных указываются компетенции, полученные студентами в ходе изучения данного материала. К сожалению, такая структура совершенно неэффективна при планировании индивидуальных образовательных траекторий.

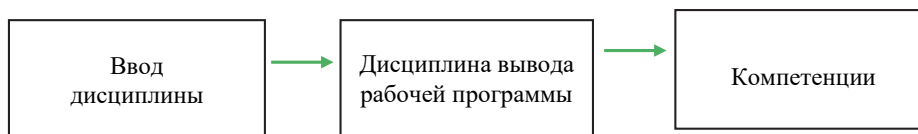


Рис. 1. Стандартная структура основной рабочей программы дисциплины или курса по специальности

Давайте проведем последовательную трансформацию существующей структуры. На первом шаге мы заменяем входные данные «Ввод дисциплины» на входные компетенции, которые

являются выходными данными для дисциплин D. В то же время необходимо сократить перечень компетенций, чтобы исключить дублирование. Кроме того, входные и выходные компетенции

не должны совпадать. В проекте должно быть учтено, что не все выходные компетенции могут стать входными компетенциями изучаемой дисциплины.

Таким образом, приходим к выводу о том, что индивидуальные учебные траектории обучения бакалавров направления 44.03.05 педагогическое образование с двумя профилями подготовки: математика и информатика к проектированию индивидуальных учебных траекторий позволяют обеспечить эффективность образовательного процесса. Так, фонд стандартов, учебных программ, оценок и инструкций призван обеспечить: полезное введение в текущую работу и размышления о траекториях обучения для образования; объяснение того, почему нас должны волновать эти вопросы; стратегию того, как думать о том, что делается в этой области, проливающая некоторый свет на различные и, возможно, сбивающие с толку способы использования терминов «траектория», «прогресс», «обучение» и т.д. в образовательном сообществе. На основе произведенного анализа можно утверждать, что концепции траекторий обучения в исследуемом образовании позволят отразить интеллектуальный статус концепции и ее полезность для политики и практики в рассматриваемой сфере.

## Литература

1. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник НВГУ. 2012. № 2. С. 3–11.
2. Ерыкова В.Г. Формирование индивидуальной образовательной траектории подготовки бакалавров информатики: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ерыкова Виктория Григорьевна; [Место защиты: Рос. гос. социал. ун-т]. – Москва, 2008. 204 с.
3. Медведева О.А., Храброва В.Е. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44. 03. 05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учётом требований ФГОС во нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2019. № 1. С. 66–72.
4. Остапенко М.С., Назарова В.Ю. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий

в вузе // Вестник ПНИПУ. Машиностроение, материаловедение. 2022. № 2. С. 87–95.

5. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 31–36.

## TRAINING OF BACHELOR DIRECTIONS 44.03.05 PEDAGOGICAL EDUCATION WITH TWO PROFILES OF PREPARATION PROFILE MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE TO DESIGN INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORIES

Albogachieva M.M., Khautieva Z.M., Shaukhalova R.A.  
Ingush State University

The article conducts a study of the preparation of bachelors of the direction 44.03.05 pedagogical education with two training profiles, the profile of mathematics and computer science, for the design of individual educational trajectories. The article discusses technologies that allow a person to regulate their learning trajectory so that the student can shape their path to knowledge. Individual learning paths act as a key educational tool in the information society. It is noted that recent efforts to reform mathematics education have stimulated attention to learning trajectories. At the same time, the global increase in high-stakes testing has affected teaching methods. It has been established that the formation of individual educational trajectories is determined by many factors, among which the author noted the following: the organization of the curriculum; abilities and inclinations of students; the influence of the social environment; the presence of additional opportunities for learning, for example, through technology parks, clubs, sections and additional classes. These factors are focused on several goals: to prepare professional highly qualified personnel and to reveal the creative abilities of the student. The author establishes important theoretical assumptions that implicitly determine the design and use of learning paths and progression in education with two training profiles: mathematics and computer science.

**Keywords:** bachelor's degree, pedagogical education, education with two training profiles, individual educational trajectory.

## References

1. Goncharova E.V., Chumicheva R.M. Organization of individual educational trajectory of bachelor's education // Bulletin of NVSU. 2012. No.2. pp. 3–11.
2. Yerykova V.G. Formation of individual educational trajectory of bachelor's computer science training: dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Yerykova Victoria Grigorievna; [Place of protection: Russian State Social. un-t]. – Moscow, 2008. 204 p.
3. Medvedeva O.A., Khrabrova V.E. Designing the basic educational program in the direction 44. 03. 05 Pedagogical education (with two training profiles) taking into account the requirements of the new generation of the Federal State Educational Standard and the professional standard // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2019. No. 1. pp. 66–72.
4. Ostapenko M.S., Nazarova V. Yu. Introduction of individual educational trajectories in higher education // Bulletin of PNRPU. Mechanical engineering, materials science. 2022. No.2. pp. 87–95.
5. Prokhorov V.A. Professional Standard and Baccalaureate FSES // Higher education in Russia. 2018. No. 1. pp. 31–36.

# Соответствие сформированности компетенций будущих учителей содержанию дисциплины «Информатика»

**Казинец Виктор Алексеевич,**

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

В статье рассматриваются вопросы содержания дисциплины информатика и вопросы содержания подготовки учителей информатики. В связи с тем, что понятие информации зависит от информационной среды, в которой решается та или иная задача и тесно связана с процессом моделирования, предлагается уделять большее внимание как в школе, так и в вузе процессам формализации и моделирования возможными на данном этапе развития науки. При этом, следует учитывать, что одному и тому же процессу можно поставить в соответствие разные модели и по разному их формализовать, используя различные инструменты. Формализация понятия «информация» предполагает построение автоматического устройства для работы с этим понятием. На наш взгляд целесообразно здесь использовать математическое понятие автомата, которое позволяет определить с единой точки зрения, что такое алгоритм, что такое программа, что такое операционная система и что такое информационные технологии. Заметим, что и развитие искусственного интеллекта, в первую очередь нейросетевой подход, должно находить отражение как в вузовской, так и в школьной программе.

**Ключевые слова:** информация, информатика, информационная модель, информационные технологии, моделирование, компьютерная модель.

Информатика – беспрецедентное явление в мировой науке. Обычно от создания научного направления до включения его в общее образование проходит достаточно много времени. За это время определяется понятийный аппарат, определяются общие подходы как методические, так и методологические, то есть формируется системный подход к данному научному направлению, определяется его место в системе наук. Информатика же фактически с момента своего появления вошла в перечень общеобразовательных дисциплин. Это привело к отсутствию общего взгляда на предмет и его фрагментарности, что до настоящего времени является проблемой и требует определения содержания информатики как общеобразовательной дисциплины. Более того нехватка учителей информатики часто приводит к различным подходам (местничковым) изложения данной дисциплины, где-то акцент на информационные технологии (в основном работа с офисным пакетом), где-то увлекаются программированием и т.п.

Опрос студентов первых курсов даже естественно-научного направления показывает, насколько различны подходы изложения информатики в той или иной школе. Ситуация непростая, заметим, что хотя введение единого государственного экзамена по информатике определило направление и содержание подготовки школьников и в целом то задало определенные тренды, но не решило стоящие задачи по определению содержания данной дисциплины. Хотя если исходить из анализа современных учебников информатики и информационных технологий они отличаются не так сильно, как в начальный период преподавания этой дисциплины. То есть стабилизировался понятийный аппарат, определились методические подходы, и на соответствующем уровне обучения стабилизировалось содержание.

Стабилизация в данном случае не означает окончание осмысливания и формирования базовой научной дисциплины и методической системы школьного курса информатики. Необходимо оценить содержание этого курса, исходя из тех задач, которые стоят перед ключевыми предметами общего образования, и теми изменениями, которые происходят в области информатики и информационных технологий.

Напомним, что на содержание и на само явление дисциплины, важное влияние оказало развитие вычислительной техники, причем в силу ее быстрого развития, ее конструирование, ее использование, создание программного обеспечения происходило одновременно и требовало

подготовки технических специалистов, что потребовало создания кафедр факультетов и институтов по их подготовки, но появление персональных компьютеров и их доступность поставило перед обществом сложную задачу адаптации человека к жизни в формирующемся информационном пространстве в рамках всестороннего развития личности. Это потребовало введение общеобразовательной дисциплины, решающей данную задачу, содержание которой определялось в соответствии со спецификой и задачами общего образования.

В работах В.С. Леднева [1] и др. показано, что содержание и структура общего образования определяется двумя основными факторами:

- совокупной структурой предмета обучения (для общего образования – всей окружающей человека действительностью);
- структурой обобщенной (инвариантной) деятельностью человека.

Исходя из этого подход к формированию содержания той или иной общеобразовательной дисциплины может быть деятельностный, компетентностный, культурологический и др., заметим, что подходы ориентированы скорее на методику обучения. При создании учебной дисциплины, для того чтобы получить полноценный учебный предмет, нужно четкое описание предметной области и сформировать виды деятельности присущие только информатики.

Первоначально введенный курс ОИВТ рассматривал виды деятельности, связанные с работой на компьютере, то есть программирование и алгоритмизацию и с общеобразовательными курсами имел мало общего. В настоящее время эти разделы остались в программе дисциплины скорее, как развивающие, а подготовкой программистов по-прежнему занимаются вузы. Здесь хотелось бы отметить работу учителей информатики (чаще всего это учителя математики) сумевших поставить на высокий уровень «любительское программирование».

В связи с появлением новых видов работы на компьютере, новых более мощных персональных компьютеров, нового программного обеспечения привели к тому, что школьный курс стал подстраиваться под них. Достаточно вспомнить программу, «Intel-обучение для будущего», когда практические занятия фактически сводились к работе с офисными программами. В дальнейшем колебания в содержании дисциплины информатика происходили периодически (это легко проследить по содержанию ЕГЭ).

К сожалению, остаточные явления прежнего подхода к содержанию, а самое главное к обучению школьников еще присутствует в некоторых школах. Но экспоненциальное развитие информатики и информационных технологий привело к появлению новых направлений таких как социальная информатика, защита информации, информационная безопасность, искусственный интеллект, обработка больших данных, распознавание образов и т.д. Вряд ли все эти направления могут

отобразиться в общеобразовательном курсе. Однако важнейшие из них должны быть представлены в нем. Осознание того, что мы теперь живем в информационной цивилизации, приводит уже к изменению других общеобразовательных дисциплин (в учебном плане появилась новая дисциплина «Теория вероятностей»).

Как подчеркивал академик А.П. Ершов информационная цивилизация – «всеобщий и неизбежный период развития человеческой цивилизации, период освоения информационной картины мира, осознания единства законов функционирования информации в природе и обществе, практического их применения, создания индустрии производства и обработки информации».

Мы считаем, что определение содержания курса информатики, исходя из вышесказанного, приобретает важнейшее значение, так как позволяет человеку адаптироваться в этой цивилизации с учетом осмысления новой роли информации. (Заметим, что многие авторы предсказывают, что человечество не справится с происходящими информационными процессами, которые в настоящее время наиболее важны). То есть «понимание» и «знания» становятся необходимыми для жизни человека и всей цивилизации. В настоящее время существует большое разнообразие подходов к определению информатики, как науки, к определению ее основных задач. Это определяется различными подходами к определению фундаментального понятия «информация». То, что данное понятие до сих пор не имеет однозначного определения связано с тем, что информация по-разному проявляет себя в различных средах. Поэтому и развиваются различные направления информатики, в которых по различному проявляются информационные процессы и проявляется феномен информации. Именно в них информация и информационные процессы играют главную роль, описывая развитие живой и неживой природы, что определяет ее как фундаментальную науку.

Обычно информация рассматривается как информирование сообщение или некий факт, о сообщении, или это то, о чем сообщается, то есть сведения и новости. В теории информации, кибернетике, теории алгоритмов, в вычислительной технике информация рассматривается, как некий сигнал, смысл которого неинтересен. Если же рассматривать вопросы коммуникативности, то здесь мы найдем все существующие трактовки слова информация. То есть если отойти от технического подхода к дисциплинам, которые важны для понимания природы, общества и мышления в понятии информации и обратится к фундаментальным, то там термин «информация» часто используется как метафора.

Например, в биологических текстах, трудно понять, идет ли речь просто об импульсах, поступающих от сенсоров, или об управляющем значении этих импульсов. То есть, может информация, поступающая от сенсоров кодируется, а затем декодируется центральной нейросетью и мы присут-



ствуем при неким диалоге. Если обратиться к генетикам, то генетический код, это информация в виде «письменной инструкции», определяющей дальнейшее развитие организма.

Существуют другие подходы к понятию информации, которые утверждают, что информация, как и энергия, существует извечно и имеет с ней много общего, как и энергия, информация является фундаментальной физической сущностью (русский учёный А.В. Шилейко).

Напомним, что существуют достаточно сложные отношения между информацией и знаниями. При всей широте подхода к понятию информации не следует забывать про так называемую не смысловую информацию, передающуюся тональностью, возбуждением, выражением лица и т.д. Заметим, что существуют и международные стандарты, в которых определяется это понятие например в (ISO/IEC 10746–2:1996)<sup>11</sup> определяется следующим образом «знания о предметах, фактах, идеях и т.д., которыми могут обмениваться люди в рамках конкретного контекста». Нам все же целесообразно рассматривать информацию как то, что уменьшает наше незнание о каком-либо объекте или явлении.

Из всего вышесказанного следует, что при решении той или иной задачи, связанной с информацией приходится решать несколько проблем.

Во-первых, мы должны построить модель информации, которая будет удовлетворять условиям задачи.

Во-вторых, мы должны помнить, что решать ее будем с использованием вычислительной техники. То есть для работы с информацией и получения научных знаний нам необходимы различные модели информации, при этом модель получившая развитие представленная в знаковой или материальной форме, с дополнительной информацией является и результатом наших исследований.

В наше время наиболее распространенными моделями являются символьные, при этом символы рассматриваются вместо некоторых объектов и, может быть, других символов. (Наиболее распространенными являются текстовые, графические, аудио и видео символы). Результаты символьного моделирования сохраняются не только в памяти человека, но и могут размещаться и сохраняться во внешней среде. Но наряду с символьным моделированием существуют другие опирающиеся на понятийный аппарат, того или иного научного направления. Поэтому необходимо при изучении соответствующего научного направления выделить инструменты, позволяющие описать информацию. На сегодняшний период развития информатики существует, наверное, единственный продуктивный подход к понятию информация предложенный К. Шенноном, в котором информация рассматривается как случайная величина.

Данный подход позволил ввести единицу измерения информации, измерить пропускную способность каналов. Так как данный подход требует знаний элементов теории вероятности, с начала

следующего учебного года данный предмет вводится во все школы. (Здесь можно задать вопрос, почему преподаватели вуза при изложении теории вероятности не обращали внимание на теорию информации, не слишком ли у нас дифференцировано математическое образование, такое же замечание можно высказать в адрес дисциплины математическое моделирование). Если мы получаем модель понятия «информация» и каким-то образом его формализуем перед нами встанут задачи, связанные с хранением, передачей и обработки информации. То есть перед нами встанут задачи создания информационных моделей и потребуются описание объекта на одном из языков (кодирование) представления информации, при этом мы заменяем исследуемый объект его формальным описанием.

Хотелось бы обратить внимание на то, что базовым во всех этих процедурах является процесс моделирования. Математический аппарат для формализации и создания информационных моделей, решающих данные задачи, достаточно хорошо разработан, но не выделен в отдельную дисциплину (элементы этого аппарата излагаются в курсе «теоретические основы информатики что явно недостаточно). Даже, при подготовке учителей математики, дисциплины «теория информации» и «теория кодирования» не излагаются.

При изучении информатики, рассматривая информационные модели, мы ориентируемся на их реализацию на компьютере, что предполагает знания о том, как представляется информация в памяти компьютера. Данные знания полезны и в обычной жизни, так как мы и школьники постоянно пользуемся различными гаджетами и целесообразно знать форматы представления данных. Далее большой раздел информатики связан с автоматизацией работы с информацией. Здесь важную роль играет математическая теория автоматов, в которой рассматривается модель автоматического устройства для работы с информацией, как частные примеры рассматриваются и машина Тьюринга (к сожалению, в явном виде в школьном курсе информатики понятие математического автомата не вводится, его введение позволило бы с единой точки зрения представить работу различных устройств и гаджетов, понять что такое алгоритм, что такое программа, что такое операционная система, компиляторы и т.п.)

Частично математическая теория автоматов рассматривается в вузе в курсе теоретические основы информатики вместе с теорией формальных языков, но не рассматривается как базовая модель устройства для обработки информации. Но при этом следует отметить появление раздела в курсе школьной информатики «моделирование как метод научного познания» то есть идея о том что моделирование это наверное самый важный метод познания и самый распространенный способ построения приложений науки информатики утверждается не только в теоретической информатике, но и в создании и развитии информаци-

онных технологий. Как инструмент познания моделирование тесно связано с развитием знаний. В информатике построения и использования моделей – это главный и мощный инструмент ее развития и на наш взгляд необходимо при изучении и преподавания информатики, как в вузе, так и в школе рассматривать в динамики и показывать, как происходит изменения моделей в зависимости от развития и потребностей общества.

Здесь можно привести пример, как изменялось изложение понятия алгоритма от описательного до математического, как менялось изучение языков программирования. Резюмируя вышесказанное, получаем, что общее понятие информации не выработано, так как оно проявляется по-разному в различных процессах, в различных видах информационной среды. В рамках информатики мы можем рассматривать это понятие на основе тех моделей, которые нашли свое применение как в теоретической, так и в прикладной информатике. В информатике построение и использование моделей является главным инструментом познания. Информатизация интеллектуальной деятельности с использованием вычислительной техники требует построение новых моделей и новых методов формализации, что должно повлиять на содержание информатики как в вузе, так и в школе.

## 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., Тринадцатко О.А. Компетентностная модель высшего образования // Со-

временные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12 (часть 1) – С. 160–165; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=38427>

5. Казинец В.А. Математические основы информатики в педагогическом образовании / В.А. Казинец, – Сборник трудов международной научно-практической конференции «Педагогические и социологические аспекты образования», Чебоксары, 25.04.2018. – С. 68–69

## RELEVANCE OF THE FORMATION OF COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS TO THE CONTENT OF THE «INFORMATICS» DISCIPLINE

Kazinets V.A.

Paific State University

The article deals with the content of computer science discipline and the issues of computer science teacher training content. Due to the fact that the concept of information depends on the information environment in which one or another task is solved and is closely related to the process of modeling, it is proposed to pay more attention both at school and at university to the processes of formalization and modeling possible at the given stage of science development. At the same time, it should be taken into account that one and the same process can be put into different models and formalize them in different ways, using different tools. Formalization of the concept of “information” implies construction of an automatic device for working with this concept. In our opinion, it is expedient to use here the mathematical notion of automata, which allows us to define from the same point of view what is an algorithm, what is a program, what is an operating system and what is information technology. Note that the development of artificial intelligence, primarily the neural network approach, should also be reflected in both university and school curricula.

**Keywords:** information, computer science, information model, information technology, modeling, computer model.

## References

1. Byzov E.A. Pedagogical support as an integral part of the educational process / E.A. Byzov // Innovations in professional and professional-pedagogical education: materials of the 23rd International Scientific-Practical Conference, April 24–25, 2018, Ekaterinburg. – Yekaterinburg: Russian State Pedagogical University Press, 2018. – С. 353–356.
2. Demidova T.E. State of professional readiness of teachers to form media culture in modern students / T.E. Demidova, I.N., Chizhevskaya A.E. Chizhevsky // Scientific and methodical electronic journal Concept. – 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. Kazinets V.A., Tridenatko O.A. Competence 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>
5. Kazinets V.A. Mathematical bases of computer science in pedagogical education / V.A. Kazinets, – Proceedings of the international scientific-practical conference “Pedagogical and sociological aspects of education”, Cheboksary, 25.04.2018. – С. 68–69

# Подростковая медиакommunikация в социальном дискурсе как образовательная практика

**Николаева Александра Игоревна,**

аспирант, департамент методики обучения, ГАОУ г. Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
E-mail: ainikolaeva27@gmail.com

Актуальность данной статьи обусловлена главным образом потребностью определить место социально-коммуникативных сетей в системе современных образовательных практик. Публикация посвящена проблеме подростковой медиакommunikации, в значительной степени определяющей потребностями школьников в коммуникативном выражении собственного опыта и в социальном признании. В статье рассматривается образовательный потенциал социальных сетей как формы социального дискурса, характеризующегося жанровым разнообразием, неустойчивостью жанровых и стилевых границ. Автор выделяет в качестве единиц рассматриваемого дискурса самопрезентацию, специализированные посты, комментарии, сторителлинг, стихийные межличностные диалоги и полилоги дискуссионного характера. В статье также представлены данные о взглядах педагогов на медиакommunikацию как образовательную практику.

**Ключевые слова:** подростковая медиакommunikация, социальный дискурс, образовательные практики, образовательные функции журналистики.

Активизация коммуникативных процессов в современном обществе затрагивает разные возрастные группы, в том числе детей и юношество. Наибольшая коммуникативная активность в последние несколько лет наблюдается в различного рода социальных сетях. Практически каждый участник социальных сетей является и коммуникантом в публичном диалоге: автором поста, комментатором или просто собеседником. Для многих подростков подобное общение становится одновременно и первым опытом в ювeнильной журналистике – особом социальном институте, в пространстве которого публикуются сообщения о тех или иных событиях (конечно, имеющих личностную значимость для каждого автора поста, но в то же время интересных для многих), высказываются мнения о состоянии и способах решения актуальных проблем (например, о трудностях Единого государственного экзамена, внутренних экзаменах при поступлении в тот или иной вуз, характере и возможностях летнего отдыха, взаимоотношениях с родителями и т.п.).

Известно, что в ювeнильной журналистике реализуется несколько функций: информирующая, пропагандирующая, развлекательная и образовательная [1; 2; 3; 4]. Если взглянуть на коммуникативную активность подростков в социальных сетях под этим углом зрения, становится очевидным, что среди вышеперечисленных функций на первый план выходят информирующая и развлекательная. Школьники, прежде всего, стремятся получить информацию о том, как протекает жизнь их сверстников, особенно если эти сверстники – публичные люди (звезды кино и музыканты, участники детских конкурсов, дети известных родителей и т.п.). Не менее важна для подростков возможность быть услышанным (= «прочитанным») в среде сверстников, получить сигнал о собственной значимости, признанности [16, 17]. Поскольку подобная ситуация в определенной степени является игровой (участники понимают, что их, как и «взрослых журналистов», читают несколько тысяч сверстников, но при этом они не несут конкретной социальной ответственности за некоторые особенности поста и по этой причине имеют возможность использовать в среде сверстников разговорные языковые средства, жаргонизмы, отступать от жанровых норм, высказывать субъективное мнение и т.п.), для школьников коммуникация в социальной сети является вместе с тем еще и развлечением, они могут выбрать одну или несколько игровых масок (оппозиционера, резонера, лидера и т.п.) [7, 9].

Цель данной статьи – рассмотреть возможности реализации в социальных сетях образовательной функции ювенильной журналистики на основе анализа особенностей социально-сетевой коммуникации и социально-сетевых публикаций, а также отношения педагогов и подростков к социальным сетям как познавательному ресурсу. В контексте данной статьи мы использовали методы анкетирования, проводимого среди школьников и учителей, контент-анализа публикаций, статистического анализа данных.

В настоящее время в научной среде сформирован взгляд на социальные сети как на разновидность изданий ювенильной журналистики. Ученые отмечают, что в ювенильную журналистику, под которой понимается в первую очередь коммуникативная и социально-адаптивная работа детей и подростков, предполагающая сбор личностно-окрашенной информации, ее обработку и периодическое распространение [5, с. 192], включена совокупность информационных средств и приемов, с помощью которых осуществляются оформление личностно окрашенного сообщения и передача его аудитории, причем такое сообщение может быть размещено наряду с материальным носителем информации в формате блога, персонального сайта, социальных сетей [6, с. 267].

Как отмечается, отличительной чертой социальных сетей является то, что они ориентированы на передачу информации, которая значима не столько социально, сколько лично. Но такая информация для подростка – показатель принадлежности к конкретному популярному социальному сообществу. Некоторые страницы в социальных сетях институционализированы как онлайн-площадки, на которых потребители встречаются, чтобы поговорить о событиях из жизни других людей, а другие, в свою очередь, институционализированы как площадки для дискуссий более значимого масштаба [15, 16]. Таким образом, можно с уверенностью полагать, что многие страницы в социальных сетях формируются во многом благодаря коммуникативному вкладу отдельных лиц, поскольку они разделяют интересы других людей и хотят выразить свои мнения, суждения, эмоции онлайн.

В современной коммуникативной среде принято называть ювенильными изданиями журналы и газеты, адресованные детям и подросткам (традиционные СМИ), а также детские и подростковые блоги в интернет-пространстве. Благодаря последним сейчас наблюдается заметная активизация коммуникативной деятельности обучающихся. В настоящее время количество сделанных блогерами записей исчисляется миллионами, а опубликованных в социальных сетях постов и комментариев – сотнями тысяч. И эти цифры год от года растут. При этом доля ювенильных блогов составляет около 10%. Именно в блогах в наибольшей степени могут быть удовлетворены потребности детей и подростков в публичном самовыражении, включая познавательный аспект.

Также важно подчеркнуть ту особенность, что современные подростки стремятся продемонстрировать в социальных сетях свою «экспертность», компетентность в той или иной сфере познания. Особенно ярко данная тенденция проявляется в специализированных блогах, основой которых являются различные познавательные интересы: читательские, зрительские, интерес к молодежной моде, к компьютерным играм, культуре аниме и т.п. Сравнение содержания личностных и специализированных блогов показывает, что в каждом из них присутствуют высказывания коммуникантов следующих типов: самопрезентация, специализированный пост, комментарий (может содержать оценку поста, оценку коммуникативного поведения участников, репост контентной информации, сторителлинг). Кроме того, внутри любого блога возникают стихийные межличностные диалоги или полилоги дискуссионного характера, в которых заметно или подчеркнутое стремление соблюдать нормы речевого этикета, или, напротив, их открытое нарушение. Все это делает коммуникацию в подростковых социальных сетях особым социальным дискурсом [12, 14].

В традиционном понимании дискурс – это в общем смысле речь, взятая в системе условий ее протекания. Очевидно, что в социальных сетях возникает особая коммуникативная ситуация. Цель участников коммуникации – коммуникативное присоединение к сообществу, позволяющее получать информацию и заявлять о себе как о носителе соотносимой информации. Очевидно, что молодые люди используют социальные сети и полагаются на них в получении новостей, причем новостей не в классическом понимании, а в социокультурном, больше, чем на устное обсуждение событий. Предмет речи – лично значимые события и компетенции, имеющие социальную значимость. Образ каждого участника включает следующие основополагающие признаки: 1) свой / чужой, 2) эксперт / неэксперт [8, 10, 11]. Кроме того, выделяются участники с признаками «инициатора» коммуникации и «оппозиционера». Социальные медиа можно рассматривать как коммуникативно структурированную среду. Коммуникативные онлайн-взаимодействия лучше всего описать как сети множественных и разнонаправленных отношений, известных как связи, которые формируются посредством коммуникативных символических взаимодействий, таких как «лайки», «репосты» и «хэштеги», а также материалов в форме создания актуального контента и онлайн-разговоров [11, 16]. Перечисленные особенности являются условиями коммуникации.

Таким образом, социальное медиaprостранство характеризуется как дискурсивное и институционализированное, другими словами, оно представляет собой специфическую речь в конкретных условиях ее протекания, признано другими социальными субъектами и институтами, когда возникают определенные паттерны разговоров (символических или материальных).

В социальных сетях люди знакомятся с коммуникативным поведением других людей главным образом посредством коммуникативных взаимодействий, которые формируют основу онлайн-бесед. Разговоры – это возникающие спонтанные взаимодействия между отдельными людьми. Участники такой беседы осуществляют локальную адаптацию и приспособливают свои действия к случайным обстоятельствам. Эти взаимодействия многочисленны, взаимозависимы, не линейны и происходят одновременно, что очевидно в контексте социальных сетей. Онлайн-беседы обычно принимают форму коммуникативных взаимодействий, которые основываются на обмене контентом – он взаимозависим и адаптирован к коммуникативной ситуации, а также к особенностям социальной среды. Но не все коммуникативные взаимодействия превращаются в беседы. Создание контента является важным компонентом разговоров в социальных сетях, а разговоры порождают взаимодействие одних людей с другими.

Онлайн-коммуникативные взаимодействия представляют собой дискурсивные практики, которые служат для общественности механизмом формирования и конструирования собственного мнения путем обмена и обсуждения контента социальных сетей и даже придания смысла опыту, с которым они прямо или косвенно сталкиваются. Коммуникативные взаимодействия в сети также могут функционировать в качестве механизма конструирования коллективной идентичности, особенно если люди, участвующие в беседах, разделяют схожие взгляды на те или иные стороны действительности, политическую ситуацию, культурные ценности и т.п.

Когда отношения в социальных сетях рассматриваются как сети коммуникативных взаимодействий, которые разворачиваются посредством сочетания текстового, визуального и аудиоконтента, становится первостепенным понимание роли языка и дискурса в формировании этих отношений.

Таким образом, дискурсивный характер коммуникации в социальных сетях определяет необходимость владения специальными умениями коммуникантов. К ним можно отнести умения понимать и формулировать письменные высказывания в ходе социального диалога, пользоваться средствами выражения эмоций, уважительного отношения к собеседнику в соответствии с условиями и целями общения; пользоваться средствами выражения себя (своей точки зрения), в том числе в форме жанра самопрезентации, формулировать вопросы относительно обсуждаемой проблемы и открыто высказывать свои мысли с целью развития темы и поддержания общения; сопоставлять собственные суждения с мнениями других участников диалога, что в итоге приводит к обнаружению сходств и различий позиций участников коммуникативного взаимодействия, самостоятельно выбирать тот или иной формат публикации, исходя из особенностей аудитории, цели диалога, создавать публикации с помощью невербальных средств. Перечень

вышеперечисленных умений передает содержание метапредметных образовательных результатов обучения русскому языку, что находит отражение в Федеральной примерной программе... (2022 г.). Следовательно, участвуя в социальных сетях, школьник приобретает опыт, имеющий образовательное значение, в частности, у него формируются компетенции, необходимые для участия в письменном публичном диалоге – такой форме речи, которая актуализируется в формате онлайн-конференций, образовательных семинаров и т.п.

Очевидно, что коммуникация в социальных сетях интегрирует два явления: стремление участников к неформальной коммуникативной самореализации, с одной стороны, и стихийное освоение социокультурных практик – с другой. Поскольку данные социокультурные практики очень важны для развития личности школьника, представляется важным выяснить точку зрения педагогов о возможностях их организованного освоения и готовности подростков к овладению умениями письменной диалогической коммуникации в социальных сетях.

На основе проведенного в период 2021–2022 гг. среди руководителей детских творческих объединений: пресс-центров, клубов, кружков анкетирования, в котором приняли участие в общей сложности 20 респондентов, мы смогли сделать вывод о последовательности использования педагогами ресурсов социальных сетей в кружковой деятельности по журналистике.

Все вопросы анкеты были распределены на блоки, благодаря чему появилась возможность подвергнуть анализу, во-первых, концепции ювильной журналистики, во-вторых, мнения педагогов относительно выполняемой ювильной журналистикой образовательной функции и специфики ее практической реализации.

Вопросы анкеты могли служить педагогам планом, опираясь на который они впоследствии выразили в форме эссе свои мысли.

Итак, в ходе анкетирования учителя должны были ответить на следующие вопросы.

1. Какие задачи современного образования может решить обращение к участию школьников в социальных сетях?
2. Нужно ли обучать школьников участию в социальных сетях? Какие метапредметные результаты обучения русскому языку можно при этом решить?
3. Работа над какими жанрами может быть организована на основе моделирования социальных сетей?

Анализ эссе педагогов показывает, что модель освоения социального коммуникативного опыта в представлениях руководителей школьных ювильных СМИ связывается с участием подростков в социальных сетях лишь частично. Так, 70% респондентов (18 из 20 опрошенных) отмечают в качестве важнейшего результата социально-сетевой коммуникации умение непринужденно общаться, и только 40% – расширение коммуникативных

компетенций («обучение письменному диалогическому общению», «умение писать отзыв о прочитанном» и др.). Лишь четверо респондентов допускают трансляцию знаний в личных блогах школьников.

Анкетирование также показало, что руководители творческих объединений не предполагают прямой связи программ кружков по журналистике и задач обучения русскому языку, хотя все респонденты назвали жанры (отзыв, рецензия, дискуссия), работа над которыми предусмотрена в программе русского языка как учебного предмета и овладению которыми способствует коммуникация в социальных сетях. Очевидно, что в педагогическом сообществе не актуализированы межпредметные связи филологических направлений образовательной деятельности.

Хотя все респонденты отмечают стремление участников творческих объединений школьников к эффективной социальной коммуникации, их желание научиться вести блоги и участвовать в социальных сетях так, чтобы «стать заметным», чтобы «писать красиво и интересно», лишь 50% опрошенных допускают включение в программы кружков по журналистике темы подросткового блогерства, публикаций в Telegram, комментирования постов, администрирования соцсетей и т.п. Результаты анкетирования показывают, что образовательные ресурсы социальных сетей осмысливаются педагогами с точки зрения традиционных подходов к организации кружков по журналистике для детей и подростков. Такие ресурсы принимаются во внимание лишь как коммуникативный контекст обучения школьников, но не как источник нового содержания работы с детьми. Однако практика показывает, что социальные сети становятся одним из самых популярных видов коммуникативной деятельности детей и подростков и отказ от использования стихийно сформировавшегося опыта коммуникантов приводит к потере возможностей освоения ими необходимых в современном обществе коммуникативных компетенций.

Таким образом, несмотря на признание значимости образовательной функции любых форм ювентильной журналистики, специфика медиакommunikации в социальном дискурсе как образовательной практики в настоящее время не получила достаточного признания в педагогическом сообществе. Вместе с тем проблема влияния на коммуникативную культуру школьников общения в социальных сетях и его возможности для развития диалогических умений подростков педагогами осознаются в полной мере. Образовательная функция ювентильной журналистики определяется учеными (например, С.Н. Десяевым) главным образом как влияние на процесс познания детьми и подростками окружающего мира с помощью СМИ, благодаря которым собственные познавательные инициативы школьников интегрируются в образовательный процесс в области текстового пространства социальной коммуникации, структурированный обществом [1, с. 7]. Представляется,

что стремление подростков освоить социально-коммуникативное пространство социальных сетей следует рассматривать как особую познавательную инициативу и использовать в связи с этим социальный дискурс как текстовое пространство, обладающее образовательным потенциалом.

## Литература

1. Десяев С.Н. Ювентильная журналистика как образовательная практика // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 4. – С. 7–44.
2. Жилавская, И.В. Школьные медиа. Оставим СМИ взрослым? / И.В. Жилавская // Медиаобразование в российских школах: новые концепции и подходы: сборник материалов межрегион. науч.-практ. конференции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С. 35–38.
3. Звягина М.Ю., Максимова Н.В. Содержательно-тематический характер детских сетевых журналов и их типы / М.Ю. Звягина, Н.В. Максимова // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4. – С. 86–92.
4. Кулакова Н.Л. Типологический анализ детских и подростковых периодических изданий / Н.Л. Кулакова // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – М., 2015. – № 2. – С. 80–87.
5. Косолапова Д.И. Ювентильная журналистика в системе массовых коммуникаций / Д.И. Косолапова // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2010. – Вып. 6 (12). – С. 191–195.
6. Косолапова Л. А., Мясникова Д.И. Воспитание патриотизма подростков и молодежи: как выявить, измерить, оценить вклад ювентильных медиа / Л.А. Косолапова, Д.И. Мясникова // KANT. – 2021. – № 4 (41). – С. 266–272.
7. Савенко Е.Н. Детско-юношеский самиздат в начале XXI в. (по материалам Сибирско-Дальневосточного региона) / Е.Н. Савенко // Библиосфера. – 2020. – № 4. – С. 43–51.
8. Титова В.Н. Шаблонные подходы и потенциал нешаблонности в издании ювентильных газет / В.Н. Титова // Журналистский ежегодник. Томский государственный университет. – 2020. – С. 70–77.
9. Дидковская Н. А., Солоницына Д.И. Самодейные детско-юношеские СМИ в современной России / Н.А. Дидковская, Д.И. Солоницына // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 2. – С. 284–287.
10. Садкова Т. А. Феномен школьных СМИ в современной культуре / Т.А. Садкова // Человек в мире культуры. Региональные культурологические исследования. – 2017. – № 2/3. – С. 257–261.
11. Коханова Л.А. Становление медиаобразования в России как результат взаимодействия педагогического и журналистского научного сообщества / Л.А. Коханова // Вестник Волж-

ского университета имени В.Н. Татищева. – 2018. – № 1. – С. 121–127.

12. Косолапова Д.И. Дети и подростки как сотрудники ювенильных СМИ / Д.И. Косолапова // *Медиа@льманах*. – 2014. – № 5 (64). – С. 46–52.
13. Федеральная рабочая программа основного общего образования русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций) М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 210 с.
14. Albu, O. B., & Etter, M. (2016). Hypertextuality and social media: A study of the constitutive and paradoxical implications of organizational Twitter use. *Management Communication Quarterly*, 30(1), 5–31.
15. Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2014). How publics react to crisis communication efforts. Comparing crisis response reactions across sub-arenas. *Journal of Communication Management*, 18(1), 40–57.
16. Fuhse, J. A. (2009). The meaning structure of social networks. *Sociological Theory*, 27(1), 51–73.

## ADOLESCENT MEDIA COMMUNICATION IN SOCIAL DISCOURSE AS AN EDUCATIONAL PRACTICE

Nikolaeva A.I.

Moscow City University

The relevance of the article is related to the need to determine the place of social and communicative networks in the system of modern educational practices. The publication is devoted to the problem of teenage media communication, which is largely determined by the needs of schoolchildren in the communicative expression of their own experience and in social recognition. The article considers the educational potential of social networks as a form of social discourse characterized by genre diversity, instability of genre and style boundaries. The author singles out self-presentation, specialized posts, comments, storytelling, spontaneous interpersonal dialogues and debatable polylogues as units of the discourse under consideration. The article also presents data on the views of teachers on media communication as an educational practice.

**Keywords:** adolescent media communication, social discourse, educational practices, educational functions of journalism.

### References

1. Desyaev S.N. Juvenile Journalism as an Educational Practice // *Mir Nauki. Pedagogika i psikhologiya*. – 2022. – № 4. – С 7 36–44.
2. Zhilavskaya, I.V. School media. Do we leave the media for adults? / I.V. Zhilavskaya // *Media education in Russian schools: new concepts and approaches: collection of materials of the interregional scientific and practical conference*. – Moscow: Moscow University Press, 2013. – P. 35–38.
3. Zvyagina M. Yu., Maksimova N.V. The Content-Thematic Character of Children's Network Journals and Their Types / M. Yu. Zvyagina, N.V. Maksimova // *Gumanitarnye Issledovaniya*. – 2015. – № 4. – P. 86–92.
4. Kulakova N.L. Typological analysis of children's and adolescent periodicals / N.L. Kulakova // *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Problemy poligrafii i izdatel'skogo dela*. – Moscow, 2015. – № 2. – P. 80–87.
5. Kosolapova D.I. Juvenile Journalism in Mass Communications / D.I. Kosolapova // *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya*. – 2010. – Issue 6(12). – P. 191–195.
6. Kosolapova L.A., Myasnikova D.I. Education of patriotism of adolescents and young people: how to identify, measure, assess the contribution of juvenile media / L.A. Kosolapova, D.I. Myasnikova // *KANT*. – 2021. – № 4(41). – P. 266–272.
7. Savenko E.N. Children's Youth Samizdat at the Beginning of the 21st Century (Based on the Materials of the Siberian-Far Eastern Region) / E.N. Savenko, *Bibliosfera*. – 2020. – № 4. – P. 43–51.
8. Titova V.N. Template Approaches and Potential for Non-Template in Juvenile Newspapers / V.N. Titova // *Journalistic Yearbook. Tomsk State University*. – 2020. – P. 70–77.
9. Didkovskaya N.A., Solonitsyna D.I. Independent Children's and Youth Media in Modern Russia / N.A. Didkovskaya, D.I. Solonitsyna // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. – 2016. – № 2. – P. 284–287.
10. Sadkova T.A. The Phenomenon of School Media in Contemporary Culture / Sadkova T.A. // *Man in the World of Culture. Regional Cultural Studies*. – 2017. – № 2/3. – P. 257–261.
11. Kokhanova L.A. The Emergence of Media Education in Russia as a Result of Interaction between the Pedagogical and Journalistic Scientific Communities / L.A. Kokhanova // *Vestnik Volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatishcheva*. – 2018. – № 1. – P. 121–127.
12. Kosolapova D.I. Children and Adolescents as Juvenile Media Employees / D.I. Kosolapova // *Media@Imanakh*. – 2014. – № 5 (64). – P. 46–52.
13. Federal Basic Education Program in Russian Language (for Grades 5–9 of Educational Organizations) // Moscow: Institute for Educational Development Strategy of the RAO, 2022. – 210 p.
14. Albu, O. B., & Etter, M. (2016). Hypertextuality and social media: A study of the constitutive and paradoxical implications of organizational Twitter use. *Management Communication Quarterly*, 30(1), 5–31.
15. Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2014). How publics react to crisis communication efforts. Comparing crisis response reactions across sub-arenas. *Journal of Communication Management*, 18(1), 40–57.
16. Fuhse, J. A. (2009). The meaning structure of social networks. *Sociological Theory*, 27(1), 51–73.

# Динамика технической оценки произвольных программ сильнейших фигуристов в одиночном и парном катании на чемпионатах мира 2021–2023 гг.

**Китаева Наталья Владимировна,**

старший преподаватель, Российский университет спорта (ГЦОЛИФК)

E-mail: natalya.kitaeva@gmail.com

Исследование посвящено определению динамики технической оценки произвольных программ в одиночном и парном катании шести сильнейших участников Чемпионатов мира 2021–2023 гг. Выявлено, что результаты в произвольных программах Чемпионата мира 2021 г., оказались в женском одиночном катании наиболее высокими как в показателях базовой стоимости элементов, так и в итоговой технической оценке. В мужском одиночном катании наивысший результат в 2021 г. был показан в средней базовой стоимости, а в парном – в сумме баллов за технику с учетом оценки качества исполнения элементов. В сезоне 2022–2023 гг. впервые на соревнованиях был успешно исполнен прыжок Аксель в 4,5 оборота. Полученные результаты позволят прогнозировать параметры соревновательной деятельности фигуристов высокой квалификации.

**Ключевые слова:** фигурное катание на коньках, одиночное катание, парное катание, чемпионат мира, техническая оценка.

## Введение

На современном этапе развития фигурного катания на коньках спортсмены демонстрируют чрезвычайно высокий уровень координационной сложности элементов и мастерства исполнения соревновательных программ. В произвольном катании правилами Международного союза конькобежцев (ISU) предусмотрено меньшее количество ограничений по сравнению с требованиями к короткой программе, в связи с чем фигуристы показывают элементы максимально высокой сложности именно в данном разделе соревнований [3].

Количество элементов в произвольных программах ограничивается двенадцатью в одиночном катании и одиннадцатью – в парном. Каждый элемент имеет базовую стоимость, которая указывается в Коммюнике ISU перед началом спортивного сезона [2]. Сложность исполненных фигуристами элементов определяется технической бригадой, а затем судьи выставляют оценки за качество их исполнения, из чего складывается итоговый технический результат, который округляется до 2 значащих цифр после запятой.

## Методы исследования

Для определения динамики координационной сложности произвольных программ фигуристов, выступающих в одиночном и парном катании, был произведен анализ детализаций судейских оценок из официальных протоколов Чемпионатов мира 2021–2023 гг. Рассчитывались средние арифметические величины базовой стоимости элементов и суммарного технического результата, который формируется с учетом оценок качества исполнения элементов судейской бригадой.

## Результаты исследования

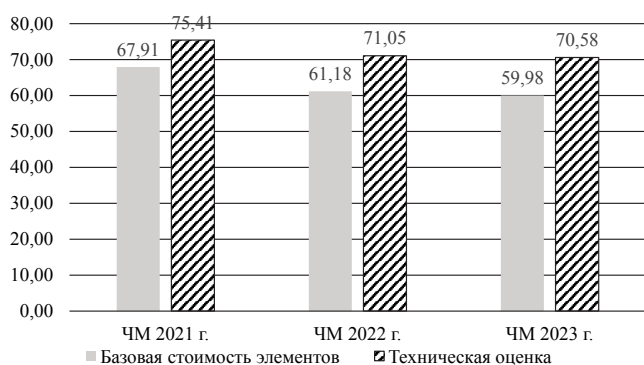
После изменений, внесенных Международным союзом конькобежцев в 2018 г. в правила соревнований, требования к продолжительности произвольных программ и количеству исполняемых в них элементов в мужском и женском одиночном катании стали одинаковыми. Элементами с наивысшими показателями координационной сложности, которая выражается в базовой стоимости, являются прыжки в 4 оборота, которые в настоящее время исполняются как мужчинами, так и женщинами [1]. Требования, предъявляемые к уровням сложности вращений и дорожек шагов, были обновлены



в 2022 г., что повлияло на количество элементов с максимальным 4 уровнем сложности.

Соревновательные программы в парном катании отличаются большей консервативностью в связи с понижением базовых стоимостей выбросов и подкруток в 4 оборота в 2018 г. Данное решение было принято Международным союзом конькобежцев с целью снижения риска травматизма в данном виде фигурного катания на коньках.

На рисунках 1–3 приведены средние результаты базовой стоимости элементов и технической оценки произвольных программ в одиночном и парном катании 6 сильнейших участников Чемпионата мира 2021 в Стокгольме (Швеция), Чемпионата мира 2022 в Монпелье (Франция) и Чемпионата мира 2023 в Сайтаме (Япония). Российские фигуристы в Чемпионатах мира 2022 и 2023 г. участия не принимали.

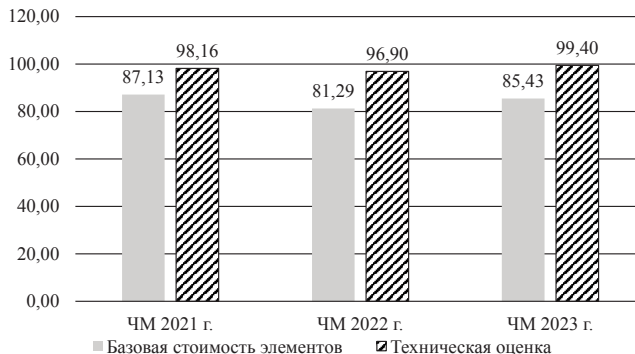


**Рис. 1.** Диаграмма технической оценки произвольных программ в женском одиночном катании

В соответствии с рисунком 1, наивысшие результаты как в базовой стоимости, так и в итоговой технической оценке произвольных программ фигуристок-одиночниц за исследуемый период были показаны на Чемпионате мира 2021 г. и составили 69,71 и 75,41 балла соответственно. Александра Трусова, занявшая в произвольной программе 1 место, включила в свой контент 5 четверных прыжков, Анна Щербакова (2 место в сегменте соревнований) пыталась исполнить 1 прыжок в 4 оборота, а Елизавета Туктамышева, которая оказалась на третьей строчке в произвольной программе, выполнила 2 тройных Акселя – только и в каскаде.

Чемпионка мира 2022 г. Kaori Sakamoto (Япония) безошибочно исполнила свою произвольную программу, однако не включала в ее содержание элементы Ультра-си. Прыжок Аксель в 3,5 оборота выполнила фигуристка Alysa Liu (США), ставшая бронзовым призёром соревнований. Средний показатель базовой стоимости элементов составил 61,18 балла, а технической оценки – 71,05 балла.

В произвольных программах фигуристок, занявших места с 1 по 6 на Чемпионате мира 2023 г., не исполнялись прыжки в 3,5 и 4 оборота. Параметры координационной сложности соревновательных программ оказались наиболее низкими за исследуемый период – 59,98 балла в базовой стоимости и 70,58 балла в техническом результате.

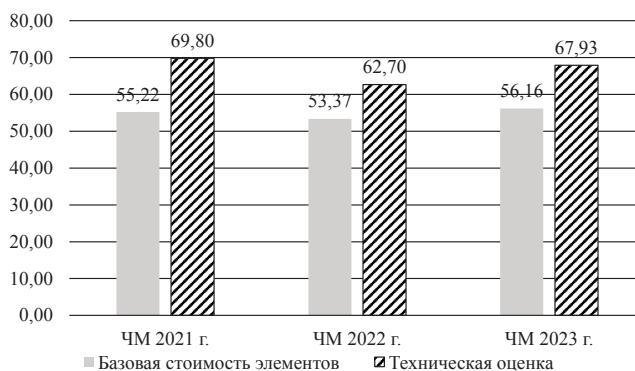


**Рис. 2.** Диаграмма технической оценки произвольных программ в мужском одиночном катании

На Чемпионате мира 2021 г. (рисунок 2) в мужском одиночном катании был показан наивысший результат в средней базовой стоимости элементов произвольной программы – 87,13 балла. Лидер соревнований Nathan Chen (США) исполнил 5 четверных прыжков, Аксель в 3,5 оборота, а также все вращения и дорожку шагов с максимальным 4 уровнем сложности. Качество исполнения элементов также высоко оценено судейской бригадой в связи с безошибочным прокатом.

Показатели координационной сложности произвольных программ на Чемпионате мира 2022 г., который проходил после Зимних Олимпийских игр в Пекине, оказались ниже – 81,29 балла в базовой стоимости и 96,90 балла в суммарной технической оценке. Контент программ сильнейших фигуристов-одиночников включал разнообразные прыжки в 4 оборота, однако в процессе их исполнения были допущены различные ошибки.

Суммарная техническая оценка оказалась наиболее высокой на Чемпионате мира 2023 г. и составила 99,40 балла. Фигурист из Японии Shoma Uno, занявший первое место, в произвольной программе исполнял 5 прыжков в 4 оборота и 2 тройных Акселя, дорожку шагов и вращения 4 уровня сложности. Впервые за историю Чемпионатов мира фигуристом Ильёй Малининым (США) был исполнен прыжок Аксель в 4,5 оборота, стоимость которого составила 12,86 балла. Однако из-за допущенных ошибок и оценок за компоненты программы фигурист занял только 3 место.



**Рис. 3.** Диаграмма технической оценки произвольных программ в парном катании

В произвольных программах парного катания наблюдаются менее значительные различия

в базовой стоимости элементов, что связано с небольшой вариативностью содержания программ в данном виде (рисунок 3). Наивысшие результаты в технической оценке были показаны на Чемпионате мира 2021 г. и составили в среднем 69,80 балла. Анастасия Мишина и Александр Галлямов, занявшие 1 место, безошибочно исполнили разнообразные прыжки и выбросы в 3 оборота, всем элементам был присвоен 4 уровень сложности.

Координационная сложность программ фигуристов-парников на Чемпионате мира 2022 г. имеет более низкие показатели, как и в мужском одиночном катании. Средняя базовая стоимость составила 53,37 балла, технический результат – 62,70 балла.

На Чемпионате мира 2023 г. значения базовой стоимости произвольных программ достигли 56,16 балла. Однако, несмотря на высокую сложность элементов, безошибочных прокатов у 6 сильнейших спортивных пар не было, что повлияло на суммарную техническую оценку – она составила 67,93 балла.

## Литература

1. Баранова, Д.Д. Изменение координационной сложности соревновательных программ юниорок в фигурном катании на коньках в сезонах 2018–2022 гг / Д.Д. Баранова // Актуальные проблемы спортивной подготовки в конькобежном спорте, шорт-треке, фигурном катании на коньках: СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию кафедры теории и методики конькобежного спорта, Челябинск, 10 ноября 2022 года. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2022. – С. 42–44
2. ISU Communication 2474. Single and pair skating scale of values season 2022–2023. – URL: <https://isu.org/figure-skating/rules/fsk-communications/28337-isu-communication-2475/file> (дата обращения 12.04.2023)

ations/28337-isu-communication-2475/file (дата обращения 12.04.2023)

3. Special regulations and technical rules single and pair skating and Ice dance 2022. – URL: <https://isu.org/figure-skating/rules/fsk-regulations-rules/file> (дата обращения 12.04.2023)

## THE DYNAMICS OF THE FREE SKATING TECHNICAL SCORES OF THE STRONGEST SINGLE AND PAIR SKATERS AT THE WORLD CHAMPIONSHIPS 2021–2023

**Kitaeva N.V.**

Russian university of sport (SCOLIPE)

The study is devoted to determining the dynamics of the technical score of free skating in single and pair skating programs of the six strongest competitors in the World Championships 2021–2023. It has been revealed that the results in the free skating of the 2021 World Championships were the highest in the women's singles skating in terms of both base value of elements and the final technical score. In men's singles skating, the highest score in 2021 was in the average base value, while in pairs skating, the highest score was in the total technical score, taking into account the quality of executed elements. In the 2022–2023 season a 4 Axel was successfully performed for the first time in the competition. The results will make it possible to predict the parameters of competitive programs of high-level figure skaters.

**Keywords:** figure skating, single skating, pair skating, world championships, technical score.

## References

1. Baranova, D.D. Change in the coordination complexity of junior competitive programs in figure skating in the seasons of 2018–2022 / D.D. Baranova // Actual problems of sports training in speed skating, short track, figure skating: COLLECTION OF MATERIALS of the All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the 50th anniversary of the Department of Theory and Methods of Speed Skating, Chelyabinsk, November 10, 2022. – Chelyabinsk: Ural State University of Physical Culture, 2022. – P. 42–44
2. ISU Communication 2474. Single and pair skating scale of values season 2022–2023. – URL: <https://isu.org/figure-skating/rules/fsk-communications/28337-isu-communication-2475/file> (Accessed 04/12/2023)
3. Special regulations and technical rules single and pair skating and Ice dance 2022. – URL: <https://isu.org/figure-skating/rules/fsk-regulations-rules/file> (Accessed 04/12/2023)

# Применение методов формирования и развития лингвистической креативности: на примере студентов технических специальностей

**Левичева Светлана Викторовна,**

кандидат филологических наук, доцент, Московский авиационный институт  
E-mail: parabola.08@mail.ru

Статья посвящена изучению путей повышения лингвистической креативности студентов технических специальностей. Автором аргументируется актуальность и значимость исследования. Делается акцент на том, что креативность является одним из семи «базовых навыков», которым должен обладать специалист XXI века – способный мыслить нестандартно, ориентированный на поиск новых решений профессиональных задач. Рассматривается категория лингвистической креативности, разрабатывается авторский терминологический подход. Проводится анализ существующих техник повышения лингвистической креативности обучающихся высшей школы. Делается вывод о необходимости поиска новых, инициативно-творческих путей повышения лингвистической креативности студентов для обеспечения большей эффективности и результативности формирования их компетентностного фундамента. Доказывается, что формирование и систематическое развитие навыка креативности позволяет специалисту быстрее встраиваться в профессиональную среду как национального, так и международного рынка труда, учитывая его изменчивость, меняющиеся требования и тенденции.

**Ключевые слова:** лингвистическая креативность, профессионально-ориентированное обучение, иностранный язык, ситуативная методология.

В настоящее время международное сообщество находится в условиях невозможности объективного прогнозирования нормальности привычной социальной жизнедеятельности, что обусловлено множественными кризис-индуцированными факторами, влияние которых, по преимуществу, зависит от ситуации на геополитической и геоэкономической арене. Осознавая ситуацию неопределенности, многие институты, включая образовательные, иницируют доступными им способами и средствами, адаптирующие изменения и нововведения, которые предположительно позволят выполнить социальный запрос на их конечный продукт наиболее качественно и результативно. Учитывая преобладание тренда персонализации, выраженного в формате индивидуальных образовательных траекторий, планируемых педагогом непосредственного во взаимодействии с обучающимся, для целей выявления его познавательных способностей, интересов, подбора форм и методов учебной деятельности, согласующихся с темпом его учения и прочее [4, 13], инструментально-методологический комплекс преподавателя практически не имеет границ.

Из этого следует, что результативность обучения формально зависит от инициативности, творческого подхода и, безусловно, компетентности педагога, целевое проявление которых дает возможность упростить задачу по подготовке обучающегося – в перспективе специалиста в той или иной области, – способного к быстрой адаптации к условиям профессиональной среды, самообучению, саморазвитию и самоактуализации даже в условиях неопределенности – социальной, экономической, политической, культурной, – изменяющих и задающих тренды национального и международного рынка труда. Согласно мнению экспертов Global Education Futures и WorldSkills Russia, авторов доклада «Навыки будущего», такой специалист должен обладать определенным набором так называемых «базовых навыков», востребованность которых в условиях постиндустриального мира постоянно повышаются; среди них: «концентрация и управление вниманием», «эмоциональная грамотность», «цифровая грамотность», «экологическое мышление», «кросскультурность», «способность к обучению и самообучению» и «творчество, креативность» [12].

Из перечисленных позиций особое внимание следует обратить на навык креативности, т.к., как представляется, именно он выражает собой смысловое содержание идеологии современного образования, ориентированного на воспитание ка-

дров, способных мыслить нестандартно, находить новые пути решения профессиональных и жизненных задач и создавать новое, востребованное в определенной контексте (по В. Стейну – продуктом, процессуальном, личностном, средовом [9, с. 80]), даже в условиях рутинности. Нам импонирует позиция профессора Д.Б. Богоявленской о том, что креативность (творчество) – это ситуативно не стимулированная активность, проявляемая в стремлении выйти за пределы поставленной задачи, иными словами, в познавательной самодетельности. Исходя из этой мысли, продолжает автор, целесообразно говорить о феномене интеллектуальной активности, иными словами интеллекта, преломленного через структуру мотивации [3]. Данное умозаключение позволяет говорить о том, что креативность – не просто базовый навык, а мета-навык, формирование и развитие которого должно быть если не первостепенной задачей педагога, то приоритетной, что особенно значимо в условиях реализации междисциплинарного подхода к обучению.

Актуальным иллюстрирующим примером применения такого подхода является обучение иностранному языку, где ориентация на будущую профессию, предопределяет структуру и содержание учебного плана по данной дисциплине с пересечением в необходимом объеме с дисциплинами по специальности. Формирование и развитие навыка креативности в ее рамках возможно в процессе развития лингвистического потенциала обучающихся и, как следствие повышения их лингвистической креативности. Следует отметить, что к данной проблеме обращались многие исследователи и научные изыскания происходят по сей день, что дало плодородную почву для терминологических вариаций. Так, одни ученые определяют данную категорию просто как умение работать со словом [6, с. 311], другие – как способность (умение) использовать нестандартные, оригинальные стилистические приемы и средства выражения идей на иностранном языке [2, с. 20]. Интересную позицию высказывает профессор Г.А. Халюшова, определяя лингвистическую креативность, как навык извлечения, накопления и использования знаний в области иностранного языка, способствующих самореализации и самосозиданию личности [14, с. 39]. В данном определении задействован мета-контекст, предполагающий владение обучающимся способа применения конкретного навыка на основе тех знаний и умений, которые уже сформированы на конкретный момент времени.

С ориентацией на взгляды зарубежных ученых, свой вариант трактовки предлагает Е.М. Александрова; по ее мнению лингвистическая креативность – это «способность индивида распознавать, передавать с помощью средств другого языка, а также генерировать креативный продукт, который является лингвистической инновацией, представляющей собой новую речевую единицу, созданную при помощи использования нестандартных способов применения ресурсов языка

и речи, для того, чтобы реализовать или замаскировать новую идею с целью достижения определенного эффекта» [1, с. 7]. С нашей точки зрения, избранный автором подход имеет синтетическую природу и предполагает сформированность некоторых составляющих иноязычной компетенции – грамматической, семантической, лексической, орфографической, фонологической и проч., а также устойчивые переводческие навыки [5].

На значимость последнего подтверждает и сам автор, выделяя переводческую креативность, как субнавык, составляющий «каркас» лингвистической креативности, выражающий собой умение применить творческий подход к передаче лингвистической инновации средствами другого языка. Исходя из этого, можно выдвинуть предположение, что начальным этапом на пути формирования, развития и далее повышения лингвистической креативности обучающихся должен стать подбор техники, предполагающий разработку навыка переводческой креативности. Среди проанализированных нами техник, наиболее интересным и, что не менее важно, адаптивным с методической точки зрения вариантом такой техники (предусматривает уровень владения иностранным языком, интересы и индивидуальный темп обучения студентов) является перефразирование ключевых слов (см. рисунок 1), разработанная еще в 70-х гг. прошлого века британским ученым, писателем и экспертом в области творческого мышления Эдвардом де Боно. Основное ее назначение заключается в «перефразировании цели» посредством замены ключевых слов в формулировке проблемы или задачи для получения альтернативных решений в отношении конкретной языковой ситуации. На основе анализа различных источников [1, 10] приведем примеры техники формирования, развития и повышения лингвистической креативности студентов:

- **морфологическая матрица** (автор – Ф. Цвики): существующий продукт раскладывается на части, определяются их функции и возможные способы использования, а затем снова объединяется для создания новых форм, продуктов или систем
- **синектика** (авторы – У. Гордон, Дж. Принс): поиск аналогий (прямых, субъективных, символических и фантастических) и их противопоставлении для поиска новых решений;
- «любитель понятий» (автор – Э. де Боно): «сделав шаг назад» от основной идеи, обучающийся получает возможность посмотреть на проблему под более широким углом зрения и выявить связующие понятия, благодаря которым можно сформировать альтернативные идеи;
- **SCAMPER** (авторы – А. Осборн, Б. Эберле): основана на поиске ответов на сгруппированные по темам прямые вопросы о том, как можно развить и усовершенствовать существующий продукт или сервис;
- **метафора (ZMET)** (автор – Дж. Зальтман): извлечение из бессознательного метафориче-

ских образов, которые оказывают воздействие на восприятие информации;

- перефразирование ключевых слов (автор – Э. де Боно): «перефразирование целей» через замену ключевых слов в формулировке проблемы или задачи для получения альтернативных решений;
- Random Stimulus: используется для создания новой идеи случайные свободные ассоциации, появившиеся в течении определенного промежутка времени;
- LOL-speak: использование сленговых выражения для целей изменения структурно-семантической единицы языка для проявления фантазии, оригинальности и нестандартности мышления в условиях интернет-коммуникации;
- комплекс профориентированных методик (для писателей, копирайтеров, маркетологов и проч.): конференция идей, метод гирлянд ассоциаций и метафор, метод маленьких человечков, метод контрольных вопросов, морфологический анализ, методика слома стереотипа, абстрагирование, фиксация идей, метод автоматической записи, использование символов, амплификация, метод игры, метод инверсии, метод агглютинации, метод фокальных объектов и проч.

В данном случае предполагается как можно большее количество синонимов и, при необходимости, антонимов и ассоциаций, как меры абстракции ситуации. В условиях обучения в высшей школе профессионально-ориентированному иностранному языку, подобный подход позволит расширить вокабуляр студентов, в частности, профессиональный, увеличивая вариабельность применения языковых единиц (профессионализмов) для достижения тех или иных коммуникативных целей. Так, например, для обучающихся технических специальностей могут быть предложены такие кейсы, как: «деталь – detail → part, component, member, particular, section, circumstantial, job», «изделие – product → article, fabric, brummagem, job, make, output, coomodity, offspring», «цех – department → shop, workshop, manufactory, gild, guild», «эксплуатация – exploitation → operation, maintenance, running, working» и проч. В качестве дополнительного методологического ресурса возможно применение языковой игры с профессионализмами-русизмами, что, следует отметить, представляет собой из проявлений лингвистической креативности на практике [7]; по Г.Х. Хаджамкуловой, под языковой игрой следует понимать преднамеренное нарушение языковых и речевых норм с целью достижения определенного коммуникативного эффекта на родной или иностранном языке, эстетического или комического, в зависимости от ситуации [15, с. 23].

Кроме того, указанная техника, помимо основного достоинства – ориентации на развитие лексической, семантической, грамматической и иных субкомпетенций, а также непосредственно, переводческой компетенции и дальнейшее форми-

рование субнавыка переводческой креативности, имеет перспективную направленность, давая возможность расширить свой функционал путем синтеза с другими перечисленными методически-ориентированными техниками и подходами, или же интеграции в подходящий методологический подход. В качестве примера вполне можно рассмотреть ситуативную методологию, «отличительной особенностью которой», как указывает А.О. Гурецкая, – «является значительное углубление элементов проблемности, самостоятельности, динамичности, полностью или частично обнаруживаемых в других методологических направлениях» [8, с. 38].

Возможности, представляемые ситуативной методологии, для целей обучения иностранному языку в высшей школе включают следующие:

- возможность отбора содержания обучения с опорой на потребности и уровень владения иностранным языком обучающихся;
- возможность отбора содержания обучения с опорой на потребности и уровень владения иностранным языком обучающихся;
- возможность проработки профессионально-ориентированного языкового материала, что позволяет овладеть богатым репертуаром устойчивых выражений и стандартных фраз, что влияет на беглость речи, а также грамматической компетенцией, что делает речь более правильной и сложной; и проч. [11]

Более того, актуальность данной методологии как «каркаса» подхода к повышению лингвистической креативности студентов, в частности, технических специальностей, с возможностью интеграции инструментария техники перефразирования ключевых слов и методы языковой игры, обусловлена, по мнению Е.Ю. Костюкович широким спектром возможностей как для студента, так и для педагога (см. рисунок 2). Ими могут быть сформулированы (в первом случае – как кейс-проект, во втором – как кейс-задание) реальные (аутентичные) или предполагаемые ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной жизни обучающихся, требующие поиска альтернативных решений с применением иноязычной лексики. Например, «On April 20, in the Colombian municipality of Cucunuba, an explosion occurred in a coal mine in which work had previously been requested to be suspended. According to preliminary information, the cause of the explosion underground could be a gas accumulation. How could the incident have been prevented?». Цель (поиск альтернатив), подлежащая перефразированию: «разработка управленческих и технических решений и (или) действий, которые было необходимо предпринять для предотвращения скопления газа, вызвавшего взрыв на шахте». Решение кейсов правомерно рассматривать и как самостоятельную педагогическую меру повышения лингвистической креативности студентов (с учетом применения техники перефразирования ключевых слов для формулировки цели-результата решения конкретной проблемной ситуа-

ции), т.к. предполагает выработку новых знаний и умений в условиях интерактивного практико-ориентированного сотворчества обучающихся и преподавателя иностранного языка.

Проведенное исследование позволяет заключить о высокой значимости лингвистической креативности студентов, как будущих специалистов, в частности, в технической области. Формирование, развитие и систематическое повышение данного мета-навыка, как представляется, позволит быстрее адаптироваться в условиях изменяющейся профессиональной среды, требования и тенденций международного и национального рынка труда, особенно в отношении иноязычной компетенции. Рассмотренные нами варианты путей повышения лингвистической креативности лишь пример того, что инициативность, творческий подход и компетентность педагога может совершить революцию в иноязычной педагогике. В связи с этим, существует необходимость в поиске новых, более адаптивных, упрощенных или, наоборот, усложненных (андрагогических) инициативно-творческих путей повышения лингвистической креативности студентов для обеспечения большей эффективности и результативности формирования их компетентностного фундамента как специалистов XXI века, готовых к реализации своей карьерной стратегии в условиях неопределенности.

## Литература

1. Александрова Е.М. Развитие лингвистической креативности: техники формирования идей // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 6–14.
2. Базилевич В.Б. Языковая игра как форма проявления лингвистической креативности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2015. № 8 (50), ч. III. С. 20–22.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Academia, 2002. – 317 с.
4. Вьюшкина Е.Г., Щербакова О.В. Индивидуальная образовательная траектория: готовим будущее сегодня // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 4. С. 101–111.
5. Галкина А.В. Педагогические условия развития лингвистической креативности студентов (дисциплина «Перевод») // Мир современной науки. 2012. № 6. С. 70–75.
6. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта: [юбилейное издание с новым предисловием автора]; [пер. с англ. А.Н. Свирид]. – М. [и др.]: Вильямс, 2007. – 501 с.
7. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. С. 148–157.
8. Гурецкая А.О. Нестандартные занятия по английскому языку в военном вузе и практика

их проведения // Педагогическое образование в России. 2019. № 5. С. 36–41.

9. Дубина, И.Н. Творческие решения в управлении и бизнесе. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 325 с.
10. Ежова М.М. LOL-speak как проявление лингвистической креативности в интернет-дискурсе // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2021. № 3. С. 113–120.
11. Костюкович Е.Ю. Кейс-метод в обучении английскому языку в строительном ВУЗе // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 158–161.
12. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире: доклад. – М.: Ворлдскиллс Россия, 2022. – 93 с.
13. Остапенко М.С., Назарова В.Ю. Внедрение индивидуальных образовательных траекторий в ВУЗе // Вестник ПНИПУ. Машиностроение, материаловедение. 2022. № 2. С. 87–95.
14. Халюшова Г.А. Развитие лингвистической креативности студента университета: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Оренбург, 2005. – 198 с.
15. Худжамкулова Г.Х. Языковая игра как форма лингвокреативной деятельности // НАУ. 2020. № 59–1 (59). С. 21–24.

## APPLICATION OF METHODS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CREATIVITY: ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Levicheva S.V.  
Moscow Aviation Institute

The article is devoted to the study of ways of improving the students' linguistic creativity of technical specialties. The author argues the relevance and significance of the study. The emphasis is placed on the fact that creativity is one of the seven "basic skills" that a specialist of the XXIst century should possess – capable of thinking outside the box, focused on finding new solutions to professional problems. The conclusion is made about the need to find new, initiative and creative ways to increase the linguistic creativity of students to ensure greater efficiency and effectiveness of the formation of their competence foundation. It is proved that the formation and systematic development of the skill of creativity allows a specialist to quickly integrate into the professional environment of both the national and international labor market, taking into account its variability, changing requirements and trends.

**Keywords:** linguistic creativity, professionally oriented education, foreign language, situational methodology

## References

1. Alexandrova E.M. Development of linguistic creativity: techniques of idea formation // Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2021. No.2. pp. 6–14.
2. Bazilevich V.B. Linguistic game as a form of linguistic creativity // Philologicheskienauki. The question of theory and practice. Tambov, 2015. No. 8 (50), part III. С. 20–22.
3. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities. – М.: Academia, 2002. – 317 p.
4. Vyushkina E.G., Shcherbakova O.V. Individual educational trajectory: preparing the future today // Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. 2021. No. 4. pp. 101–111.

5. Galkina A.V. Pedagogical conditions for the development of linguistic creativity of students (discipline "Translation") // *The world of modern science*. 2012. No. 6. pp. 70–75.
6. Gardner G. *The Structure of the mind. The theory of multiple intelligence: [anniversary edition with a new preface by the author]; [trans. A.N. Svirid]. – M. [et al.]: Williams, 2007. – 501 p.*
7. Gridina T.A. Associative potential of the word as the basis of linguistic creativity: experimental data // *Questions of psycholinguistics*. 2015. No.25. pp. 148–157.
8. Guretskaya A.O. Non-standard English classes at a military university and the practice of their conduct // *Pedagogical education in Russia*. 2019. No.5. pp. 36–41.
9. Dubina, I.N. *Creative solutions in management and business. – 2nd ed., ispr. and add. – M.: Yurayt Publishing House, 2023. – 325 p.*
10. Yezhova M.M. LOL-speak as a manifestation of linguistic creativity in Internet discourse // *Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 6, Linguistics: An abstract journal*. 2021. No. 3. pp. 113–120.
11. Kostyukovich E. Yu. Case-method in teaching English in a construction university // *Modern pedagogical education*. 2023. No. 1. pp. 158–161.
12. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin I., Sudakov D. *Skills of the future. What you need to know and be able to do in a new complex world: report. – Moscow: Worldskills Russia, 2022. – 93 p.*
13. Ostapenko M.S., Nazarova V. Yu. Introduction of individual educational trajectories in higher education // *Bulletin of PNRPU. Mechanical engineering, materials science*. 2022. No.2. pp. 87–95.
14. Halyushova G.A. *Development of linguistic creativity of a university student: diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08. – Orenburg, 2005. – 198 p.*
15. Khudzhankulova G.H. Language game as a form of linguo-creative activity // *NAU*. 2020. No.59–1 (59). pp. 21–24.

# Формирование культуры речи школьников: на примере дискурса в социальных сетях

**Николаева Александра Игоревна,**

аспирант, департамент методики обучения, ГАОУ г. Москвы  
«Московский городской педагогический университет»  
E-mail: ainikolaeva27@gmail.com

Актуальность статьи связана с необходимостью формирования культуры речи школьников как активных коммуникантов современного дискурса. Публикация посвящена проблеме реализации развивающего потенциала социальной среды, в частности – определению условий формирования диалогических умений, обеспечивающих саморазвитие личности посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В статье рассматриваются результаты влияния современного социального дискурса на коммуникативное развитие школьников: перенос навыков онлайн общения в другие виды коммуникативных практик, формирование ситуации нормативной неопределенности, смысловые нарушения в диалогической коммуникации, предпочтение пограничной коммуникативной роли в сетевом диалоге. Автор предлагает инструменты развития диалогических умений подростков как пользователей социальных сетей: формирование у них представлений о диалоге как о речевом произведении, умений взаимодействовать в сетевой коммуникации: определять направленность сетевого диалога, цель и место «включения» в социальную коммуникацию, строить высказывание в соответствии с жанровой формой и с учетом мобильности норм в сетевой коммуникации; использовать средства гипертекстовой коммуникации для аргументации собственной позиции.

**Ключевые слова:** социально-сетевая коммуникация, письменный диалог, развивающий потенциал социальной онлайн среды.

В современном образовании на первый план выходит проблема реализации развивающего потенциала социальной среды, решение которой непосредственно связано с созданием оптимальных условий для разностороннего развития учащихся: общекультурного, личностного и познавательного. Наряду с этим в число важнейших задач педагогики входит определение путей формирования диалогических умений, с помощью которых посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта происходит саморазвитие личности.

Обращение к содержанию ФГОС НОО третьего поколения [5] позволяет определить область развития речи учащихся как основную в реализации развивающего потенциала русского языка как учебного предмета. Поскольку «коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей..., умение слушать и вступать в диалог, ... строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1, с. 24], а решение коммуникативных задач происходит прежде всего в процессе речевых действий, на первый план в школьной образовательной деятельности начинает выступать обучение диалогической речи.

Проблемы повышения уровня коммуникативных компетенций, которыми владеет выпускник средней школы, неоднократно рассматривались в научно-методической литературе. В методике преподавания русского языка подвергаются всестороннему анализу закономерности развития различных видов речевой деятельности, обучения школьников различным видам высказываний, формирования навыков культуры речи. В исследованиях (Г.Г. Городилова, Л.М. Зельманова, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская и др.) в различных аспектах изучены методические проблемы развития речи школьника. Особое внимание в методических источниках уделено такой характеристике коммуникативных умений, как универсальность: овладевая ими, «школьники приобретают навыки, которые потребуются им в жизни» [4, с. 30]. Именно сформированные на высоком уровне коммуникативные умения позволяют ученику получить представление о том, с какой установкой его высказывание будет восприниматься его собеседниками, а также осознанно готовиться к устному высказыванию.

Анализ исследований современной коммуникации [2; 3; 6; 7], наблюдения за социально-коммуникативной практикой показывают, что



в настоящее время диалогическая речь интенсивнее всего развивается в социальном дискурсивном пространстве. Наибольший объем современного дискурса – речи в процессе ее протекания – представлен на онлайн-площадках, активными участниками которых являются подростки. Дискурсивное онлайн-общение современный школьник осуществляет с помощью разных функциональных стилей: научного (общение в локальной сети школы или класса, обращение к детской научно-популярной журналистике и т.п.), публицистического (подростковые социальные сети, обсуждение актуальных социальных и нравственных проблем), художественного (непрофессиональное литературное творчество). Каждая из названных функционально-стилевых разновидностей позволяет вступать в публичный диалог с другими пользователями социальных сетей.

Анализ социального дискурса показывает, что его структура и языковые средства имеют определенные коммуникативно-значимые особенности. Во-первых, социальный дискурс представляет собой неограниченное коммуникативное пространство, в котором диалог как ведущая форма речи включает монолог и полилог. Во-вторых, социальный дискурс строится с использованием невербальных средств письменного общения. В-третьих, в социальном дискурсе очевидна интеграция стилей как в пределах одной публикации (интеграция публицистического и разговорного стилей), так и на всем пространстве дискурса, для которого характерно включение высказываний научного, официально-делового стилей в ход публичного общения. Кроме того, социальный дискурс представляет собой гипертекст – объемное коммуникативное пространство, элементы которого связаны гиперссылками.

Очевидно влияние современного социального дискурса на коммуникативное развитие школьников. Прежде всего оно проявляется в том, что навыки социальной онлайн-коммуникации учащиеся используют в других разновидностях коммуникативных практик, в том числе в школьных сочинениях, письменных ответах на учебные вопросы, при подготовке докладов о проектах и т.п. При этом нарушаются и размываются нормы современного русского литературного языка. Кроме того, допускается размывание норм в самом онлайн-общении. Фактически его участники сталкиваются с ситуацией нормативной неопределенности, в которой формируются новые нормы. Эти нормы или стихийно действуют некоторое время и исчезают, или закрепляются в коммуникации и затем проникают в традиционную письменную речь. Все это делает актуальной проблему обращения к социальному дискурсу в процессе развития речи школьников. Тем самым социально-дискурсивный подход к обучению диалогической речи может стать основой формирования диалогических умений.

Таким образом, исследование особенностей развития письменных диалогических умений

школьников имеет теоретические и практические предпосылки как в методике преподавания русского языка, так и в современной коммуникативной практике. Вместе с тем следует отметить отсутствие в методических трудах результатов изучения процесса обучения диалогу как форме современной онлайн-коммуникации. Проведя исследование научных трудов, содержащих обобщенные наблюдения за тем, как решаются задачи развития диалогической речи обучающихся, и посвященных формированию у них диалогических умений, мы обнаружили существующие в них объективные противоречия между современными требованиями, предъявляемыми к уровню коммуникативной подготовки школьников, и отсутствием теоретического обоснования методических путей решения проблемы формирования у обучающихся умений письменной диалогической речи; между потребностью образовательной практики в повышении эффективности коммуникативного развития школьников и недостаточной изученностью методических условий, при которых оно осуществляется. Практика же показывает, что участники социально-сетевой коммуникации допускают ошибки, обусловленные не столько уровнем культуры их речи, сколько самими условиями коммуникации, вернее – новизной этих условий для современного коммуниканта. Приведем данные анализа речи подростков, которые участвуют в социально-сетевом диалоге в различных коммуникативных ролях. Для получения объективных данных учащимся 8 классов было предложено: 1) ознакомиться с публикацией в читательском блоге, 2) написать 3 комментария к публикации или к комментариям других участников коммуникации. Полученные работы анализировались по следующим основаниям: 1) структура комментария (Есть ли зачин? концовка?); 2) содержание комментария (Отражены ли в комментарии особенности прочитанного текста? Выражена ли в нем оценочная позиция?).

Полученные данные позволяют сформулировать следующие выводы:

- в структуре комментария наблюдаются следующие ошибки: отсутствие зачина и/или концовки (только у 35% респондентов четко прослеживались данные части отзыва, логичное построение отзыва мы наблюдаем менее чем у 50% участников эксперимента);
- по содержанию комментария большинство учеников (72%) сформулировали оценочную позицию прочитанного, отразили особенности прочитанного текста (до 74%), соблюдали этичность в своих высказываниях (до 70%);
- потребность в диалоге с иными участниками коммуникации продемонстрировали только 45% от общего числа респондентов.

Отметим, что школьники выбирают одну или несколько ролей в социально-сетевом диалоге: автора (инициатора диалога, автора блога) – 35%, собеседника (подписчика, включающегося в диалог, отвечающего на вопросы автора, подхваты-

вающего/развивающего его реплики) – 35%, комментатора (пишет развернутые комментарии к постам автора или к репликам участника) – 28%.

Типологию ошибок школьников, снижающих эффективность их речевого поведения в социальных сетях, можно представить следующим образом: 1) смысловые ошибки: избыточность реплик (реплики должны быть максимально емкими и краткими, но участники диалога используют лишние слова – речевая ошибка, смысловые повторы – логическая ошибка); подмена темы (подобные ошибки встречается в комментариях, включающих историю «комментатора»); отсутствие содержательности (в комментарии дается информация об очевидных вещах, иногда – дидактического характера); 2) этические ошибки (нарушение норм этикета в письменной речи).

Мы считаем, что не следует относить к ошибкам незавершенность высказывания, так как необходимая информация может быть получена в ходе последующего диалога, а условная завершенность – смысловая открытость коммуникации – является одним из признаков социального дискурса.

Проведенное исследование показывает, что, несмотря на коммуникативную активность в социальных сетях, подростки не владеют нормами подобного коммуникативного взаимодействия. Поскольку социально-коммуникативный опыт, полученный школьниками, оказывает значительное влияние на их речевую культуру в целом, необходимо специальное обучение культуре публичной диалогической письменной речи. Как минимум, учащиеся следует знакомить с признаками онлайн дискурса, в котором с помощью определенных вербальных и невербальных средств отражается коммуникативная реактивность участников сетевого диалога.

Представляется, что методический контекст формирования умений письменного социального диалога может быть реализован в процессе обучения русскому языку при условии, что диалогическая речь школьников будет развиваться на коммуникативно-ситуативной основе, при этом будут учитываться текстовые признаки диалога (смысловая целостность, грамматическая связность и условная завершенность диалога как речевого произведения), в которых отражены способы и формы взаимодействия участников коммуникации, стоящие перед ними задачи общения. Социально-дискурсивный подход к развитию речи школьников предполагает обращение к дидактическому материалу, отражающему признаки социально-сетевой коммуникации: стилевую интегративность, публичность, взаимодействие вербальных и невербальных средств письменного общения, гипертекстуальность, нормативную мобильность при стремлении к устойчивости норм. В содержание обучения диалогу в школе целесообразно включить представления о жанрах сетевой коммуникации и умения определять направленность сетевого диалога, цель и место «включения» в социальную коммуникацию, свою диа-

логическую роль, а также строить высказывание в соответствии с жанровой формой и с учетом мобильности норм в сетевой коммуникации; использовать средства гипертекстовой коммуникации для аргументации собственной позиции.

Соблюдение перечисленных условий позволит готовить выпускников школы к эффективной коммуникации в современных реалиях, будет способствовать повышению уровня культуры их речи в целом.

## Литература

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Десяев, С.Н. Ювентильная журналистика как образовательная практика / С.Н. Десяев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 4. – С. 36–44.
3. Десяев, С.Н. Дидактическая направленность игровых приемов и технологий в детской журналистике / С.Н. Десяев, Н.Д. Десяева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 336–340.
4. Ладыженская, Н.В. Обучение успешному общению. Речевые жанры: книга для учителя / Н.В. Ладыженская; под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Ювента: Баласс, 2005. – 176 с.
5. Федеральная рабочая программа начального общего образования (русский язык). – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2022. – 98 с.
6. Albu, O. B., & Etter, M. (2016). Hypertextuality and social media: A study of the constitutive and paradoxical implications of organizational Twitter use. *Management Communication Quarterly*, 30(1), 5–31.
7. Fuhse, J. A. (2009). The meaning structure of social networks. *Sociological Theory*, 27(1), 51–73.

## FORMATION OF THE SPEECH CULTURE OF SCHOOLCHILDREN: ON THE EXAMPLE OF DISCOURSE IN SOCIAL NETWORKS

**Nikolaeva A.I.**

State Autonomous Educational Institution of Moscow “Moscow City University”

The relevance of the article is connected with the need to form a culture of speech of schoolchildren as active communicants of modern discourse. The publication is devoted to the problem of realizing the developing potential of the social environment, in particular, determining the conditions for the formation of dialogical skills that ensure self-development of the individual through conscious and active appropriation of new social experience. The article examines the results of the influence of modern social discourse on the communicative development of schoolchildren: the transfer of online communication skills to other types of communicative practices, the formation of a situation of normative uncertainty, semantic violations in dialogic communication, preference for a borderline communicative role in a network dialogue. The author offers tools for the development of dialogic skills of adolescents as users of social networks: the for-

mation of their ideas about dialogue as a speech work, the ability to interact in network communication: to determine the direction of network dialogue, the purpose and place of "inclusion" in social communication, to build a statement in accordance with the genre form and taking into account the mobility of norms in network communication; to use means of hypertext communication for argumentation of one's own position.

**Keywords:** social network communication, written dialogue, developing the potential of the online social environment

#### References

1. Asmolov, A.G. How to design universal educational activities in elementary school: from action to thought: a guide for the teacher / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya, O.A. Karabanova, N.G. Salmina; ed. A.G. Asmolov. – M.: Education, 2008. – 151 p.
2. Desyaev, S.N. Juvenile journalism as an educational practice / S.N. Desyaev // *World of Science. Pedagogy and psychology*. – 2022. – No. 4. – P. 36–44.
3. Desyaev, S.N. Didactic orientation of gaming techniques and technologies in children's journalism / S.N. Desyaev, N.D. Desyaeva // *Modern problems of science and education*. – 2015. – No. 2. – P. 336–340.
4. Ladyzhenskaya, N.V. Teaching successful communication. Speech genres: a book for the teacher / N.V. Ladyzhenskaya; ed. T.A. Ladyzhenskaya. – M.: Yuventa: Balass, 2005. – 176 p.
5. Federal work program of primary general education (Russian language). – M.: Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, 2022. – 98 p.
6. Albu, O. B., & Etter, M. (2016). Hypertextuality and social media: A study of the constitutive and paradoxical implications of organizational Twitter use. *Management Communication Quarterly*, 30(1), 5–31.
7. Fuhse, J. A. (2009). The meaning structure of social networks. *Sociological Theory*, 27(1), 51–73.

# Сравнительный анализ использования смешанного обучения в университете при изучении математики и английского языка

**Пивнева Светлана Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой комплекса естественно-научных дисциплин, Российский государственный социальный университет  
E-mail: tit-swetlana@yandex.ru

**Максимова Инна Радиславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний  
E-mail: imaksi20@rambler.ru

**Терехова Наталья Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский индустриальный университет  
E-mail: snv7101@rambler.ru

В статье осуществлен теоретический анализ понятия «смешанного обучения» (СО). Сделан сравнительный анализ применения методики смешанного обучения при изучении высшей математики и английского языка студентами неязыковых специальностей. На основании экспертного опроса определены наиболее предпочтительные модели смешанного обучения при изучении различных дисциплин, рассмотрены их возможности и особенности.

На основании анкетирования студентов определено их отношение к применению методики смешанного обучения на занятиях по высшей математике и английскому языку. Опрос студентов продемонстрировал наличие отдельных недостатков при использовании смешанного обучения. Одновременно результаты исследования показали, что смешанное обучение имеет и определенные преимущества.

В заключении сделан вывод, что использование смешанного обучения в современной образовательной среде предусматривает применение информационно-образовательных ресурсов, которые дают возможность одновременного использования как сильных сторон аудиторной формы обучения, так и преимущества технологий дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, высшая математика, английский язык, модель смешанного обучения, концессия, совместное предприятие.

## Введение

В период карантина, когда традиционная система поневоле была отвергнута, образовательный процесс потребовал новых инструментов и решений, чтобы продолжить эффективно выполнять свою функцию. В связи с чем, актуальной стала модель смешанного обучения (СО), которая является наиболее действенным механизмом современного педагогического взаимодействия, объединяющим лучший опыт традиционного обучения и новейшее интерактивное взаимодействие в сети Интернет, и представляет собой систему, работающую в постоянной корреляции и образующую единое целое. С увеличением использования цифровых коммуникационных технологий и их доступности, модель СО приобретает все большее значение и может предусматривать различные методы обучения в сочетании с соответствующим использованием технологий.

Анализ научной литературы свидетельствует, что большинство ученых придерживаются дефиниции, которая указывает, что СО – это процесс получения знаний, умений и навыков, который сопровождается сочетанием различных технологий обучения [10], сочетанием офлайн- и онлайн-обучения в разных пропорциях [4].

На сегодня СО является методикой обучения, которая развивается быстро и динамично. Современные ученые работают над усовершенствованием путей внедрения СО в образовательный процесс, созданием интегрированных учебных программ и курсов [7], поиском инновационных форм и методов преподавания, увеличением комплекса новейших технологических средств обучения, всестороннего использования нетрадиционных форм организации учебного процесса в вузе [3]. В частности, в исследовании [5] обоснована учебная среда нового поколения и ее составляющие; в [6] рассматриваются теоретические основы комбинированного обучения и возможности его использования в высшей школе; в [9] описываются модели СО и пути его использования в процессе преподавания в вузе.

Проблемы интеграции аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы студентов с использованием ИКТ рассматривались в работах [1, 8], которые показали, что СО не требует кардинальных изменений классической модели, которая формирует важные социокультурные качества личности, однако вследствие его использования активизируется познавательная деятельность студентов и формируются качества, необходимые для жизни и деятельности в условиях информационного общества.

Смешанное обучение сочетает две учебных среды – традиционное аудиторное обучение и дистанционную учебную среду. Анализ научных публикаций по исследуемой проблеме позволяет нам выделить общие определения. В частности, в [2] термин «смешанное обучение» рассматривается сквозь призму единства следующих составляющих: веб-технологий для достижения педагогической или образовательной цели; педагогических подходов для достижения оптимального результата обучения (с использованием или без использования ИКТ); комбинации технологий преподавания с непосредственным взаимодействием учитель-студент; сочетание технологии обучения и практических задач для достижения баланса между теоретическими и практическими знаниями.

Цель статьи: осуществить сравнительный анализ возможностей и проблем смешанного обучения при преподавании различных дисциплин (высшая математика и английский язык).

Для достижения поставленной в исследовании цели была использована совокупность эмпирических методов исследования: метод экспертного опроса и анкетирование студентов.

Опрос экспертов (преподавателей Российского государственного социального университета, Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, Тюменского индустриаль-

ного университета) с последующей обработкой результатов в целях ранжирования предъявленных для обсуждения моделей смешанного обучения по предпочтительности их внедрения в преподавание конкретной дисциплины (высшая математика, английский язык) с точки зрения организации и результативности обучения.

В оценивании приняли участие эксперты в количестве 35 человек, из них 17 человек – преподаватели высшей математики, 18 человек – преподаватели иностранного (английского) языка.

Основой экспертного обсуждения послужили наиболее часто используемые модели смешанного обучения, применяемые на практике при организации смешанного обучения [5]:

- ротационная модель (Rotation Model), в виде двух подмоделей: модель перевернутого обучения (Flipped Model), персонализированная модель (Individual Rotation Model);
- гибкая модель (Flex Model);
- модель самостоятельного смешивания (Self-Blend Model);
- виртуально-обогащенная модель (Enriched Virtual Model).

Итоговые результаты экспертного обсуждения моделей смешанного обучения, а также предпочтительности их реализации в университете при преподавании разных дисциплин представлены в табл. 1.

Таблица 1. Предпочтительность модели смешанного обучения

№	Модель	Основная идея модели	Ранг	
			мат	ИЯ
1	модель перевернутого обучения	Знакомство с теоретическим материалом осуществляется студентом самостоятельно в онлайн-режиме, при этом он сам определяет время и темп изучения. В аудитории же происходит закрепление учебного материала с использованием методов активного обучения, выполнением практических заданий и организации продуктивной работы студентов. В процессе этой деятельности преподаватель лишь направляет обучение студентов	2	1
2	персонализированная модель	Модель может быть реализована при условии, что для разных студентов составлены соответствующие учебные планы, с учетом их способностей к учебе, склонностей, интересов, уровня и этапа обучения. Каждый студент имеет индивидуальный график обучения	1	5
3	гибкая модель	Основной учебный материал студенты изучают в онлайн-режиме. Преподаватель выполняет роль координатора учебной деятельности, определяя сложный для студентов материал, который далее обсуждается в очном режиме на групповом занятии или индивидуально	5	4
4	модель самостоятельного смешивания	Студент самостоятельно выбирает учебный материал для дополнительного изучения в дополнение к основному материалу. Обучение осуществляется целиком в дистанционном и индивидуальном режиме (дома или в компьютерном классе). Студент может самостоятельно определить собственную программу обучения	3	2
5	виртуально-обогащенная модель	Предполагается дистанционное изучение одного или нескольких курсов, как в домашних условиях, так и в вузе. Руководство процессом обучения преподавателя происходит в зависимости от потребности в нем.	4	3

Примечание: составлено на основании экспертного опроса

Таким образом, по мнению опрошенных преподавателей математики, наиболее эффективными при преподавании высшей математики являются персонализированная модель и модель перевернутого обучения, кото-

рые уже широко апробированы во многих вузах России.

При этом, по мнению опрошенных преподавателей иностранного языка, наиболее эффективными при преподавании английского языка явля-

ются модели перевернутого обучения (как и в случае с преподаванием высшей математики) и самостоятельного смешивания, которые не требуют дополнительного технического оборудования и компьютеризированных учебных аудиторий.

Как показали результаты экспертного опроса, наиболее предпочтительной моделью является модель перевернутого обучения, основная идея которой – привлечение студентов к реальной деятельности на занятии, а не к пассивному восприятию учебного материала и выполнению инструкций преподавателя. Для чего изменяется содержание домашней работы и работы на занятии. Учебные материалы имеют преимущественно формат коротких видеофрагментов по теме, которые могут быть разработаны преподавателем и размещены на платформе дистанционного обучения Moodle или выбраны им из широкого перечня в сети Интернет. На занятии преподавателю нужно организовать совместную деятельность студентов для закрепления темы, например решение математических задач, создание мини-проектов на занятиях иностранным языком и тому подобное.

В персонализированной модели, которая оказалась наиболее предпочтительной для преподавателей высшей математики студент работает только с материалом собственной индивидуальной программы обучения. В общем, как отмечают преподаватели, персонализация заключается в соответствии познавательным потребностям и возможностям каждого отдельного субъекта обучения, поэтому преимуществом такого обучения является предоставление студенту персонализированных учебных материалов и возможности их изучать по индивидуальному графику, используя только те средства, которые позволят ему лучше овладеть учебной дисциплиной.

В модели самостоятельного смешивания преподаватели английского языка общаются со студентами с помощью видеоконференций, форумов, электронной почты. Также используются ранее записанные видеолекции. В отдельных случаях преподаватель может приехать к студентам на место обучения для проведения целевых консультаций с учебной группой или отдельными студентами.

В последующем опросе студентов приняли участие студенты I, II-го курсов, всего 88 человек, 45 из которых обучались в смешанном режиме высшей математике, 43 – английскому языку.

Анкета была разработана таким образом, чтобы определить взгляды студентов на использование методики СО на занятиях по высшей математике и английскому языку. Часть вопросов предполагала множественность ответов. Анкета имела целью выявить: позитивное отношение студентов к СО; негативные впечатления студентов от СО; восприятие студентами методики СО.

Отвечая на вопрос: «Облегчает ли смешанное обучение усвоение материала?», среди изучавших иностранный язык (английский) 49% студентов ответили «да», 20% затруднились ответить и 31% ответили «нет». Среди студентов, изучав-

ших высшую математику на данный вопрос только 27% студентов ответили утвердительно, 16% затруднились ответить и большинство (57%) ответили «нет»

Среди преимуществ СО студенты называют возможность учиться дома, гибкий график и темп обучения, возможности получить опыт самостоятельного освоения учебного материала, экономия времени во время СО, повышение взаимодействия между преподавателем и студентом (табл. 2).

Таблица 2. Преимущества смешанного обучения

№	Вариант ответа	% от выборки студентов, изучавших	
		высшую математику	английский язык
1	Возможность учиться дома	46	65
2	Гибкий график и темп обучения	67	52
3	Самостоятельное овладение учебным материалом	55	49
4	Экономия времени	45	32
5	Повышение взаимодействия между преподавателем и студентом	13	18
6	Особых преимуществ в СО не замечено	15	17

При ответе на вопрос «Улучшились ли результаты обучения во время СО по сравнению с традиционным обучением?», среди изучавших иностранный язык (английский) 38% опрошенных отметили, что не чувствуют особой разницы; 34% респондентов СО помогло улучшить свои знания; 18% студентам было трудно определиться и 11% человек отметили эффективность традиционного обучения. Среди студентов, изучавших высшую математику, только 28% не почувствовали особой разницы, 24% отметили улучшение знаний, 13% затруднились ответить и 35% отметили большую эффективность традиционного обучения

Таблица 3. Недостатки смешанного обучения

№	Вариант ответа	% от выборки студентов, изучавших	
		высшую математику	английский язык
1	СО не всегда показывает реальный уровень знаний	68	53
2	Технические проблемы	21	41
3	Сложно заставить себя учиться	26	22
4	Проблемы, связанные со сложностью содержания курса	12	17
5	СО усиливает социальную изолированность	12	27
6	Особых трудностей не было	24	20

Среди потенциальных недостатков во время СО большинство респондентов в обеих группах считают, что СО не всегда показывает реальный уровень знаний. Также опрошенные отметили отдельные технические проблемы во время организации СО, низкую мотивацию к обучению (лень), сложности содержания курса и социальной изолированности, которую, по их мнению, усиливает СО (табл. 3).

Важной задачей мы посчитали выявить, как именно повлияло СО на овладение студентами материалом изучаемой дисциплины. В связи с чем респонденты отметили улучшение общих навыков работы с информацией, совершенствование своих навыков работы на компьютере, улучшение понимания своих умений и интересов, тренировку памяти во время СО, улучшение навыков планирования учебной деятельности (табл. 4).

Таблица 4. Влияние СО на усвоение материала

№	Вариант ответа	% от выборки студентов, изучавших	
		высшую математику	английский язык
1	Улучшение общих навыков работы с информацией	36	51
2	Совершенствование навыков работы на компьютере	32	45
3	Улучшение понимания собственных умений	26	37
4	Тренировка памяти	46	37
5	Улучшение навыков планирования учебной деятельности	39	27

Студенты, изучавшие в смешанном режиме иностранный язык, отдельно отметили, что электронные ресурсы помогают им лучше изучать английский язык, поскольку дают доступ к прослушиванию записей носителей языка, просмотру видео с носителями языка, использованию приложений социальных сетей. В то же время студенты признают привлекательное оформление материалов курса, отмечают, что использование компьютерных программ и мобильных устройств дает возможность получить больше информации.

В целом, проведенное анкетирование студентов показывает, что они активно участвуют в СО, которое помогает сделать процесс обучения интерактивным и интересным. Кроме того, СО улучшает взаимодействие преподавателей и студентов и дает им достаточно времени для выполнения заданий. Смешанное обучение, ориентированное на личностные запросы студентов, формирует у них навыки самостоятельного обучения и самоконтроля. Такое обучение предоставляет студентам новые возможности для обучения как на занятии, так и в онлайн режиме в удобное для них время; позволяет пройти тестирование с целью проверки своих знаний по теме в режиме онлайн, тем самым подготовиться к контрольной или самосто-

ятельной работе в аудитории; открывает доступ к справочным и дополнительным материалам.

## Заключение

Учет всех особенностей СО предоставит возможность эффективного внедрения и оптимального сочетания в учебном процессе форм, методов и средств как традиционного, так и дистанционного компьютерно- и мобильно-ориентированного обучения. Анализ моделей СО и особенностей их реализации позволяет определить их потенциальные возможности в организации обучения будущих специалистов.

Проведенное исследование показало, что использование СО на занятиях в вузе стало важным направлением подготовки будущих специалистов. Его результаты доказывают, что СО имеет значительные преимущества, а именно: помогает студентам работать в индивидуальном темпе благодаря использованию персональных устройств (мобильный телефон и т.п.); позволяет пользоваться современными компьютерными программами; дает студентам возможность освоить расширенный курс (дополнительный материал) и получить результаты тестовых заданий онлайн; предоставляет возможность делиться мыслями со своими одноклассниками на форумах.

## Литература

1. Boelens R., Voet M., De Wever B. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning// Computers & Education. 2018. Vol. 120. pp. 197–212.
2. Chandra V., Fisher D.L. Students' perceptions of a blended webbased learning environment// Learning Environments Research. 2009. Vol. 12(1). pp. 31–44.
3. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education// The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. pp. 95–105.
4. Hughes G. Using blended learning to increase learner support and improve retention// Teaching in Higher Education. 2007. Vol. 12(3). pp. 349–363.
5. Jeffrey L.M., Milne J., Suddaby G., Higgins A. Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components// Journal of Information Technology Education: Research. 2014. Vol. 13. pp. 121–140.
6. Rooney J.E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings// Association Management. 2003. Vol. 55(5). pp. 26–32.
7. Rovai A.P., Jordan H.M. Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses// International Review of Research in Open and Distance Learning. 2004. Vol. 5(2). pp. 1–13.

8. Swenson P.W., Redmond P.A. Online, hybrid, and blended coursework and the practice of technology-integrated teaching and learning within teacher education// *Issues in Teacher Education*. 2009. Vol. 18(2). pp. 3–10.
9. Tynan B., Ryan Y., Lamont-Mills A. Examining workload models in online and blended teaching// *British Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 46(1). pp. 5–15.
10. Wivell J., Day S. Blended learning and teaching: Synergy in action// *Advances in Social Work and Welfare Education*. 2015. Vol. 17(2). pp. 86–99.

### COMPARATIVE ANALYSIS OF THE USE OF BLENDED LEARNING AT THE UNIVERSITY IN THE STUDY OF MATHEMATICS AND ENGLISH

**Pivneva S.V., Maksimova I.R., Terekhova N.V.**

Russian State Social University, The Academy of Law and Management of the Federal Penal Service, Industrial University of Tyumen

The article provides a theoretical analysis of the concept of “mixed learning” (CO). A comparative analysis of the application of the mixed learning methodology in the study of higher mathematics and English by students of non-linguistic specialties is made. Based on an expert survey, the most preferred models of blended learning in the study of various disciplines are identified, their capabilities and features are considered. Based on the survey of students, their attitude to the application of the methodology of mixed learning in classes in higher mathematics and English is determined. The survey of students demonstrated the presence of certain disadvantages when using blended learning. At the same time, the results of the study showed that mixed learning has certain advantages. In conclusion, it is concluded that the use of blended learning in the modern educational environment provides for the use of information and educational resources that make it possible to simultaneously use both the strengths of the classroom form of education and the advantages of distance learning technologies.

**Keywords:** blended learning, higher mathematics, English, blended learning model, concession, joint venture.

### References

1. Boelens R., Voet M., De Wever B. The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning// *Computers & Education*. 2018. Vol. 120. pp. 197–212.
2. Chandra V., Fisher D.L. Students' perceptions of a blended webbased learning environment// *Learning Environments Research*. 2009. Vol. 12(1). pp. 31–44.
3. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education// *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7. pp. 95–105.
4. Hughes G. Using blended learning to increase learner support and improve retention// *Teaching in Higher Education*. 2007. Vol. 12(3). pp. 349–363.
5. Jeffrey L.M., Milne J., Suddaby G., Higgins A. Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components// *Journal of Information Technology Education: Research*. 2014. Vol. 13. pp. 121–140.
6. Rooney J.E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings// *Association Management*. 2003. Vol. 55(5). pp. 26–32.
7. Rovai A.P., Jordan H.M. Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses// *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2004. Vol. 5(2). pp. 1–13.
8. Swenson P.W., Redmond P.A. Online, hybrid, and blended coursework and the practice of technology-integrated teaching and learning within teacher education// *Issues in Teacher Education*. 2009. Vol. 18(2). pp. 3–10.
9. Tynan B., Ryan Y., Lamont-Mills A. Examining workload models in online and blended teaching// *British Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 46(1). pp. 5–15.
10. Wivell J., Day S. Blended learning and teaching: Synergy in action// *Advances in Social Work and Welfare Education*. 2015. Vol. 17(2). pp. 86–99.



# Перспективы использования проектной деятельности на занятиях по английскому языку в техническом университете

## **Антоненко Наталия Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: antonenko.natalija@yandex.ru

## **Селезнева Елена Петровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: intern.spbgasu@mail.ru

Осмысление теоретического материала на практике является одним из факторов успешного развития будущего специалиста. В этой связи использование элементов проектной деятельности и метода проектов в образовательном процессе получает широкое распространение, так как для решения конкретных задач обучения студенты могут попробовать применить на практике полученные теоретические знания. С целью определения перспектив использования проектной деятельности при обучении иностранному языку в техническом университете в данной статье решается ряд задач: приводится краткий обзор исследований, посвященных проектной деятельности; рассматриваются возможности использования проектной деятельности на уроках иностранного языка с учетом ограниченного учебного времени, отведенного для факультативной дисциплины «Иностранный язык профессионального общения» в техническом вузе; определяется взаимосвязь между проектной деятельностью и использованием цифровых технологий. В заключении намечаются возможные направления дальнейших исследований в рамках обсуждаемой темы.

**Ключевые слова:** проектно-ориентированное обучение, метод проектов, проект на иностранном языке, повышение мотивации студентов, обучение английскому языку, цифровой проект.

Одной из многочисленных задач педагогов является поддержание и поощрение мотивации студентов к постепенному приобретению как теоретических знаний, так и практического опыта. Для ее решения учащимся предлагается принять участие в различных проектных мероприятиях в рамках учебной деятельности. Под «проектом» понимается процесс, включающий в себя некоторые запланированные действия с временными и/или ресурсными ограничениями, направленные на достижение поставленных целей. В практике преподавания «проект» означает учебную деятельность, организованную для мотивации студентов к исследованию и решению практически и теоретически важных вопросов [8]. Проектный подход, используемый в высшей школе, рассматривается в широком смысле как методика, направленная на решение вопросов индивидуализации образования и для построения индивидуальных образовательных траекторий [1], а также, в более узком смысле, как способ внесения разнообразия в доминирующую классно-урочную систему [2].

В данной статье представлены основные аспекты становления и использования метода проектов в педагогической деятельности именно с целью внесения разнообразия в традиционную организацию занятий, а также с целью повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку, что не теряет своей актуальности даже с развитием самых передовых технологий. Новизна исследования видится в попытке использовать проектную деятельность в преподавании иностранного языка в техническом университете с учетом ограниченного учебным планом времени, выделяемого на факультативную дисциплину «Иностранный язык профессионального общения». Практическая и теоретическая значимость работы заключается в возможном использовании предложенного вида заданий на занятиях по иностранному языку и в дальнейших исследованиях, посвященных проектно-ориентированному обучению.

За годы своего существования, проектно-ориентированное обучение прошло разные этапы от критики и неприятия до нового витка популярности. В современных реалиях проектная деятельность в педагогической практике начала привлекать внимание специалистов, поскольку помогает преподавателям и студентам выполнять различные современные образовательные задачи и стимулирует творческий потенциал учащихся [12]. В сфере образования проектная деятельность изначально была тесно связана с индивидуализацией обучения [17]. Ее прообразом считается

проблемно-ориентированный подход к образованию, предложенный американским философом Дж. Дьюи [10]. Этот подход был основан на выполнении конкретных заданий, направленных на выполнение учащимися задач учебной программы путем применения их опыта в решении проблемных ситуаций. В таком случае обучение было обусловлено интересами учащихся, их эмпирическая деятельность рассматривалась как ведущая при решении образовательных задач. В итоге, обучение через опыт было взято за основу для развития проектно-ориентированного обучения.

На протяжении становления основных принципов проектно-ориентированного обучения у него были как противники, так и сторонники [15]. Так, в 1930-е годы в России проектная деятельность подвергалась критике со стороны педагогов, так как эта стратегия имела тенденцию значительно преобладать над другими методами обучения и утратила свое первоначальное предназначение [5]. С течением времени идея проектного обучения претерпела некоторые изменения, и в 21 веке она вновь стала широко использоваться в образовательных целях отчасти из-за требований, выдвигаемых «Четвертой промышленной революцией» к современному специалисту [14]. Например, работая над проектами в рамках учебного задания, студент имеет возможность развивать такие необходимые для карьеры и повседневной жизни умения и навыки, как решение проблем, использование творческого потенциала при решении задач разного характера, ведение переговоров, социализация, использование цифровых технологий и др. Также среди преимуществ проектной работы в различных ситуациях обучения стоит выделить предоставление возможности людям с разными способностями внести свой вклад в создание конечного продукта [9].

Первоначально проектная деятельность использовалась в дисциплинах, преподаваемых на родном языке, но спустя некоторое время проектная деятельность стала применяться в контексте обучения иностранному языку [11; 18]. Эффективность проектной деятельности, ее возможности, преимущества и проблемы в преподавании иностранных языков раскрываются в различных исследованиях [4; 7; 8; 9; 11; 13; 15; 18]. Опыт интеграции проектной деятельности в занятия по английскому языку показал, что она помогает студентам перейти от монотонного заучивания к более аутентичному и практико-ориентированному использованию иностранного языка [11]. Проводя обзор исследований, посвященных применению проектной деятельности в преподавании английского языка профессионального общения, С.Р. Трабелси выделил общие черты, прослеживаемые в этом виде работы, а именно: стимулирование совместной и коллективной работы; повышение беглости, точности высказывания и мотивации учащихся; вселение уверенности и самоуважения в учащихся [16]. По мнению О. Супе и А. Каупузса [15], проектно-ориентированное об-

учение на иностранном языке стимулируют деятельность, связанную прежде всего с решением задач междисциплинарного характера, а не с конкретной языковой целью, но при этом студенты активно используют иностранный язык как инструмент для выполнения условий проекта.

Необходимо отметить, что в эпоху цифровой трансформации различных отраслей проектная деятельность становится ориентированной на активное применение цифровых технологий. Очевидно, что в сложившихся условиях преподаватель должен быть готов планировать задания с учетом активного применения компьютерных и сетевых технологий и поощрять учащихся использовать доступные инструменты как прогрессивный способ исследования, общения, творчества и представления результатов своей работы. Различные цифровые устройства, такие как планшеты, смартфоны, персональные компьютеры, коммуникационные платформы и программное обеспечение, представляются подходящими для того, чтобы помочь студентам выполнять задания в рамках проектно-ориентированного обучения [6]. Для загрузки учебных материалов и подготовленных проектов можно использовать LMS Moodle или Microsoft Teams в качестве платформ, используемых университетами. Это позволит сэкономить время на распределение заданий и презентацию проектов, кроме того, все черновики проекта и конечный продукт будут храниться в одном месте. В этой связи, наряду с традиционным проектно-ориентированным обучением, среди педагогов набирает популярность термин «цифровое проектно-ориентированное обучение» (Digital Project-Based Learning) [3]. Разница между этими видами проектной деятельности заключается в среде, в которой выполняются все этапы проектной деятельности: в традиционных классах или в режиме онлайн. В связи с быстрой цифровизацией современных рабочих операций предполагается, что именно цифровая проектная деятельность в университетах будет полезна для будущих специалистов [3]. Более того, цифровой проект легко представлять на расстоянии для широкой публики не только в своем учебном заведении, но и в другом городе, стране.

С целью определения перспектив использования метода проектной деятельности при обучении иностранному языку, студентам архитектурного факультета второго года обучения Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета в рамках факультатива «Иностранный язык профессионального общения» было дано задание разработать проект необычного детского сада. В проектной деятельности приняли участие 32 студента, самостоятельно разбившиеся на несколько подгрупп. В связи с тем, что занятия проходят один раз в неделю, студентам на подготовку была выделена одна неделя. После представления проектов со студентами было проведено групповое обсуждение.

В качестве примера на занятиях был изучен проект детского сада Фуджи (Токио, Япония, архи-

тектор Такахару Тедзука). Работа над проектами позволила студентам использовать приобретенные навыки и знания, полученные на их профильных занятиях архитектурно-строительной направленности, а также активно применить изученный лексический и грамматический материал, необходимый для описания проекта на английском языке. Во время группового обсуждения результатов студенты отметили, что данное задание прежде всего позволило им реализовать их творческий потенциал, а также потребовалось умение правильно распределять роли среди участников группы при решении разных задач. Меньшую сложность вызвало именно использование английского языка при представлении проектов, так как студенты ставили перед собой цель (как будущие профессионалы) – создать необычный проект. После положительного оценивания одного из проектов автор с гордостью отметил, что делать такие проекты – их работа.

Таким образом, разработка и презентация проектов, связанных с будущей профессией, на английском языке может стать для студентов мощным инструментом для улучшения навыков английского языка, формирования некоторых черт характера, а также развития «мягких» навыков, высоко востребованных в современном мире. В целом, студенты продемонстрировали положительные результаты при презентации результатов проектной деятельности. Можно предположить, что дальнейшие исследования и внедрения цифровой проектной работы на профессионально-ориентированные темы в преподавании иностранного языка профессионального общения в высшей школе помогут расширить возможные пути формирования профессиональных компетенций. Кроме того, стоит уделить особое внимание изучению роли преподавателя в проектно-ориентированном обучении на занятиях по иностранному языку.

## Литература

1. Данейкин Ю.В. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном ВУЗе // Высшее образование в России. 2020. № 8–9. С. 104–116.
2. Домбровская И.В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 132–136.
3. Дорошенко С.И. Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920–1930-х годов // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогическая наука. 2018. № 5. С. 6–15.
4. Asfihana R. Digital project-based learning for teaching English for Islamic studies: Learning from practice // Asian ESP Journal. 2021. No 17 (7.2). pp. 25–41.
5. Bolsunovskaya L.M. Project-based method in teaching foreign language for specific purposes // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. No 215. pp. 176–180.
6. Elyana M.T.T. An observation of using digital technology approach in student's project presentation // Asia International Conference Art and Design. 2018. No 2. pp. 1–4.
7. Emery G. Using project based learning to teach English for Specific Purposes // Teaching English for specific purposes in Vietnam in the 21st century. 2021. pp. 1–12.
8. Evtushenko S. Innovative technologies in teaching foreign languages at the university: the project method // E3S Web of Conferences. 2021. No 273. pp. 1–9.
9. Fried-Booth D.L. Project Work, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2002. 127 p.
10. Hildebrand D. John Dewey [Electronic source] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey>. (accessed: 29.04.23)
11. Kavlu A. The effect of project-based learning on undergraduate EFL students' reading comprehension ability // Journal of education in Black Sea region. 2016. No 1(1). pp. 39–44.
12. Pham T. Project-based learning: From theory to EFL classroom practice // The 6th international open TESOL conference. 2018. pp. 327–339.
13. Rus D. Creative methodologies in teaching English for engineering students // Procedia Manufacturing. 2020. No 46. pp. 337–343.
14. Schwab K. The fourth industrial revolution. New York: Crown Business., 2017. 192 p.
15. Supe O. The effectiveness of project-based learning in the acquisition of English as a foreign language // Society. Integration. Education. Proceedings of the international scientific conference. 2015. No 2. pp. 210–218.
16. Trabelsi S.R. Project work: A means to realize learners' full potential // The 9th international BU-SEL ELT conference. 2004. pp. 1–19.
17. Veraksa N.E. The technique of project activity: A new approach in Russian preschool // Psychology in Russia: State of the art. 2015. No 8(2). pp. 73–86.
18. Yin E.L. Project based learning in teaching Mandarin as foreign language: Theory to practice // International journal of academic research in business and social sciences. 2021. No 11(4). pp. 542–551.

## PROSPECTS FOR THE USE OF PROJECT ACTIVITIES IN ENGLISH CLASSES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Antonenko N.V., Selezneva E.P.

St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Comprehension of theoretical material in practice is one of the factors of successful development of a future specialist. In this regard, the use of elements of project activity and the project method in educational process is becoming widespread, since students can try to apply the theoretical knowledge they have gained in practice to solve specific learning tasks. In order to determine the prospects for the use of project activities in teaching a foreign language at a technical university, this article solves a number of tasks: a brief overview of research on project activities is made; the possibilities of using project activities in foreign language lessons are considered, taking into account the limited study time given for the optional dis-

cipline "Foreign language of professional communication" at a technical university; the relationship between project activities and the use of digital technologies is assessed. In conclusion, possible directions for further research within the framework of the topic under discussion are outlined.

**Keywords:** project-based learning, project method, project in a foreign language, increasing student motivation, teaching English, digital project.

#### References

1. Danejkin Yu.V. Project approach to the implementation of individual educational paths in modern university // Higher Education in Russia. 2020. № 8–9. pp. 104–116.
2. Dombrovskaya I.V. Projects in teaching English for Professional Purposes: scope and limitations // Vestnik VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2017. No 3. pp. 132–136.
3. Doroshenko C.I. Method of projects in foreign and domestic pedagogy 1920–1930-ies // Scholarly notes of Transbaikalian State University Series Pedagogical Sciences. – 2018. No 5. pp. 6–15.
4. Asfihana R. Digital project-based learning for teaching English for Islamic studies: Learning from practice // Asian ESP Journal. 2021. No 17 (7.2). pp. 25–41.
5. Bolsunovskaya L.M. Project-based method in teaching foreign language for specific purposes // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. No 215. pp. 176–180.
6. Elyana M.T.T. An observation of using digital technology approach in student's project presentation // Asia International Conference Art and Design. 2018. No 2. pp. 1–4.
7. Emery G. Using project based learning to teach English for Specific Purposes // Teaching English for specific purposes in Vietnam in the 21st century. 2021. pp. 1–12.
8. Evtushenko S. Innovative technologies in teaching foreign languages at the university: the project method // E3S Web of Conferences. 2021. No 273. pp. 1–9.
9. Fried-Booth D.L. Project Work, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2002. 127 p.
10. Hildebrand D. John Dewey [Electronic source] // Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2021. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey>. (accessed: 29.04.23)
11. Kavlu A. The effect of project-based learning on undergraduate EFL students' reading comprehension ability // Journal of education in Black Sea region. 2016. No 1(1). pp. 39–44.
12. Pham T. Project-based learning: From theory to EFL classroom practice // The 6th international open TESOL conference. 2018. pp. 327–339.
13. Rus D. Creative methodologies in teaching English for engineering students // Procedia Manufacturing. 2020. No 46. pp. 337–343.
14. Schwab K. The fourth industrial revolution. New York: Crown Business., 2017. 192 p.
15. Supe O. The effectiveness of project-based learning in the acquisition of English as a foreign language // Society. Integration. Education. Proceedings of the international scientific conference. 2015. No 2. pp. 210–218.
16. Trabelsi S.R. Project work: A means to realize learners' full potential // The 9th international BUSEL ELT conference. 2004. pp. 1–19.
17. Veraksa N.E. The technique of project activity: A new approach in Russian preschool // Psychology in Russia: State of the art. 2015. No 8(2). pp. 73–86.
18. Yin E.L. Project based learning in teaching Mandarin as foreign language: Theory to practice // International journal of academic research in business and social sciences. 2021. No 11(4). pp. 542–551.

# Влияние уровня компетентности по Отечественной истории на воспитание патриотизма: на примере образовательного процесса Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС России

**Чёрный Сергей Петрович,**

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, 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, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России  
E-mail: opk@sibpsa.ru

Анализируя проявление патриотизма у курсантов МЧС России, выявлена педагогическая проблема – анализ интеллектуального проявления патриотизма, для чего необходимо исследовать уровень знаний курсанта по Истории России. Выявлено: информированность о Русской истории до XX века на низком уровне. Информированность о процессах и событиях истории России (Российская империя, СССР, Российская Федерация) XX века – недостаточна. Общее представление о ключевых событиях – есть. Но объем систематизированных, хронологически выстроенных знаний не соответствует требованиям образовательных программ, и следовательно не соответствует предлагаемым ВУЗом программам обучения по дисциплинам «История России» и «Политология».

**Ключевые слова:** проявление патриотизма у курсантов МЧС России; интеллектуальное проявление патриотизма; уровень знаний по Истории России; систематизированные, хронологически выстроенные знания.

Исследуя процесс воспитания курсантов МЧС России в процессе обучения, мы определили промежуточные критерии сформированности патриотизма как личностной характеристики, выявив следующие проявления: эмоциональное, мировоззренческое, интеллектуальное и практическое. **Эмоциональное** проявление – это интерес к ярким историческим событиям, это гордость за подвиги и достижения исторических деятелей, и национальных героев. **Мировоззренческое** проявление отражается в осознании культурных ценностей, а также убежденности в сохранении национальных традиций. **Интеллектуальное** проявление патриотизма выражается в устойчивом познавательном интересе к истории России, к ее современному политическому положению, в понимании процессов социально-политического, национально-культурного развития, и государственного строительства. **Практическое** проявление патриотизма это стандарт поведения основанный на убежденности в честном и добросовестном выполнении гражданских обязанностей, долга перед Родиной и государством, ответственности за выполнение служебных обязанностей, готовность к созидательному труду.

В предыдущих публикациях, на основе педагогического анализа, целевых бесед, опросов и наблюдений мы сформулировали следующий вывод, касающийся эмоционального и мировоззренческого проявлений патриотизма у курсантов МЧС России: «-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;» [5,202].

Но при этом выявлена довольно острая педагогическая проблема, требующая дополнительного анализа процесса личностного развития курсантов МЧС России «... – у курсантов недостаточный объем исторических знаний, для эффективного развития мировоззренческого уровня патриотизма до устойчивого интеллектуального и практического проявления» [5,203]

Теперь необходимо выявить интеллектуальное проявление патриотизма у курсантов СПСА. Существует ли устойчивое желание изучать историю России на основе научной методологии, для системного понимания исторических процессов и событий, с определением и пониманием причинно-следственных связей, и хронологической синхронизацией со всемирной историей?

Выбраны традиционные методы исследования предметной подготовки (обученности):

- опрос на занятиях по дисциплине «История России», «Политология» (4 группы 1 курса СПСА);
- тематическая беседа по теме «Великие имена России» (4 группы 1 курса СПСА);
- письменная самостоятельная работа (4 группы 1 курса СПСА).

В четырех группах, где проводился опрос, получены следующие результаты: названы наиболее известные политические деятели России. *Древняя История*: кн. Рюрик, Вещий Олег, Владимир Креститель. С подсказкой преподавателя вспомнили Ольгу Мудрую и Ярослава Мудрого. Никто не вспомнил Игоря Старого и Святослава Храброго.

*XII–XV в.в.*: Хан Батый, Дмитрий Донской, Мамай, Иван III Великий, с подсказкой Иван Калита, Сергей Радонежский, Пересвет.

Других персонажей никто не предложил!

*XVI–XVII в.в.*: Иван Грозный, Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский, и, с подсказки, вспомнили Степана Разина.

Других персонажей никто не предложил!

*XVIII в.в.* Все называли Петра I, Елизавету Петровну, Екатерину II, А.В. Суворова и М.И. Кутузова. Но только с подсказки вспомнили Анну Ивановну, и Бирона, А.Н. Радищева, Емельяна Пугачева, Павла I.

О Петре II и о Петре III не упомянуто вовсе.

Д.И. Фонвизина вспомнили, но не смогли самостоятельно привязать его к XVIII веку.

*XIX век.* Во всех группах легко назвали представителей Русской классики, то есть писателей и поэтов «Золотого века». Из политических деятелей: Наполеона и опять М.Ю. Кутузова, Петра Багратиона, Александра I. Дениса Давыдова назвали четыре курсанта; о героях Войны 1812 года, в т.ч. о партизанах знают, могут что-то рассказать, но очень поверхностно.

Сюжет связанный с декабрьским, 1825 года, восстанием в целом известен всем, названы имена основных участников событий.

О правлении Николая I известно только то, что была жесткая цензура и репрессии. По его вине погибли и А.С. Грибоедов и А.С. Пушкин и М.Ю. Лермонтов? (Причем логически связать смерть великих литераторов с императором не получилось). О законодательных и финансовых реформах, о «Министерстве государственных имуществ» никто не вспомнил.

Крымская война известна только по сюжету о героической обороне Севастополя. Имена участников (П.С. Нахимов, В.И. Истомин, В.А. Корнилов, Э.И. Тотлебен, Н.И. Пирогов) вспоминают только с помощью преподавателя.

Реформы 60х-70х годов XIX века. Только освобождение крестьян помнят все, но о содержании и деталях реформы никто не смог рассказать даже в рамках среднего звена общеобразовательной школы. Земская и судебная реформы вспоми-

наются с трудом, причем содержание их неизвестно.

Таким образом приходим к следующему выводу: **информированность** о Русской истории до XX века на довольно низком уровне, но при этом общие представления о героических событиях устойчивы, **эмоциональная** убежденность в славе русского оружия безусловна.

Исторические события и процессы XX века обсуждались в рамках тематической беседы «Великие имена России», и письменного опроса.

Первая часть обсуждения была посвящена политическим лидерам периода: В.И. Ленину, И.В. Сталину, Н.С. Хрущеву, Л.И. Брежневу, Ю.В. Андропову, К.У. Черненко, М.С. Горбачеву и Б.Н. Ельцину.

Ленина связали с двумя событиями: свержение царя и Гражданская война. При выяснении проблемы первой позиции о свержении царя возникло некоторое удивление, большинство абсолютно уверено, что это было именно так. В результате обсуждения курсанты вспомнили имена Л.Д. Троцкого и А.Ф. Керенского, и прокомментировали их роль в революции довольно точно. Гражданская война представляется обследуемым смутно, никто не знает ее хронологических рамок, периодизации, и основных событий. Вспомнили А.В. Колчака как участника событий, В.И. Чапаева, Нестора Махно, Л.Д. Троцкого (очевидно это результат воздействия кинематографа последних лет). В.И. Ленин представлен как создатель коммунистической партии, организатор победы в Гражданской войне, основатель СССР. В одной группе назвали НЭП, но помнят только по названию, причин, задач и содержания не знает никто.

Сталина как исторического деятеля обсуждали активно. Очевидно под влиянием деятельности СМИ последнего времени, на первый план выдвигается его значение в Великой Отечественной войне как организатора победы. Традиционное «советское» понятие «1937 год» или «Сталинские репрессии» по прежнему устойчиво присутствует у большинства курсантов как исторический стандарт оценки данного периода.

С именем Сталина связали имена великих полководцев: прежде всего Г.К. Жукова и К.К. Рокоссовского, названы И.С. Конев, А.М. Василевский, Р.Я. Малиновский, Ф.И. Толбухин, И.Х. Баграмян и другие. Но привязать их к операциям, даже самым масштабным оказалось затруднительно. Г.К. Жуков отстоял Москву и взял Берлин. А.М. Василевский и Р.Я. Малиновский разгромили Японию. Установить командование маршалов Победы другими крупнейшими операциями не удалось. (Хотя основные сражения, пусть хронологически не последовательно, были названы).

Представление о репрессиях 30 годов очень смутно. Из участников называют только Л.П. Берию (Г.Г. Ягода и Н.И. Ежов неизвестны вовсе), из жертв помнят М.Н. Тухачевского (о нем известно только то, что он полководец). О партийных чистках представление очень нечеткое.

Обсуждение международной политики военного и послевоенного периода показывает более высокий уровень информированности. Известны имена, должности и историческое значение Черчилля и Рузвельта. Курсанты помнят о конференциях «Большой тройки» (и Тегеран и Ялту), знают о возникновении ООН. Потсдамская конференция тоже известна, но участников (кроме Сталина) назвать уже не смогли.

Цель и значение Нюрнбергского процесса известны подавляющему большинству курсантов.

Представление курсантов об истории СССР – РФ с 50х и до конца XX века бессистемны, отсутствуют знания о социально-экономических процессах, о культурно-политических особенностях периода, о достижениях советского народа во всех сферах общественной жизни, о причинах кризиса государства, и о процессе его разрушения.

Н.С. Хрущев рассматривается обследуемыми только в варианте популярных до сих пор анекдотов. Все связывают его деятельность с «кукурузной авантюрой», с «хрущевками», реже с «целиной» и повышением цен. Во внешней политике, с подказкой, связали Хрущева с Карибским кризисом. И это все!

О кардинальном повороте экономической политики в направлении производства товаров народного потребления – неизвестно. О внедрении достижений НТР (химии, радиоэлектроники, космонавтики, ядерной физики) в экономику – неизвестно. О кардинальном развитии в Сибири гидро и теплоэнергетики – неизвестно. О начале масштабной разработки нефтяных запасов Западной Сибири – неизвестно.

Отрицательное отношение к конкретной личности, безусловно обоснованное, исключает реальные знания о целом историческом периоде. Хрущевский волонтаризм, оформившийся в устойчивый народный штамп (причем обосновано), в значительной мере стирает знания о реальных фактах (например не помнят о первом атомном ледоколе «Ленин»).

Юрия Алексеевича Гагарина и победу советской науки в освоении космоса помнят все!

Л.И. Брежнев помнят только в связи с понятием «застой» (при этом «застой» ассоциируется только с потребительским дефицитом, к производительности труда, по мнению курсантов он отношения не имеет). О эффективной экономической политике начального периода, то есть о «Косыгинском Хозрасчете» – неизвестно. О результативной внешнеполитической деятельности (Хельсинки например) – неизвестно.

БАМ, Саяно-Шушенская ГЭС, Набережные Челны (КАМАЗ) помнят и имеют правильное представление о данных объектах, но никак не привязывают их к Брежневу.

Период Ю.В. Андропова и К.У. Черненко практически неизвестен. Несколько человек помнят – что Андропов бывший руководитель КГБ и «хотел навести порядок». Все. О Черненко даже краснорядцы не знают, что он наш земляк.

С именем М.С. Горбачева связывают только термины «перестройка» и «ускорение», объяснить их содержание не смогли. (Про «гласность» никто не вспомнил). Но при этом все как один уверенно утверждают, что именно он (Горбачев) «развалил страну». Обоснованных комментариев не было.

Мнение о значении политики Б.Н. Ельцина разделились диаметрально. Но это были рассуждения о современном состоянии страны, без установления научно – исторических, причинно-следственных связей, без исторического анализа.

Таким образом уровень информированности о процессах и событиях истории России (Российская империя, СССР, Российская Федерация) XX века можно охарактеризовать как недостаточный. Общее представление о ключевых событиях, особенно о подвиге народа в Великой Отечественной Войне – есть. Но объем систематизированных, выстроенных хронологически знаний не соответствует требованиям образовательных программ, и следовательно не соответствует предлагаемым ВУЗом программам обучения по дисциплинам «История России» и «Политология».

## Литература

1. Актуальные проблемы патриотического и военно-патриотического воспитания детей и молодежи в контексте обеспечения военной безопасности России. – Нижневартовск: НГУ. – 2015. – 318 с.
2. Байрамов В.Д., Бочарников И.В., Кандыбович С.Л., Лутовинов В.И. Патриотизм современной российской молодежи: концептуальные основания и технологии воспитания. – М., Альфа. – 2013. – 144 с.
3. Владимир Путин: «У нас нет никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма» // Наша молодежь. – 2016. – № 4. – с. 3.
4. Горбунов В.С. Педагогика патриотизма: уч. – метод. пособие. – Кемерово: АИ Кузбассвузиздат, 2018. – 747 с.
5. Савин А.П, Чёрный С.П. Педагогическое значение взаимосвязи эмоционального и мировоззренческого проявления патриотизма и результатов общего образования при планировании воспитания личности курсантов МЧС России. / Савин А.П, Чёрный С.П. // Современное педагогическое образования – журнал-2023 № 3 – С. 201–203.

## THE INFLUENCE OF THE LEVEL OF COMPETENCE IN NATIONAL HISTORY ON THE EDUCATION OF PATRIOTISM: ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

Analyzing the manifestation of patriotism among the cadets of the EMERCOM of Russia, a pedagogical problem is revealed – the analysis of the intellectual manifestation of patriotism, for which it is necessary to investigate the level of knowledge of the cadet on

the History of Russia. Revealed: awareness of Russian history before the XX century at a low level. Awareness of the processes and events of the history of Russia (the Russian Empire, the USSR, the Russian Federation) of the XX century is insufficient. There is a general idea of the key events. The history of Russia. But the volume of systematized, chronologically structured knowledge does not meet the requirements of educational programs, and therefore does not correspond to the university's proposed training programs in the disciplines of "History of Russia" and "Political Science".

**Keywords:** manifestation of patriotism among cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia; intellectual manifestation of patriotism; level of knowledge on the History of Russia; systematized, chronologically structured knowledge.

## References

1. Actual problems of patriotic and military-patriotic education of children and youth in the context of ensuring military security of Russia. – Nizhnevartovsk: NSU. – 2015. – 318 p.
2. Bayramov V.D., Bocharnikov I.V., Kandybovich S.L., Lutovinov V.I. Patriotism of modern Russian youth: conceptual foundations and technologies of education. – M., Alpha. – 2013. – 144 p
3. Vladimir Putin: "We have no other unifying idea except patriotism" // Our youth. – 2016. – No. 4. – p. 3.
4. Gorbunov V.S. Pedagogy of patriotism: teaching method. stipend. – Kemerovo: AI Kuzbassvuzizdat, 2018. – 747 p.
5. Savin A.P., Cherny S.P. 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. / Savin A.P., Cherny S.P. //Modern pedagogical education – journal-2023 No. 3 –pp.201–203



## Повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой через организацию оперативного контроля нагрузок

### **Заярная Наталья Ивановна,**

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

### **Якимова Мая Ивановна,**

к.п.н., доцент кафедры «Теория и методика физической культуры» Дальневосточной государственной академии физической культуры  
E-mail: maj57b57bb@mail.ru

### **Чернышева Татьяна Валерьевна,**

учитель физической культуры МБОУ СОШ р.п. Мухен  
E-mail: tanyachernysheva@mail.ru

### **Тубольцева Анастасия Давыдовна,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: tuboltseva1962@mail.ru

В статье представлены обобщенные результаты анализа мотивационной активности студентов вузов в аспекте физической культуры в вузе. Отмечается, что за последние годы произошло смещение востребованности дисциплины «Физическая культура и спорт» из области «ядра предпочтений» в область периферии интересов. Основной причиной снижения мотивации называется отход формы подачи содержания предмета от нормативно-императивного подхода к индивидуально-личностной парадигме. Также отмечается отставание развития современной инфраструктуры в вузах от развития этого сегмента за пределами учебных заведений. Для преодоления наметившейся тенденции предлагается использовать методические приемы контроля физических нагрузок принятые и апробированные в системе спорта высших достижений. Обучение студентов простейшим формам самоконтроля физического состояния в ответ на нагрузку способствует концентрации внимания занимающихся на функционировании систем организма. Данная методика позволяет выделить из потока информации опции, самостоятельная интерпретация которых позволяет студентам приблизиться к осмыслению жизнедеятельности и составить цепочки причинно-следственных связей организма как целостной системы. Отмечается повышение интереса студентов к предмету, что позволяет усложнять его содержание.

**Ключевые слова.** Физическая культура и спорт. Тренировочные эффекты. Мотивация. Учебный процесс. Студенты. Программы подготовки.

Педагогические наблюдения последних лет свидетельствуют о серьезной перестройке отношения современных студентов к освоению содержания предмета «Физическая культура и спорт» в вузе. Модель образования по данному предмету, во многом сохранившая основные параметры предыдущей модели, разработанной в советские времена, сталкивается с рядом трудностей, порождающих проблемы и противоречия [6]. Одной из главных проблем сопровождающих переходный период от одной формы освоения учебного материала к другой, является мотивация самих студентов на вдумчивое и рациональное использование ресурсов предмета для личностного развития [7].

Возникшая как ответ на вызов времени советская модель образования по физической культуре, вынужденно реагировала на контингент студентов, большинство которых составляли вчерашние крестьяне с глубоко инкорпорированным традиционалистским менталитетом. В рамках этого менталитета физическая активность индивида в основном была сосредоточена на утилитарном использовании физических возможностей человека. Резкое изменение стиля жизни в целом и акцент на умственном труде, ставшем занимать значительное время в режиме дня, предъявили особые требования к организации физической активности личности. Физическая культура и спорт как учебные предметы были включены в систему высшего образования в 20-е годы XX века.

Содержание данной учебной дисциплины во многом определялось политическим положением страны, оказавшейся в изоляции и вынужденной быть готовой отражать возможные международные эксцессы. Физический статус каждого гражданина рассматривался не как личное достояние человека, а как ресурс развития страны и общества. Идеологическая насыщенность программ подготовки студентов порождала зависимость от внешней инстанции отношение к физическому развитию. В новейшей истории страны система образования, как и все другие институты развития общества, претерпела существенные трансформационные сдвиги. Номинально предмет «Физическая культура и спорт» как учебная дисциплина сохранила свое место и значение в учебном процессе вузовской подготовки, но при сохранении формы содержание предмета изменилось радикально [5].

Особенно ярко радикальность смены приоритетов освоения содержания проявилась в мотивации значительной части молодых людей, когда общеобязательность занятий и императивность выполнения регламентов перешла в режим личного выбора образовательной траектории развития. Еще одним фактором, изменившим мотивационные предпочтения молодых людей, стал фактор развития инфраструктуры отрасли «Физическая культура и спорт» в стране в целом. Бурный рост строительства спортивных сооружений с внедрением передовых технологий стал опережать развитие спортивной инфраструктуры вузов, спорт, в широком смысле, стал важной экономической категорией, что сказалось на качестве услуг населению.

Для многих студентов занятия физической культурой вне стен вуза стали нормой, мягко регламентирующей формы занятий и не требующей жесткого подчинения, остающегося основой учебного процесса. Данные факторы позволили сформулировать исследовательскую проблему, связанную с обоснованием повышения мотивации студентов к занятиям физической культурой в вузе на современном этапе.

Методологической базой работы стали средства контроля над физическим развитием индивида, широко распространенные в спорте высших достижений, содержательно адаптированные для системы образования. В спорте основным элементом контроля нагрузок остается адекватная оценка тренировочного эффекта. Концепция оценки тренировочного эффекта в спорте имеет долгосрочную историю, в соответствии с этой концепцией результаты подготовки спортсменов рассматривались на интегративном уровне и классифицировались по длительности тренировочного периода, а именно: кратко-, средне- и долгосрочные эффекты [3].

Такой обобщенный подход позволял специалистам относительно рационально управлять состоянием спортсменов и планировать тренировочные циклы адекватно ставящимся задачам. Произошедшая в последние годы интенсификация спортивной жизни потребовала разработки новых средств оценки тренировочных эффектов и выделения более мелких параметров оценки нагрузки, с целью возможной оперативной коррекции плановых заданий спортсменам. Сегодня в практике принята следующая классификация тренировочных эффектов: острый, непосредственный, кумулятивный, отставленный и остаточный [2]. Каждый эффект характеризуется особыми маркерами оценки состояния спортсмена и предлагает методы коррекции тренировочной работы в соответствии с этими показателями.

Для нашей работы наиболее важным в данной классификации стал острый тренировочный эффект, фиксирующий изменения в состоянии организма, происходящие во время выполнения упражнения и непосредственный эффект, фиксирующий изменения в организме вызванные отдель-

ным учебно-тренировочным занятием. В практике спорта высших достижений широко распространены инструментальные методы контроля и оценки состояния занимающихся, позволяющие корректировать процесс выполнения упражнений максимально объективно и оперативно, в практике преподавания физической культуры в вузе применение подобных методик мало реально и не эффективно.

Поэтому для использования в учебном процессе средств оперативного контроля наиболее оптимальными оказываются средства самооценки состояния занимающихся с обобщением результатов оценки опытным педагогом. Научить студентов оценивать свое состояние после выполнения стандартной нагрузки по частоте сердечных сокращений (ЧСС) не сложно, сложнее научить их интерпретировать получаемые результаты объективно. Физическая культура и спорт в современном образовательном пространстве вуза не предполагает специфического развития физических возможностей индивида, эта задача решается на специализированных занятиях, поэтому различные формы оценки тренировочных эффектов использовались нами в целях привлечения внимания студентов к собственной деятельности и повышения мотивации к занятиям физической культурой.

Мотивы и мотивации продолжают оставаться актуальной темой исследований в психологии с античных времен, откуда берутся и как возникают мотивы и цели индивидуальной деятельности, что побуждает людей совершать концентрацию внимания на одних задачах и игнорировать другие? В широком смысле мотивы к той или иной деятельности можно разделить на две группы: к первой относятся внутренние побуждения, детерминированные наследственными факторами, ко второй внешние стимулы и раздражения, присущие конкретной культурной ситуации [1].

В современной литературе у обеих парадигм много как сторонников, так и критиков. Наше предположение, основанное на многолетних наблюдениях за студентами, заключается в том, что мотивация к занятиям физической культурой чаще возникает в процессе акцентирования внимания самих студентов на своих способностях к тому или иному виду физической активности.

Следует подчеркнуть, что современные студенты имеют достаточно размытое «ядро предпочтений» относительно индивидуальной траектории развития [8]. Связано такое положение дел с резко увеличившимся потоком информации, буквально бомбардирующей сознание современного индивида. В связи с этим, перед педагогом стоит сложная психологическая задача, суметь так представить учебный материал, чтобы привлечь внимание обучающихся к нему. Нормативно-императивные формы взаимодействия сегодня не работают и такие понятия как долг, должествование остаются на периферии интересов студентов. Учитывая специфику учебного материала дисциплины «Физическая культура и спорт» и, особенно, опера-

тивную возможность и наглядность полученного результата при выполнении упражнений, можно представить данную специфику как уникальный фактор, формирующий поле концентрации внимания занимающихся на конкретном результате деятельности. Другими словами, оперативная рефлексивная оценка изменяющегося под воздействием физической нагрузки состояния организма и вербализация этой оценки через адекватные ситуации понятия, способствует возникновению в сознании студентов сгущений, обладающих для них значимой смысловой нагрузкой [4].

Важным фактором оценки состояния становится фактор динамики изменения состояния организма, студенты обучаются дифференцировать свое физическое состояние, устанавливая цепочку причинно-следственных связей с образом жизни. Одним из результатов данного процесса стал очевидный интерес студентов к осознанию уникальности собственной телесности и возможности влиять на состояние организма. В течение текущего семестра повысилась посещаемость занятий и заинтересованность их содержательной частью.

Для молодых людей студенческого возраста удовлетворение органических потребностей является естественным процессом переполненного жизненной силой организма, потребности растущего организма во многом диктуют стиль поведения людей. Наряду с органическими потребностями, психологи выделяют вторичные или психогенные потребности, возникающие в процессе обучения и воспитания, эти потребности во многом обусловлены окружающей средой, в которой проходит процесс социализации личности – потребность в признании, в уважении, в доминировании и привлечении внимания, избегании неудач и вредных воздействий. Восприимчивость к педагогическим воздействиям в значительной мере определяет способность молодых людей реформировать собственный интерес, возникающий спонтанно, в устойчивые мотивационные поведенческие паттерны. При получении задания от педагога, описать словами динамику изменения состояния организма в ответ на физическую нагрузку, большинство студентов испытывают затруднения, используя для описания только общие термины типа – устал, трудно, не понятно.

Эту реакцию можно квалифицировать как элементарную психическую реакцию первого типа, на которую ориентировались представители бихевиористической парадигмы. Более сложные психические модели, присущие человеку, предполагают активный поиск отсутствующих или не существующих реально ситуаций, а не простое реагирование на них. Углубление понимания реакции организма на физическую нагрузку требует сосредоточенного внимания со стороны студентов на такие параметры функционирования, большинство из которых до этого не становились предметом пристального рассмотрения. Возникающая при этом заинтересованность может быть конвертиро-

вана в устойчивые мотивационные формы, как через удовлетворение органических потребностей, так и вторичных (психогенных). Полноценная мотивация возможна только при сочетании обеих сторон психического процесса.

Одной из ключевых функций высшего образования сегодня стала функция развития способности индивида к обобщению наличествующих фактов. «Размытое» сознание молодых людей необходимо «собирать» в устойчивые причинно-следственные кластеры, от которых только и можно выстраивать адекватные ситуации модели поведения. Физическая культура и спорт как учебная дисциплина, в этом аспекте, может играть важную междисциплинарную роль. Включение в управление учебным процессом практик, апробированных в спорте высших достижений и адаптированных для массового использования, способствует возникновению мотивационной заинтересованности студентов в саморазвитии через перманентный контроль наиболее близкого им объекта управления – собственного физического статуса. Умение концентрировать внимание на изменяющихся постоянно параметрах переносится на общую способность выбирать и принимать на основе выбора адекватные ситуации решения.

Одним из результатов разработанного подхода становится проявление студентами способности к творческой работе с многообразием окружающих вызовов. Также следует подчеркнуть, что непосредственная мотивация к физической активности в процессе освоения учебного материала, позволяет участникам процесса – студентам и педагогам, разрабатывать и внедрять более сложный материал для практического усвоения. Соответственно, повышается не только качество учебных занятий, но происходит перманентное совершенствование физического развития учащихся.

Кризисные явления в системе высшего образования на современном этапе развития общества естественное состояние живой системы. Чтобы «кризис развития» не превратился в «кризис упадка» необходим постоянный поиск и внедрение в практику обучения таких форм и средств развития личности, которыми сама развивающаяся личность сумеет воспользоваться сознательно и адекватно.

## Литература

1. Ильин Е.П. Мотивы и мотивации. – СПб: Питер, 2000. 512 с.
2. Иссурин В.Б. Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировок / В.Б. Иссурин – М.: Спорт, 2016. – 464 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – 3-е изд. – Москва: Физкультура и спорт; СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.
4. Носова А.В. Возможные пути мотивации к занятиям физической культурой и спортом в вузе. / А.В. Носова, С.М. Носов. // Совершен-

ствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения: Материалы XVI Всероссийской науч.-практич. Конф. С международным участием. – Сургут, 2017. – С. 352–355.

5. Студенческий спорт и повышение качества образования дисциплин по физической культуре в контексте «Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года» / В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, Ю.В. Кирпичева, П.К. Кузнецов // Научные труды Северо-западного института управления РАНХ и ГС. –2018. – Т. 9. – № 3 (35). – С. 47–67.
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. / В.П. Чернышев, Л.Г. Чернышева, Н.В. Белкина // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии: мат. Всерос.науч.конф. с междунар. участ. Чебоксары,– 2021. С. 111–113.
8. Чернышев В.П. Исследование динамики «ядра предпочтений» молодежи при выборе траектории развития в области физической культуры и спорта. В.П. Чернышев. Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 459–461.

#### **INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS TO ENGAGE IN PHYSICAL CULTURE THROUGH THE ORGANIZATION OF OPERATIONAL CONTROL OF LOADS**

Zayarnaya N.I., Yakimova M.I., Chernysheva T.V., Tuboltseva A.D.  
Pacific State University; Far Eastern State Academy of Physical Culture

The article presents the generalized results of the analysis of the motivational activity of university students in the aspect of physical culture at the university. It is noted that in recent years there has been a shift in the demand for the discipline “Physical Culture and Sport” from the “core of preferences” to the periphery of interests. The main reason for the decrease in motivation is the departure of the form of presentation of the content of the subject from the

normative-imperative approach to the individual-personal paradigm. There is also a lag in the development of modern infrastructure in universities from the development of this segment outside of educational institutions. To overcome the emerging trend, it is proposed to use methodological methods of physical activity control adopted and tested in the system of high-performance sports. Teaching students the simplest forms of self-control of physical condition in response to stress contributes to the concentration of students’ attention on the functioning of body systems. This technique allows you to select options from the flow of information, the independent interpretation of which allows students to get closer to understanding life and make chains of cause-and-effect relationships of the organism as an integral system. There is an increase in students’ interest in the subject, which makes it possible to complicate its content.

**Keywords.** Physical education and sports. Training effects. Motivation. The educational process. Students. Training programs

#### **References**

1. Ilyin E.P. Motives and motivations. – St. Petersburg: Peter, 2000. 512 p.
2. Issurin V.B. Preparation of athletes of the XXI century: scientific foundations and construction of training / V.B. Issurin – M.: Sport, 2016. – 464 p.
3. Matveev L.P. Theory and methodology of physical culture / L.P. Matveev. – 3rd ed. – Moscow: Physical culture and Sport; SportAkademPress, 2008. –544 p.
4. Nosova A.V. Possible ways of motivation to engage in physical culture and sports at the university. / A.V. Nosova, S.M. Nosov. // Improving the system of physical education, sports training, tourism and health improvement of various categories of the population: Materials of the XVI All-Russian Scientific Conference. – practical. Conf. With international participation. – Surgut, 2017. – pp. 352–355.
5. Student sports and improving the quality of education of physical culture disciplines in the context of the “Strategy for the development of physical culture and sports in the Russian Federation for the period up to 2020” / V. Yu. Efimov-Komarov, L.B. Efimova-Komarova, Yu.V. Kirpicheva, P.K. Kuznetsov // Scientific works of the North-Western Institute of Management of the Russian Academy of Sciences and GS. –2018. – Т.9. – № 3 (35). – Pp.47–67.
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. / V.P. Chernyshev, L.G. Chernysheva, N.V. Belkina // Development of modern education in the context of pedagogical competence: mat. All-Russian.scientific.conf. with international.plot. Cheboksary,– 2021. pp. 111–113.
8. Chernyshev V.P. Investigation of the dynamics of the “core of preferences” of youth when choosing the trajectory of development in the field of physical culture and sports. V.P. Chernyshev. Problems of higher education. 2019. No. 1. pp. 459–461.

# О разбиении кривой и его приложениях в курсе теории функций комплексного переменного

**Хасанов Адам Агзамович,**

к.ф.-м.н., доцент кафедры высшей математики, физики и информатики, ФГБОУ ВО «Государственный университет по землеустройству»

E-mail: hasadam1@rambler.ru

Настоящая публикация посвящена совершенствованию преподавания математических дисциплин на примере теории функций комплексного переменного. В работе вводится новое понятие разбиения кривой. Рассматриваются интегральные свойства, связанные с этим понятием. На этой основе обосновывается разбиения кусочно гладкой кривой на совокупность простых в классе замкнутых кривых и приводится наглядное и строгое доказательство интегральной теоремы Коши. Показано применение разбиения кривой при выделении регулярных ветвей многозначных функций. Приведенный в публикации материал позволяет заключить, что предложенный метод разбиения кривой на простые компоненты позволяет привести в обоснование нетривиальных утверждений курса теории функций комплексного переменного геометрическую наглядность при сохранении необходимой строгости.

**Ключевые слова:** кривая, конечнозвенная ломаная, разбиение кривой, голоморфная функция, интеграл Пуассона.

Напомним и определим некоторые необходимые понятия.

Кривой в комплексной плоскости  $\mathbb{C}$  будем называть множество точек, являющихся ориентированным образом отрезка  $[\alpha, \beta] \subset \mathbb{R}$ ,  $\alpha < \beta$  при непрерывном ее отображении  $z : [\alpha, \beta] \rightarrow \mathbb{C}$ , а неориентированное множество образов в плоскости  $\mathbb{C}$  – носителем кривой. Функция  $z(t) = x(t) + iy(t)$ ,  $t \in [\alpha, \beta]$  называется параметрическим представлением кривой или просто параметризацией. Кривую, заданную параметризацией  $z(t)$ , будем обозначать  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$ , а ее носитель –  $z([\alpha, \beta]) \subset \mathbb{C}$ . Сужение кривой  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$  на любой отрезок  $[\alpha_1, \beta_1] \subset [\alpha, \beta]$ , т.е. кривую  $\tilde{\gamma} : z = z(t), t \in [\alpha_1, \beta_1]$ , будем называть дугой исходной кривой.

Кривую ориентированную противоположно данной кривой  $\gamma$  будем обозначать  $\gamma^{-1}$ .

Данное определение является достаточно общим для конструктивной работы, поэтому проводят дальнейшее уточнение понятия кривой.

Кривую  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$  называют простой или Жордановой кривой, если отображение  $[\alpha, \beta] \rightarrow z([\alpha, \beta])$  биективно, а в случае замкнутой кривой, если биективно отображение  $[\alpha, \beta] \rightarrow z([\alpha, \beta])$ . Если кривая непростая, то точка носителя кривой, имеющая более одного прообраза, называется точкой самопересечения или кратной точкой кривой, при этом кратность точки самопересечения будем полагать равным  $K$ , если число ее прообразов равно  $K + 1$ .

Кривая  $\gamma$  называется гладкой, если найдется такая ее параметризация  $z(t), t \in [\alpha, \beta]$ , что функция  $z(t)$  является непрерывно дифференцируемой на отрезке  $[\alpha, \beta]$  и  $z'(t) \neq 0 \forall t \in [\alpha, \beta]$  причем, если кривая замкнута, то должно выполняться условие  $z'(\alpha + 0) = z'(\beta - 0)$ .

Если отрезок  $[\alpha, \beta]$  можно разбить точками  $\alpha = t_0 < t_1 < \dots < t_n = \beta$  на конечное число отрезков  $[t_{k-1}, t_k], k = \overline{1, n}$  так, что каждая дуга  $\gamma_k : z = z(t), t \in [t_{k-1}, t_k]$  является гладкой кривой,

то кривую  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$  называют кусочно гладкой,

С помощью кусочно гладких кривых и, в частности, с простыми дугами можно представлять кривые с достаточно сложными носителями. Для описания таких кривых введем необходимые определения.

**Определение 1.** Пусть у кривых  $\gamma_1$  и  $\gamma_2$  существуют параметризации  $z_1(t), t \in [\alpha, \delta]$  и  $z_2(t), t \in [\delta, \beta]$  соответственно такие, что  $z_1(\delta) = z_2(\delta)$ . Кривую  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$ , определенную по формуле  $z(t) = \begin{cases} z_1(t), t \in [\alpha, \delta], \\ z_2(t), t \in [\delta, \beta], \end{cases}$  будем называть суммой кривых  $\gamma_1$  и  $\gamma_2$  (далее просто сумму) и обозначать  $\gamma = \gamma_1 \cup \gamma_2$ .

Очевидно, для кусочно гладкой кривой справедлива запись  $\gamma = \bigcup_{k=1}^n \gamma_k$ .

Из определения 1 следует, что если заданы кривые  $\gamma_1 : z = z_1(t), t \in [\alpha_1, \beta_1]$  и  $\gamma_2 : z = z_2(t), t \in [\alpha_2, \beta_2]$  ( $\beta_1 < \alpha_2$ ), причем  $z_1(\beta_1) = z_2(\alpha_2)$ , то определена сумма  $\gamma = \gamma_1 \cup \gamma_2$ . Действительно, у кривой  $\gamma_2$  существует параметризация  $z_2(t) = z_2(t - \beta_1 + \alpha_2), t \in [\beta_1, \beta_1 + (\beta_2 - \alpha_2)]$ . Тогда в силу  $z_2(\beta_1) = z_2(\alpha_2) = z_1(\beta_1)$  выполнены условия данного определения.

Определение 1 допускает также сумму  $\gamma = \gamma_1 \cup \gamma_1^{-1}$ . Действительно, пусть незамкнутая кривая  $\gamma_1$  задана параметризацией  $z = z_1(t), t \in [\alpha, \beta]$ . Тогда задав кривую  $\gamma_1^{-1}$  параметризацией  $z_2(t) = z_1(2\beta - t), t \in [\beta, 2\beta - \alpha]$ , можно определить сумму  $\gamma = \gamma_1 \cup \gamma_1^{-1}$ .



Рис. 1

В качестве примера можно рассмотреть гладкие кривые  $\gamma_1 : z = z_1(t) = \cos t + i \sin t, t \in [0, \frac{\pi}{2}]$  и

$\gamma_1^{-1} : z = z_2(t) = -\cos t + i \sin t, t \in [\frac{\pi}{2}, \pi]$  По определению 5 имеем  $\gamma : z = z(t) = \begin{cases} z_1(t), t \in [0, \frac{\pi}{2}] \\ z_2(t), t \in [\frac{\pi}{2}, \pi] \end{cases} = \gamma_1 \cup \gamma_1^{-1}$ .

Носителем этой кривой является дуга единичной

окружности  $z([0, \pi]) = \{z : |z| = 1, 0 \leq \arg z \leq \frac{\pi}{2}\}$  (см.

рис. 1).

**Определение 2.** Пусть  $\gamma_1$  – простая незамкнутая гладкая кривая, заданная параметризацией  $z = z_1(t), t \in [\alpha, \beta]$ . Кривую  $\gamma^c = \gamma_1 \cup \gamma_1^{-1}$ , где  $\gamma_1^{-1} : z = z_2(t) = z_1(2\beta - t), t \in [\beta, 2\beta - \alpha]$ , задаваемую определением 1, назовем складкой.

Геометрически это означает, что складка образована двумя противоположно ориентированными кривыми носители которых совпадают [1].

Далее, если не оговорено противное, под кусочно гладкой кривой мы будем понимать кусочно

гладкую кривую  $\gamma = \bigcup_{k=1}^n \gamma_k$ , каждая дуга  $\gamma_k$  кото-

рой – простая гладкая кривая. В некоторых случаях, чтобы избежать тавтологии «дуга дуги» будем дугу  $\gamma_k$  называть звеном кусочно гладкой кривой.

Будем допускать, что носители различных пар звеньев могут пересекаться либо в изолированных точках, либо совпадать по носителям некоторых дуг этих звеньев. Будем также считать, что общее число таких точек и носителей дуг, образующих множество самопересечения исходной кривой  $\gamma$ , – конечно. Заметим, что дуги самопересечения могут быть либо сонаправлены, либо образовывать складку.

**Определение 3.** Пусть задана кривая  $\gamma : z = z(t), t \in [\alpha, \beta]$ ,  $z_0$  – точка ее самопересечения, а  $t_0, t_1$  такие, что  $\alpha \leq t_0 < t_1 < \beta$  и  $z(t_0) = z(t_1) = z_0$ . Обозначим  $\tilde{\gamma} : z = z(t), t \in [\alpha, t_0]$  (в случае, если  $t_0 > \alpha$ ),  $\gamma^1 : z = z(t), t \in [t_0, t_1]$  и  $\tilde{\tilde{\gamma}} : z = z(t), t \in [t_1, \beta]$ . Очевидно имеет место равенство  $\gamma = \tilde{\gamma} \cup \gamma^1 \cup \tilde{\tilde{\gamma}}$  и определена сумма  $\gamma^2 = \tilde{\gamma} \cup \tilde{\tilde{\gamma}}$  (в случае  $t_0 = \alpha$  полагаем  $\gamma^2 = \tilde{\tilde{\gamma}}$ ). Будем говорить, что кривая  $\gamma$  разбивается в точке  $z_0$  на кривые  $\gamma^1$  и  $\gamma^2$ , которые назовем компонентами разбиения исходной кривой  $\gamma$ , а само разбиение будем обозначать равенством

$$\gamma = \gamma^1 + \gamma^2 \quad (1)$$

Заметим, что в результате разбиения, заданного определением 3, суммарная кратность точки  $z_0$  как кратной точки каждой компоненты разбиения уменьшается на единицу, т.е. если  $K$  – кратность точки  $z_0$  кривой  $\gamma$ , а  $K_s$  – кратность этой точки самопересечения каждой компоненты разбиения  $\gamma^s$ ,  $s = 1, 2$ , то  $K_1 + K_2 + 1 = K$ .

Относительно рассматриваемой кривой справедливо следующее утверждение.

**Теорема 1.** Замкнутая кусочно гладкая кривая может быть разбита на конечное число компонент,

которые являются простыми замкнутыми кусочно гладкими кривыми и быть может складками, т.е. справедливо равенство

$$\gamma = \sum_{n=1}^N \gamma_n^0 + \sum_{j=1}^J \gamma_j^c, \quad (2)$$

где  $\gamma_n^0$  – простые замкнутые кусочно гладкие кривые, а  $\gamma_j^c$  – складки.

**Доказательство.** Рассмотрим случай, когда носители пары звеньев  $\gamma_j : z = z(t), t \in [t_{j-1}, t_j]$  и  $\gamma_m : z = z(t), t \in [t_{m-1}, t_m]$  исходной кривой (для определенности

положим  $1 \leq j < m \leq n$ , т.е.  $t_j^* \leq t_{m-1}^*$ ) пересекаются по некоторым носителям своих дуг  $\gamma_j^* : z = z(t), t \in [t_{j-1}^*, t_j^*] \subseteq [t_{j-1}, t_j]$  и

$\gamma_m^* : z = z(t), t \in [t_{m-1}^*, t_m^*] \subseteq [t_{m-1}, t_m]$ , образующих

складку. Это означает, что  $\gamma_m^* = (\gamma_j^*)^{-1}$ , а, в частности, точки  $z_1^* := z(t_{j-1}^*) = z(t_m^*)$  и  $z_2^* := z(t_j^*) = z(t_{m-1}^*)$  –

точки самопересечения  $\gamma$  и кривая  $\gamma$  разбивается в указанных точках на замкнутые компоненты

$\gamma^1 : z = z(t), t \in [t_j^*, t_{m-1}^*]$  (если  $t_{m-1}^* > t_j^*$ ) и  $\gamma^2 = \tilde{\gamma} \cup \tilde{\tilde{\gamma}}$ ,

где  $\tilde{\gamma} : z = z(t), t \in [\alpha, t_{j-1}^*]$ ,  $\tilde{\tilde{\gamma}} : z = z(t), t \in [t_m^*, \beta]$

и складку  $\gamma^c = \gamma_j^* \cup \gamma_m^*$  и в общем случае верно равенство  $\gamma = \gamma^1 + \gamma^2 + \gamma^c$ . Если  $t_{m-1}^* = t_j^*$ , то, очевидно,

$\gamma = \gamma^2 + \gamma^c$ , так как  $\gamma^1$  вырождается в точку  $z_2^* \in \gamma^c$ .

Аналогично, если  $z(\alpha) = z(\beta) = z_1^*$ , то  $\gamma = \gamma^1 + \gamma^c$ .

Очевидно, каждая компонента  $\gamma^1$  и  $\gamma^2$  разбиения – замкнутая и не содержит складку  $\gamma^c$ . Схематически рассматриваемое разложение изображено на рис. 2.

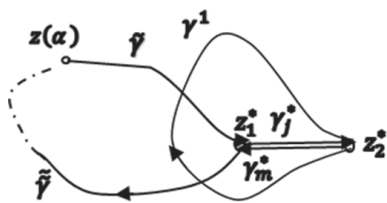


Рис. 2

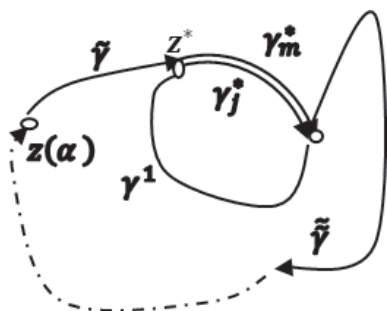


Рис. 3

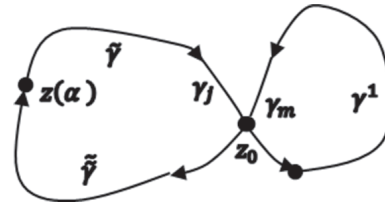


Рис. 4

Из рассмотренного случая, ввиду конечного числа пар дуг, образующих складку, можно заключить, что исходную кривую можно разбить на конечное число замкнутых, не содержащих складок компонент  $\gamma_k^c$  и складок  $\gamma_j^c$ , т.е.

$$\gamma = \sum_{k=1}^K \gamma_k^c + \sum_{j=1}^J \gamma_j^c \quad (3)$$

Сохраняя приведенные выше обозначения, допустим, что замкнутая кривая  $\gamma$  (в качестве таковой может быть взята любая компонента  $\gamma_k^c$  разбиения (3)) имеет самопересечение по носителям некоторых, одинаково ориентированных дуг  $\gamma_j^*$  и  $\gamma_m^*$  звеньев  $\gamma_j$  и  $\gamma_m$ . Это значит, что кривая  $\gamma$  разбивается в точке самопересечения  $z^* := z(t_{j-1}^*) = z(t_{m-1}^*)$  на замкнутые компоненты  $\gamma^1 : z = z(t), t \in [t_{j-1}^*, t_m^*]$  и

$\gamma^2 = \tilde{\gamma} \cup \tilde{\tilde{\gamma}}$ , где  $\tilde{\gamma} : z = z(t), t \in [\alpha, t_{j-1}^*]$ ,

$\tilde{\tilde{\gamma}} : z = z(t), t \in [t_m^*, \beta]$  и имеет место разложение

$\gamma = \gamma^1 + \gamma^2$ , при этом дуги  $\gamma_j^*$  и  $\gamma_m^*$  принадлежат различным компонентам разбиения (см. рис. 3).

В случае, когда звенья  $\gamma_j$  и  $\gamma_m$  кривой  $\gamma$  пересекаются в изолированной точке  $z_0$ , разбиение вида (1) задается определением 1 (рис. 4). Доказательство завершает то свойство кривой, что совокупность ее изолированных точек и дуг самопересечения конечно.

**Следствие 1.** Замкнутая конечнозвенная ломаная может быть разбита на конечное число простых замкнутых ломаных и быть может складок.

Справедливость данного следствия вытекает из теоремы 1, ввиду того, что ломаная – кусочно гладкая кривая, звенья которой – отрезки, каждая пара которых может пересекаться либо в единственной точке, либо по некоторому отрезку, являющемуся их общей частью. Так как число звеньев ломаной конечно, то число таких точек и отрезков тоже конечно.

Опираясь на известные свойства интеграла по кривой:

а) для любых кусочно гладких кривых  $\gamma_1$  и  $\gamma_2$ , удовлетворяющих определению 1 или таких, что  $\gamma_1 \cap \gamma_2 = \emptyset$ , справедливо равенство

$$\int_{\gamma_1 \cup \gamma_2} f(z) dz = \int_{\gamma_1} f(z) dz + \int_{\gamma_2} f(z) dz,$$

б) знак интеграла меняется на противоположный при изменении ориентации кривой

$$\int_{\gamma} f(z) dz = - \int_{\gamma^{-1}} f(z) dz,$$

отметим следующие свойства, касающиеся разбиения, необходимые в дальнейшем.

**Свойство 1.** Пусть  $\gamma = \sum_{n=1}^N \gamma_n^0 + \sum_{j=1}^J \gamma_j^c$  разбиение

кривой на компоненты в соответствии с теоремой 1. Тогда верно равенство

$$\int_{\gamma} f(z) dz = \sum_{k=1}^K \int_{\gamma_k^0} f(z) dz + \sum_{j=1}^J \int_{\gamma_j^c} f(z) dz.$$

Доказательство достаточно провести для разбиения, задаваемого определением 3.

Используя свойства интеграла получаем

$$\begin{aligned} \int_{\gamma} f(z) dz &= \int_{\alpha}^{t_0} f(z(t)) z'(t) dt + \\ &+ \int_{t_0}^{t_1} f(z(t)) z'(t) dt + \int_{t_1}^{\beta} f(z(t)) z'(t) dt = \\ &= \int_{t_0}^{t_1} f(z(t)) z'(t) dt + \\ &+ \left( \int_{\alpha}^{t_0} f(z(t)) z'(t) dt + \int_{t_1}^{\beta} f(z(t)) z'(t) dt \right) = \\ &= \int_{\gamma^1} f(z) dz + \left( \int_{\tilde{\gamma}} f(z) dz + \int_{\tilde{\gamma}} f(z) dz \right) = \\ &= \int_{\gamma^1} f(z) dz + \int_{\tilde{\gamma} \cup \tilde{\gamma}} f(z) dz = \\ &= \int_{\gamma^1} f(z) dz + \int_{\gamma^2} f(z) dz. \end{aligned}$$

**Свойство 2.** Если функция  $f$  непрерывна на носителе складки  $\gamma^c = \gamma_1 \cup \gamma_1^{-1}$ , то  $\int_{\gamma^c} f(z) dz = 0$ .

Пусть функция  $f: \gamma^c \rightarrow \mathbb{C}$ , где

$$f(z) = \begin{cases} f_1(z), z \in \gamma, \\ f_2(z), z \in \gamma^{-1}, \end{cases} \text{ непрерывна на носителе /}$$

складки  $\gamma^c$ . Условие непрерывности  $f$  на  $l$  влечет равенство  $f_1(z) = f_2(z) \forall z \in l$ . Тогда

$$\begin{aligned} \int_{\gamma^c} f(z) dz &= \int_{\gamma_1} f_1(z) dz + \int_{\gamma_1^{-1}} f_2(z) dz = \\ &= \int_{\gamma_1} f_1(z) dz + \int_{\gamma_1^{-1}} f_1(z) dz = 0 \end{aligned}$$

в силу свойства б).

Рассмотрим обоснование интегральной теоремы Коши, использующее понятие разбиения кривой.

**Теорема 2.** Пусть в односвязной области  $D \subset \mathbb{C}$  определена голоморфная функция  $f: D \rightarrow \mathbb{C}$ . Тогда для любой замкнутой кусочно гладкой кривой  $\gamma \subset D$ , справедливо равенство

$$\int_{\gamma} f(z) dz = 0. \quad (4)$$

При доказательстве теоремы будем опираться на известную лемму Гурса

**Лемма 1.** Пусть функция  $f$  голоморфна в области  $D \subset \mathbb{C}$ . Тогда для любого замкнутого треугольного множества  $\Delta$  с границей  $\partial\Delta$  (для определенности ориентированной против хода часовой стрелки), лежащего в области  $D$ , имеет место равенство

$$\int_{\partial\Delta} f(z) dz = 0,$$

на лемму

**Лемма 2.** [2] Пусть  $\gamma_p$  произвольная простая замкнутая конечнозвенная ломаная в односвязной области  $D \subset \mathbb{C}$ . Тогда ограниченную  $\gamma_p$  замкнутую область  $\bar{D}_p$  можно разложить на конечное объединение выпуклых замкнутых многоугольников  $\bar{D}_{pk}$ ,  $k = \overline{1, K}$ , пересекающихся быть может только по их границам, а также на теорему

**Теорема 2.** [3]. Пусть функция  $f$  непрерывна в области  $D \subset \mathbb{C}$ . Тогда справедливы следующие утверждения:

1° если для любой конечнозвенной замкнутой ломаной  $\gamma \subset D$  выполняется равенство

$$\int_{\gamma} f(z) dz = 0, \quad (5)$$

то  $f(z) dz$  является полным дифференциалом в области  $D$ ;

2° если  $f(z) dz$  является полным дифференциалом в области  $D$ , то для любой кусочно гладкой замкнутой кривой  $\gamma \subset D$  выполняется равенство (5).

Кроме того, обоснуем предварительно еще лемму.

**Лемма 3.** Пусть в односвязной области  $D \subset \mathbb{C}$  определена голоморфная функция  $f: D \rightarrow \mathbb{C}$ . Тогда для любой замкнутой конечнозвенной ломаной  $\gamma_p \subset D$ , справедливо равенство

$$\int_{\gamma_p} f(z) dz = 0$$

Ввиду следствия 1 замкнутая ломаная  $\gamma_p = z: [\alpha, \beta] \rightarrow \mathbb{C}$  может быть разбита на простые замкнутые компоненты  $\gamma_n^0$ ,  $n = \overline{1, N}$  и быть может



складки  $\gamma_j^c, j = \overline{1, J}$  и в силу свойства 1 верно равенство

$$\int_{\gamma_p} f(z) dz = \sum_{n=1}^N \int_{\gamma_n^0} f(z) dz + \sum_{j=1}^J \int_{\gamma_j^c} f(z) dz$$

Из голоморфности функции  $f$  в области  $D$  следует, что она непрерывна на носителе ломаной. Тогда из свойства 2 следует, что интеграл  $\int_{\gamma_k^c} f(z) dz$

по любой складке равен нулю и следовательно

$$\int_{\gamma_p} f(z) dz = \sum_{n=1}^N \int_{\gamma_n^0} f(z) dz. \quad (6)$$

Заметим, что ломаные  $\gamma_n^0, n = \overline{1, N}$  ориентированы. Рассмотрим одну из них с заданной ориентацией, ограничивающую внутреннюю область  $D_n$ .

Как следует из леммы 2., замкнутая область  $\bar{D}_n$  может быть разложена на конечное объединение выпуклых многоугольников  $\bar{D}_{nk} \subset \bar{D}_n, k = \overline{1, K_n}$ , которые пересекаются быть может только по граничным отрезкам. Любой такой отрезок является частью границы двух выпуклых многоугольников, которые лежат в разных полуплоскостях от прямой, содержащей отрезок разбиения. Если совершить обход границ этих многоугольников согласно с ориентацией ломаной, то отрезок разбиения будет обходиться дважды и в противоположных направлениях. Если теперь обозначить  $\gamma_{nk}$  ориентированные границы областей  $D_{nk}$ , то в силу вышеприведенного свойства, интегрирование по отрезкам разбиения происходит дважды по взаимно противоположным направлениям и, следовательно, сумма интегралов по ним равна нулю, и имеет место равенство

$$\int_{\gamma_n^0} f(z) dz = \sum_{k=1}^{K_n} \int_{\gamma_{nk}} f(z) dz. \quad (7)$$

В свою очередь, каждый из выпуклых многоугольников  $\bar{D}_{nk}$  можно разложить на объединение замкнутых треугольников  $\Delta_{nmk}, m = \overline{1, M_{kn}}$ , соединив, например, отрезками одну из вершин многоугольника с остальными. При этом, при ориентации границ треугольников согласно ориентации границы многоугольника, каждый отрезок разбиения будет обходиться дважды и суммарное значение интеграла по нему будет равно нулю. Учитывая, что из леммы 1 следует, что интеграл по ориентированной границе треугольника равен нулю, получаем

$$\int_{\gamma_{nk}} f(z) dz = \sum_{m=1}^{M_{kn}} \int_{\partial \Delta_{nmk}} f(z) dz = 0. \quad (8)$$

Из полученных равенств (6) – (8) следует справедливость леммы 3.

Перейдем теперь непосредственно к доказательству теоремы 3.

В условиях теоремы 2 справедлива лемма 3 из которой в силу пункта 1° теоремы 3 следует, что выражение  $f(z) dz$  является полным дифференциалом в области  $D$ . С другой стороны, из пункта 2° теоремы 3 следует, что этого условия достаточно, чтобы выполнялось равенство (5) и следствие теоремы 2. Теорема доказана.

Интегрирование по кривой и вычисление значения интеграла с помощью вычетов является одним из важных инструментов при решении практических задач. При этом, как правило, приходится решать вопрос о возможности выделения регулярных ветвей многозначных функций. Рассмотренный выше способ представления кривой через компоненты ее разбиения позволяет легко и наглядно решить этот вопрос. Для иллюстрации рассмотрим задачу о выделении регулярных ветвей многозначной функции  $\{\sqrt{1-\zeta^2}\}$  в области  $D = \mathbb{C} \setminus [-1, 1]$ .

В соответствии с критерием, для существования регулярных ветвей многозначной функции  $\{\sqrt{q(\zeta)}\}$ , в рассматриваемой области  $D$ , при условии, что  $q(\zeta) \neq 0 \forall \zeta \in D$ , необходимо и достаточно, чтобы для любой замкнутой кусочно гладкой кривой  $\gamma_0$  из области  $D$  приращение аргумента функции  $q$  вдоль кривой  $\gamma_0$  было кратно  $4\pi$ , т.е. существовало целое число  $k(\gamma_0)$  такое, чтобы выполнялось равенство

$$\Delta_{\gamma_0} \arg q(\zeta) = \operatorname{Im} \int_{\gamma_0} \frac{q'(\xi)}{q(\xi)} d\xi = 4\pi k(\gamma_0).$$

По теореме 1 замкнутая кривая  $\gamma_0$  может быть разложена на конечное число простых замкнутых кривых и быть может складок:  $\gamma_0 = \left( \bigcup_{j=1}^J \gamma^j \right) \cup \left( \bigcup_{k=1}^K \gamma_k^c \right)$ .

Ввиду голоморфности функции  $\frac{q'(\zeta)}{q(\zeta)}$  в области  $D$

из следствия 2, получаем, что  $\int_{\gamma_k^c} \frac{q'(\xi)}{q(\xi)} d\xi = 0$  по лю-

бой складке  $\gamma^c \subset D$  и верно равенство

$$\Delta_{\gamma_0} \arg q(\zeta) = \sum_{j=1}^J \Delta_{\gamma^j} \arg q(\zeta). \text{ Множество всех про-}$$

стых замкнутых кривых  $\gamma^j$ , принадлежащих области  $D$ , можно разбить на два подмножества: к первому отнесем все такие кривые, которые не охватывают разрез а ко второму – которые его охватывают.

Для каждой кривой  $\gamma^1$  первого подмножества можно указать односвязную область  $D_1 \subset D$ , со-

державшую эту кривую и, следовательно, из теоремы 3, следует, что  $\Delta_{\gamma_1} \arg f(z) = 0$ . Если же простая кривая  $\gamma^2$  охватывает разрез, то используя логарифмическое свойство можно, записать  $\Delta_{\gamma^2} \arg q(\zeta) = \Delta_{\gamma^2} \arg(1 - \zeta) + \Delta_{\gamma^2} \arg(1 + \zeta) = 2 \cdot 2\pi = 4\pi$ . Таким образом, в обоих случаях приращение аргумента кратно  $4\pi$ . Отсюда можно сделать вывод, что в рассматриваемой области  $D$  можно выделить регулярную ветвь  $g(\zeta) \in \left\{ \sqrt{1 - \zeta^2} \right\}$  такую, что  $g(0) = 1$ .

Приведенный в публикации материал позволяет заключить, что предложенный метод разбиения кривой на простые компоненты позволяет привести в обоснование нетривиальных утверждений курса теории функций комплексного переменного геометрическую наглядность при сохранении необходимой строгости.

## Литература

1. Евграфов М.А. Аналитические функции, СПб.: Издательство «Лань», 2021–448 с.
2. Курант Р. Геометрическая теория функций комплексной переменной. Изд. 3-е. М.: ЛКИ, 2008, 376 с.

3. Горяйнов В.В. Половинкин Е.С., Лекции по теории функций комплексного переменного. М.: МФТИ, 2019–142 с.

## ON SPLITTING A CURVE AND ITS APPLICATIONS IN THE COURSE ON THE THEORY OF FUNCTIONS OF A COMPLEX VARIABLE

**Khasanov A.A.**

State University of Land Use Planning

This publication is devoted to improving the teaching of mathematical disciplines on the example of the theory of functions of a complex variable. The paper introduces a new notion of splitting a curve. The integral properties associated with this concept are considered. On this basis, the division of a piecewise smooth curve into a set of simple closed curves is substantiated and a clear and rigorous proof of Cauchy's integral theorem is given. The application of curve splitting is shown in the selection of regular branches of multivalued functions. The material presented in the publication allows us to conclude that the proposed method of splitting the curve into simple components makes it possible to introduce geometric clarity into the substantiation of non-trivial statements of the course of the theory of functions of a complex variable, while maintaining the necessary rigor.

**Keywords.** Curve, finite-link broken line, splitting of a curve, holomorphic function, Poisson integral.

## References

1. Evgrafov, M.A. Analytical functions, St. Petersburg: Publishing house "Lan", 2021–448 s.
2. Courant R. Geometric theory of functions of a complex variable. Ed. 3rd. M.: LKI, 2008, 376 s.
3. Goryainov, V. V., Polovinkin, E.S. Lectures on the theory of functions of a complex variable. M.: MIPT, 2019–142 p.

# Значение интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки в китайских вузах

**Хэ Юйин,**

аспирант, кафедра педагогики и методики, Российская академия музыки имени Гнесиных  
E-mail: he.yuying@yandex.ru

**Рякина Ольга Руфовна,**

доктор педагогических наук, кафедра педагогики и методики, Российская академия музыки имени Гнесиных  
E-mail: o.ryakina@gnesin-academy.ru

Статья рассматривает значение интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки в китайских вузах. Исследование основано на анализе опыта китайских вузов в области подготовки учителей музыки и их использования интегрированного подхода в процессе обучения. Авторы обращают внимание на эффективность использования интегрированного подхода в учебном процессе, который способствует развитию профессиональных навыков будущих учителей музыки и формирует у них комплексное представление о музыкальном искусстве. В статье представлены результаты исследования, которые показывают положительное влияние интегрированно-развивающего подхода на процесс обучения будущих учителей музыки в китайских вузах.

Вывод: Интегрированно-развивающий подход имеет огромное значение в подготовке учителей музыки в китайских вузах. Этот подход помогает учащимся получить более полное понимание музыки и развить более широкий круг навыков.

**Ключевые слова:** интегрированный подход, развивающий подход, подготовка учителей музыки, китайские вузы, методы обучения музыке, профессиональная компетенция, междисциплинарный подход, оценка качества образования.

В современном мире образование играет огромную роль в развитии каждой страны. Особенно важным является подготовка учителей, которые будут формировать будущее общества. В Китае особое внимание уделяется подготовке учителей музыки, которые имеют большое значение в развитии музыкальной культуры и традиций страны.

В данной статье мы рассмотрим значимость интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки в китайских вузах. Этот подход является одним из наиболее эффективных методов обучения, который помогает учащимся развивать различные навыки и компетенции.

Интегрированно-развивающий подход – это метод обучения, который объединяет различные области знаний и умений в единое целое. Этот подход предполагает использование нескольких дисциплин для решения одной задачи. Таким образом, учащиеся получают более полное представление о проблеме и развивают более широкий круг компетенций [1].

В подготовке учителей музыки интегрированно-развивающий подход может быть использован для обучения различным аспектам музыки. Например, учащиеся могут изучать историю музыки, технику игры на инструменте, музыкальную теорию и композицию, используя этот подход. Такой подход позволяет учащимся получить более полное понимание музыки и развить более широкий круг навыков.

Китайские вузы, где готовят учителей музыки, уже давно используют интегрированно-развивающий подход в своей практике. Этот подход помогает студентам не только получить знания в области музыки, но и развить другие навыки, такие как креативность, коммуникация, критическое мышление и т.д. Эти навыки являются важными в профессиональной деятельности учителя музыки, так как помогают им эффективно взаимодействовать со своими учениками и улучшать качество образования [2].

Одним из примеров использования интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки является проект, реализованный в одном из китайских вузов [3]. В рамках этого проекта студенты изучали не только музыкальную теорию и практику, но и общались с психологами и педагогами, чтобы узнать, каким образом музыка влияет на развитие ребенка. Такой подход позволил студентам получить более полное понимание профессии учителя музыки и развить необходимые навыки.

Кроме того, интегрированно-развивающий подход может помочь учителям музыки более эффективно работать с различными типами учеников, так как он предоставляет разнообразные методы обучения, которые могут быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ученика. Это может помочь повысить качество образования и улучшить результаты учащихся.

Интегрированно-развивающий подход может помочь учителям музыки развивать новые методы обучения и творчески подходить к процессу обучения. Он может помочь им стать более инновационными и предоставить им новые возможности для развития своих профессиональных навыков [5].

Важно отметить, что использование интегрированно-развивающего подхода требует определенных усилий и ресурсов. Необходимо создать специальные программы обучения и обучающие материалы, которые будут соответствовать требованиям этого подхода [8]. Кроме того, необходимо обучать учителей музыки, чтобы они могли эффективно использовать этот подход в своей работе.

Тем не менее, использование интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки может иметь долгосрочные положительные последствия для образования в Китае. Он может помочь сохранить и развивать музыкальную культуру и традиции, а также обеспечить более высокое качество образования для учащихся.

В целом, интегрированно-развивающий подход является частью более широкой тенденции в образовании, которая нацелена на развитие не только когнитивных, но и социальных и эмоциональных навыков учащихся. Этот подход позволяет учащимся не только получать знания, но и развивать навыки, которые будут полезны в их дальнейшей жизни и профессиональной деятельности.

Помимо этого, использование интегрированно-развивающего подхода в подготовке учителей музыки может помочь сохранить и продвинуть музыкальную культуру и традиции в Китае. Учителя музыки, которые были подготовлены с использованием этого подхода, будут более компетентными и могут стать лидерами в развитии музыкальной образовательной программы в своих школах и обществах.

Кроме того, интегрированно-развивающий подход может помочь учителям музыки улучшить свои профессиональные навыки и повысить свой уровень квалификации. Он может помочь им лучше понимать процессы обучения и развития учащихся, а также развивать новые методы и подходы к обучению. Это может привести к более высокому качеству образования и более успешным результатам учащихся [9].

Использование интегрированно-развивающего подхода может помочь учителям музыки лучше понимать роль музыки в жизни учащихся и общества в целом. Он может помочь им развить у учащихся любовь к музыке и уважение к музыкальной

культуре, а также помочь им стать более осознанными и ответственными членами общества.

Однако, необходимо отметить, что использование интегрированно-развивающего подхода может быть сложным и требовать больших ресурсов и усилий со стороны учителей и образовательных учреждений [4]. Необходимо создать специальные программы и материалы для обучения, а также обучать учителей музыки, чтобы они могли эффективно использовать этот подход в своей работе [7].

Интегрированно-развивающий подход может помочь учителям музыки лучше понимать потребности и особенности каждого ученика, а также помочь им развивать индивидуальный подход к обучению. Это может помочь учителям музыки адаптировать свои методы обучения под потребности каждого ученика и помочь им достичь лучших результатов. При этом, использование интегрированно-развивающего подхода может помочь учителям музыки укрепить связи между музыкой и другими предметами, такими как искусство, литература и история. Это может помочь учащимся получить более глубокое понимание музыки и ее связей с другими областями знания [6].

Необходимо создать специальные программы и материалы для обучения, а также обучать учителей музыки, чтобы они могли эффективно использовать этот подход в своей работе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интегрированно-развивающий подход имеет огромное значение в подготовке учителей музыки в китайских вузах. Этот подход помогает учащимся получить более полное понимание музыки и развить более широкий круг навыков. Китайские вузы, где готовят учителей музыки, уже давно используют этот подход в своей практике и получают положительные результаты. Такой подход является одним из наиболее эффективных методов обучения, который может быть использован не только в подготовке учителей музыки, но и в других областях образования.

## Литература

1. Короткова Е.Ю. Интегрированный подход в подготовке учителей музыки: опыт России и зарубежья // Вестник музыкального образования, – 2019. – № 3(49), – с. 32–38.
2. Макарова Е.Н. Интегрированный подход в подготовке будущих учителей музыки. – 2018. – С. 28–32.
3. Семенова Е.В. Интегрированный подход в музыкальном образовании: теоретические и практические аспекты // Музыка и образование. – 2019. – № 2 (20). – С. 38–44.
4. Петров А.М. Роль университетов в достижении устойчивого экономического роста // Дискуссия. – 2021. – № 2–3 (105–106). – С. 49–59.
5. Чен Ю. Интеграция технологий в образование учителей музыки: перспективы из Китая // Журнал музыкального педагогического образования. – 2019. – № 29(3). – С. 5–19.

6. Лю Х., Цай С. Исследование по построению интегрированной учебной системы музыкального образования в обычных университетах // Образование в новом веке. – 2020. – № 6 (3). – С. 114–118.
7. Ван Л. Сравнительное исследование развития талантов в области музыкального образования в Китае и Соединенных Штатах // Современная наука об образовании. – 2018. – № 10 (5). – С. 91–95.
8. Сулейманова Р.Р., Сатлыкова Э.Р. Роль межвузовского кампуса в формировании городской среды // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 4 (167). – С. 424–427.
9. Чжан Ю., Лю Х. Исследование по интеграции ресурсов музыкального образования, основанных на цифровых технологиях // Журнал музыкального и танцевального образования. – 2021. – № 5. – С. 91–95.

### THE VALUE OF AN INTEGRATED DEVELOPMENTAL APPROACH IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS IN CHINESE UNIVERSITIES

He Yuying, Ryakina O.R.

Gnessin Russian Academy of Music

The article examines the importance of an integrated developmental approach in the training of music teachers in Chinese universities. The study is based on an analysis of the experience of Chinese universities in the field of music teacher training and their use of an integrated approach in the learning process. The authors draw attention to the effectiveness of using an integrated approach in the educational process, which contributes to the development of professional skills of future music teachers and forms their comprehensive understanding of the art of music. The article presents the results of a

study that show the positive impact of an integrated developmental approach on the learning process of future music teachers in Chinese universities.

Conclusion: An integrated developmental approach is of great importance in the training of music teachers in Chinese universities. This approach helps students gain a more complete understanding of music and develop a wider range of skills.

**Keywords:** integrated approach, developmental approach, music teacher training, Chinese universities, music teaching methods, professional competence, interdisciplinary approach, education quality assessment.

### References

1. Korotkova E.Y. Integrated approach in the training of music teachers: the experience of Russia and abroad // Bulletin of Music Education, – 2019. – № 3(49), – pp. 32–38.
2. Makarova E.N. Integrated approach in the training of future music teachers. – 2018. – pp. 28–32.
3. Semenova E.V. Integrated approach in music education: theoretical and practical aspects // Music and education. – 2019. – № 2 (20). – Pp. 38–44.
4. Petrov A.M. The role of universities in achieving sustainable economic growth // Discussion. – 2021. – № 2–3 (105–106). – Pp. 49–59.
5. Chen Yu. Integration of technologies into the education of music teachers: Perspectives from China // Journal of Music Pedagogical Education. – 2019. – № 29(3). – Pp. 5–19.
6. Liu H., Tsai S. Research on the construction of an integrated educational system of music education in ordinary universities // Education in the new century. – 2020. – № 6 (3). – Pp. 114–118.
7. Wang L. Comparative study of talent development in the field of music education in China and the United States // Modern Science of education. – 2018. – № 10 (5). – Pp. 91–95.
8. Suleymanova R.R., Satlykova E.R. The role of the interuniversity campus in the formation of the urban environment // Eurasian Legal Journal. – 2022. – № 4 (167). – Pp. 424–427.
9. Zhang Yu. and Liu H. Research on the integration of music education resources based on digital technologies // Journal of Music and Dance Education. – 2021. – No. 5. – pp. 91–95.

# Инновационные технологии в преподавании математических дисциплин для иностранных курсантов военных вузов

**Ярыгина Наталья Александровна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры (общепрофессиональных дисциплин) Московского высшего общевойскового командного училища  
E-mail: lartchik@mail.ru

В статье представлен обзор и анализ педагогических технологий, применяемых в обучении математическим дисциплинам иностранных курсантов. Представленные технологии объединены в педагогическую модель, основанную на междисциплинарности, наставничестве, повышении мотивации и индивидуальном обучении. Междисциплинарный подход позволяет связывать математические знания с другими областями знания и дисциплинами, что способствует более глубокому пониманию инструментальной значимости математических концепций. Взаимосвязь математики с другими предметами позволяет видеть ее роль и значимость в решении практических задач, стимулирует развитие творческого и аналитического мышления. Наставничество обеспечивает ускорение адаптации курсантов и индивидуализацию обучения. Наставники помогают определить потребности и способности курсанта, адаптировать материалы и методики обучения, создать благоприятную обучающую среду. Педагогические технологии, основанные на повышении мотивации, способствует активизации интереса и вовлеченности курсантов в изучение математики. В целом индивидуализация обучения является эффективным подходом для адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям и особенностям каждого курсанта.

**Ключевые слова:** военный вуз, математика, математические дисциплины, индивидуальный подход, междисциплинарность, наставник, тьютор, мотивация.

Последние десятилетия характеризуются резким ростом международной активности в сфере образования. Онлайн-университеты, программы студенческого обмена, иностранные гранты, стажировки за рубежом, специальные факультеты для иностранных граждан – все это можно назвать индикаторами образовательной глобализации, происходящей на современном этапе. Образовательная политика Российской Федерации также способствует активизации сотрудничества с иностранными вузами, факультетами, кафедрами, педагогами и студентами [7, с. 148].

Образовательные услуги постепенно становятся значимым экспортным ресурсом страны, а сфера высшего образования становится все более открытой для иностранных граждан, желающих получить образование в российских вузах [3, с. 198]. Более того, на сегодняшний день становится очевидным, что подготовка высококвалифицированных кадров для зарубежных стран в образовательных учреждениях России является важным компонентом и фактором внешнеэкономической и внешнеполитической деятельности Российской Федерации, особенно на постсоветском пространстве [1, с. 72].

Следует отметить: тогда как проблема привлечения иностранных граждан к обучению в российские вузы, можно сказать, практически решена, вопрос о действенных методиках обучения иностранных курсантов остается открытым.

Наблюдается ряд негативных факторов, оказывающих влияние на существующие в стране подходы к подготовке иностранных граждан в вузах России. Большинство этих факторов имеют институциональную природу; речь идет, прежде всего, (1) о несовершенстве нормативного массива, регулирующего процесс подготовки специалистов, имеющих гражданство иной страны, в российских вузах, (2) об отсутствии скоординированной работы ключевых субъектов системы образовательного экспорта на федеральном, региональном и вузовском уровнях [7, с. 150].

К сожалению, как показывает реальная педагогическая практика, в вузах страны практически нет дифференциации подходов к обучению россиян и иностранцев. При этом совершенно очевидно, что процесс обучения иностранных курсантов военных образовательных организаций высшего образования должен быть тесно сопряжен с процессом целенаправленной адаптации; программный материал по каждой специальности должен учитывать этнические, национальные и межкультурные различия, а также тот факт, что уровень

подготовленности выпускников общеобразовательных школ в разных странах существенно варьируется. Многие вузы в данной связи внедрили в курс так называемый довузовский этап, направленный на прохождение языковых курсов (РКИ), на адаптацию иностранных граждан к новой образовательной, воспитательной и социальной среде. Данную меру можно охарактеризовать с положительной точки зрения, однако, ее оказывается недостаточно.

Военные вузы страны, как и многие другие, также активно принимают на обучение иностранных граждан. Вышеописанные проблемы их обучения присущи, таким образом, и обучению иностранных курсантов. Особенно важным, по нашему мнению, является модернизация подходов к обучению математическим дисциплинам в военных вузах. Следует заметить, что сама по себе математика не является профилирующим предметом в военных вузах, в связи с чем она незаслуженно остается на периферии внимания как самих курсантов, так и преподавателей. При этом владение математическими дисциплинами оказывает существенное влияние на академическую успеваемость курсантов по другим предметам, так как методы и постулаты естественнонаучных дисциплин широко применяются в профессиональной и производственной деятельности [9, с. 74]. Дисциплины общематематического блока следует считать фундаментом и инструментом для освоения профессиональных и специальных дисциплин [9, с. 75].

Модернизацию подходов к преподаванию математических дисциплин для иностранных курсантов в военных вузах следует, по нашему мнению, реализовывать в контексте инновационных педагогических технологий. В рамках настоящего исследования нами предлагается применять (1) индивидуализированный подход к обучению, (2) интерактивные и творческие методики обучения, (3) методики повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности, (4) методики тьюторской поддержки (наставничество), (5) междисциплинарный подход. Данные подходы могут быть имплементированы в рамках единой методики преподавания математических дисциплин (Рисунок 1).



Рис. 1. Параметры инновационной модели обучения математическим дисциплинам иностранных курсантов

Следует раскрыть сущность выделенных нами параметров обучения. **Индивидуализированный подход** в современной научной литературе часто именуется личностно-ориентированным или дифференцированным. Подобный подход фокусируется на том, чтобы сделать курсанта ключевым субъектом и ядром процесса обучения. Это позволяет опираться не на усредненного обучающегося, а учитывать его индивидуальные особенности. Как мы отметили выше, иностранцы при поступлении в российские военные вузы обладают существенными различиями в уровне математических знаний, что обусловлено различиями национальных систем школьного образования. Тем не менее, в контексте традиционного подхода преподаватель уравнивает обучающихся и преподносит новый материал так, как будто контингент курсантов является однородным и с одинаковой успешностью сможет выполнить предлагаемые задания. По нашему мнению, крайне важно уже перед первым занятием проводить диагностику знаний в области математики, что позволит условно дифференцировать группу обучающихся на уровни, а также выявить персональные отличия во владении тем или иным аспектом математического знания массива.

Целью первоначального этапа обучения является идентификация субъективного опыта курсанта, уровня его знаний, уровня развития математического мышления, его «пробелов» и сильных сторон. Результаты подобной диагностики, безусловно, будут в дальнейшем определять образовательную траекторию курсанта в области освоения математических дисциплин. По нашему мнению, крайне нецелесообразной представляется текущая практика использования результатов итогового контроля знаний выпускников школ и начального контроля знаний абитуриентов. При сдаче выпускных школьных экзаменов и вступительных экзаменов результаты их оказываются представленными в виде «чистых» балльных оценок; преподаватель в вузе не видит, как сдал экзамен тот или иной курсант. В ситуации, когда результаты экзаменов оцифрованы и переданы преподавателю вуза, он сможет более продуктивно работать с каждым конкретным субъектом процесса педагогического воздействия. Конечно, пока о подобной реформе в краткосрочной перспективе говорить не приходится, поэтому оптимальным будет проведение диагностики непосредственно перед началом обучения в вузе. Для последовательной реализации принципа субъектности требуется не только инициальная, но и промежуточная регулярная диагностика. Без диагностики личностно-ориентированное обучение вряд ли возможно.

Учебный материал априори не может быть одинаковым для всех курсантов. Образовательный контент, представляемый курсантам во время занятия по математике, должен быть сформирован, с одной стороны, в рамках образовательной программы, а с другой – так, чтобы «растренировать»

именно те аспекты, которые по результатам диагностики оказались наиболее проблемными.

К сожалению, подобных учебников или хотя бы точечных разработок в нашей стране нет. Иногда преподаватели кафедр вырабатывают собственные учебные пособия, а также раздаточный материал для каждого учащегося, однако, далеко не всегда педагог имеет возможность и время для подобной методической работы. Личностно-ориентированный подход предполагает регулярную коррекцию и адаптацию учебного материала под текущий прогресс обучающегося [11, с. 71].

Выходом из подобной ситуации может стать программная среда, которая фиксирует прогресс курсантов и автоматически корректирует образовательную траекторию. В качестве аксиоматического на сегодняшний день признается тот факт, что компьютеризированные среды поддержки в преподавании дисциплин математического цикла в ситуациях, где это оправдано учебной целью программы, переводит преподавание на более высокий уровень [5, с. 143]. Подобные среды уже были внедрены в педагогическую практику (в основном – в обучении иностранному языку и в виде мобильных приложений) как в России, так и зарубежом, однако, применительно к математическим дисциплинам таких разработок пока не имеется.

По итогам инициальной диагностики преподаватель разделяет курсантов на группы в целях организации последующего обучения. К примеру, курсанты, обладающие недостаточно развитыми навыками в реализации операций логико-математического мышления, не могут моделировать задачу в виде схемы, таблицы, диаграммы, поэтому для них преподаватель может организовать дополнительные занятия по формированию мыслительных навыков. В целом предлагаемый нами подход предполагает выделение следующих категорий курсантов:

- 1) Курсанты с низким уровнем знаний в области математики и малой способностью к усвоению математических дисциплин;
- 2) Курсанты, имеющие уровень знаний по математике ниже среднего по группе и с трудом достигающие требуемых задач по математике;
- 3) Курсанты, имеющие средний уровень подготовки и способные беспрепятственно усваивать базовый уровень содержания математического образования;
- 4) Курсанты с высоким уровнем подготовки и способные обучаться в дальнейшем на высоком уровне академической успеваемости.

Подобная дифференциация выступает фундаментом для формирования индивидуальных траекторий обучения. Ошибочным, по нашему мнению, будет предположение о том, что индивидуальный подход требуется лишь к курсантам, отнесенным к 1 и 2 группам. Курсанты, имеющие математические способности, также требуют внимания, ведь в них можно развить выдающиеся математические и инженерно-технические способности [8, с. 73].

Важным компонентом инновационной модели обучения иностранных курсантов математическим дисциплинам выступает **тьюторство** – наставничество. Тьюторами могут выступать курсанты старших курсов. Учитывая тот факт, что иностранные курсанты зачастую оказываются в ситуации культурного шока и, в большинстве своем, испытывают стресс и психологический дискомфорт от погружения в иную социальную и культурную среду, тьютор может стать тем, кто, во-первых сможет помочь в освоении нового материала по трудному и изложенному на неродном курсанту языке предмету, и, во-вторых, стать «проводником» в новом для иностранного обучающегося окружении. Важно, чтобы тьютор не только имел математические способности и хорошую дисциплину, но и был коммуникативно открытым и эмпатичным. Таким образом, подобное «обучение в сотрудничестве» [11, с. 72] преследует целью не только повышения знаний и умений в трудоемкой и сложной области математических дисциплин, но и достижение эффекта адаптации, социализации, формирования коммуникативных умений, которые, безусловно, необходимы будущему офицеру.

Вопрос о тьюторской поддержке иностранных курсантов тесно сопряжен со следующим параметром, представленном в системе обучения (Рис. 1) – **повышением мотивации**. Проблема снижения мотивации к учебе среди иностранных курсантов весьма актуальна. Мотивация является важным фактором, влияющим на активность и эффективность учебного процесса, а снижение мотивации может иметь негативные последствия для академической успеваемости обучающихся и их адаптации к новой учебной среде.

Мотивация иностранных курсантов может быть подвержена различным факторам. Одной из основных причин снижения мотивации является чужеродная культурная среда и непривычность новых условий быта. Иностранные курсанты могут столкнуться со множеством языковых и культурных барьеров, чувством изоляции и неуверенности, что может отрицательно сказываться на их мотивации к учебной деятельности и на дисциплине. Фактором, влияющим на снижение мотивации иностранных обучающихся, является недостаточная поддержка со стороны учебного заведения. В отечественных военных вузах, осуществляющих набор иностранных граждан, наблюдается отсутствие адекватного академического и социального сопровождения, недостаточная информационная поддержка, неадаптированные учебные методики. Тьютор и педагог, таким образом, должны уделять внимание адаптационной динамике курсанта-первокурсника.

Помимо тьюторского сопровождения, педагоги могут организовать мероприятия, направленные на социализацию курсантов, но при этом ориентированные на освоение математических дисциплин. Подобными мероприятиями могут быть конкурсы, конференции, форумы, круглые столы, самостоятельные исследования и проекты. Дан-



ный аспект, в свою очередь, приводит нас к рассмотрению **междисциплинарности** как важного свойства обучения математическим дисциплинам. Неоднократно доказано, что эффективность обучения математике и формирования абстрактно-логического мышления повышается за счёт организации творческой деятельности обучающихся. Особенно действенны **творческие методы** обучения в контексте мультидисциплинарного подхода [4, с. 100].

Можно предположить, что содержание математического образования может быть встроено не только в собственно математические дисциплины, но и в логику будущей профессиональной деятельности [2, с. 53]. В подобной ситуации курсант не только овладевает целостным математическим аппаратом, но и формирует навыки, важные в будущей профессии. Все вышесказанное – междисциплинарность, повышение мотивации, индивидуализация обучения, наставничество – представляется нам весьма актуальным в свете текущего перехода дидактической парадигмы «знаниевой» к «индивидуально-творческой» [2, с. 53].

Принцип профессиональной направленности выступает ведущим в компетентностном подходе, декларируемом сегодня функционерами системы высшего образования России [10, с. 95]. Кроме того, тенденция к интеграции учебных дисциплин позволяет «достигать межпредметные обобщения и приближаться к пониманию общей картины мира» [6, с. 23]. Методы математики применяются во многих областях знаний и человеческой деятельности. Офицеры, в частности, должны решать профессиональные задачи, используя методы математического анализа, теорию вероятностей и математической статистики, моделирования, методом математических испытаний, моделей линейного программирования и их приложений. Математические дисциплины могут быть сопряжены с такими предметами, как «Теория управления», «Оперативно-тактическая подготовка», «Основы информатизации профессиональной деятельности», «Огневая подготовка», «Информационное обеспечение оперативной деятельности» [6, с. 24] и проч. Экстраполяция математических знаний в контекст профессиональной подготовки, таким образом, имеет существенную практическую значимость.

Таким образом, представленная педагогическая модель обучения курсантов математике, основанная на междисциплинарности, наставничестве, повышении мотивации и индивидуальном обучении, является эффективным и перспективным подходом к развитию математических навыков и компетенций у иностранных курсантов. Междисциплинарный подход позволяет связывать математические знания с другими областями знания и дисциплинами, что способствует более глубокому и применительному пониманию математических концепций. Взаимосвязь математики с другими предметами позволяет курсантам видеть ее роль и значимость в решении практических задач,

а также стимулирует развитие творческого и аналитического мышления. Наставничество играет важную роль в педагогическом процессе, обеспечивая индивидуальное внимание, поддержку и руководство каждому курсанту. Наставники помогают определить индивидуальные потребности и способности обучающегося, адаптировать материалы и методики обучения, создавая благоприятную обучающую среду. Повышение мотивации является ключевым фактором успеха в процессе обучения. Педагогическая модель, основанная на повышении мотивации, способствует активизации интереса и вовлеченности курсантов в изучение математики. Индивидуализация обучения является эффективным подходом для адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям и особенностям каждого курсанта.

## Литература

1. Белов, В.А. Совершенствование организации аппарата обучения иностранных граждан в России на современном этапе / В.А. Белов // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. – 2004. – № 1. – С. 71–82.
2. Биджиев, Д. У. О современных подходах к математическому образованию / Д.У. Биджиев // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 51–54.
3. Бондарь, Е.А. Адаптационная готовность иностранных граждан к обучению в вузе / Е.А. Бондарь // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2016. – № 7 (228). – С. 198–202.
4. Валеева, О.А. Инновации для математики перспективные подходы к обучению математике в военном вузе / О.А. Валеева // ВВО. – 2021. – № 6 (33). – С. 98–101.
5. Вербицкая, И. О компьютерной поддержке преподавания математических дисциплин / И. Вербицкая, В. Спектор // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 141–143.
6. Городилова, М.А. Интеграция математических и профессиональных знаний курсантов военных вузов при обучении дисциплинам математического цикла / М.А. Городилова, И.Ю. Чигрина // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 6. – С. 22–26.
7. Зими́на, Д.А. Образование иностранных граждан в университете / Д.А. Зими́на // Скиф. – 2019. – № 4 (32). – С. 148–151.
8. Исаева, Т.А. Технология развивающего обучения реализация модели личностно-ориентированного обучения в преподавании математики / Т.А. Исаева, М.О. Глаголева // ВВО. – 2021. – № 3 (30). – С. 72–75.
9. Панфилова, О.А. Особенности и современные тенденции преподавания естественнонаучных дисциплин в высших ведомственных учебных заведениях (на примере ВИПЭ ФСИН России) / О.А. Панфилова, Д.В. Сергеева, А.С. Соловьев, Е.Е. Филипова // Пенитенциарная наука. – 2010. – № 11. – С. 74–77.

10. Румянцева, Н.М. Развитие междисциплинарных связей на довузовском этапе обучения иностранных граждан / Н.М. Румянцева, Д.Н. Рубцова // *Kant.* – 2019. – № 1 (30). – С. 95–101.
11. Столяревский, С.П. Цель обучения – развитие индивидуальности применение личностно-ориентированных технологий в преподавании математических дисциплин / С.П. Столяревский, Т.А. Исаева // *ВВО.* – 2019. – № 5 (20). – С. 70–73.

#### INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES FOR FOREIGN CADETS OF MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Yarygina N.A.**

Moscow Higher Combined Arms Command School

The article presents an overview and analysis of pedagogical technologies used in teaching mathematical disciplines to foreign cadets. The presented pedagogical learning model, based on interdisciplinarity, mentoring, increasing motivation and individual learning, is a promising approach to the development of mathematical skills and competencies in foreign cadets. An interdisciplinary approach allows you to connect mathematical knowledge with other areas of knowledge and disciplines, which contributes to a deeper understanding of mathematical concepts. The relationship of mathematics with other subjects allows us to see its role and significance in solving practical problems, stimulates the development of creative and analytical thinking. Mentoring provides acceleration of adaptation of cadets, individualization of training. Mentors help identify student needs and abilities, adapt learning materials and methods, and create a supportive learning environment. Pedagogical technologies based on increasing motivation contribute to the activation of interest and involvement of cadets in the study of mathematics. Individualization of training is an effective approach for adapting the educational process to the individual needs and characteristics of each cadet.

**Keywords:** military university, mathematics, mathematical disciplines, individual approach, interdisciplinarity, mentor, tutor, motivation.

#### References

1. Belov, V.A. Improving the organization of the apparatus for teaching foreign citizens in Russia at the present stage / V.A. Belov // *Vestnik RUDN. Series: Legal Sciences.* – 2004. – No. 1. – S. 71–82.
2. Bidzhiev, D.U. On modern approaches to mathematical education / D.U. Bidzhiev // *Problems of modern pedagogical education.* – 2019. – No. 64–1. – S. 51–54.
3. Bondar, E.A. Adaptation readiness of foreign citizens to study at a university / E.A. Bondar // *Issues of journalism, pedagogy, linguistics.* – 2016. – No. 7 (228). – S. 198–202.
4. Valeeva, O.A. Innovations for mathematics: promising approaches to teaching mathematics in a military university / O.A. Valeeva // *VVO.* – 2021. – No. 6 (33). – S. 98–101.
5. Verbitskaya, I. On computer support for teaching mathematical disciplines / I. Verbitskaya, V. Spektor // *Higher education in Russia.* – 2008. – No. 2. – S. 141–143.
6. Gorodilova, M.A. Integration of mathematical and professional knowledge of cadets of military universities in teaching disciplines of the mathematical cycle / M.A. Gorodilova, I. Yu. Chigrina // *Higher education today.* – 2017. – No. 6. – S. 22–26.
7. Zimina, D.A. Education of foreign citizens at the university / D.A. Zimina // *Skif.* – 2019. – No. 4 (32). – S. 148–151.
8. Isaeva, T. A., Glagoleva, M.O. Developmental learning technology, implementation of the model of student-centered learning in teaching mathematics. – 2021. – No. 3 (30). – S. 72–75.
9. Panfilova, O. A., Sergeeva, D. V., Solovyov, A. S., and E. E., Peculiarities and current trends in teaching natural sciences in higher departmental educational institutions (on the example of the Higher Educational Institution of the Federal Penitentiary Service of Russia) Filipova // *Penitentiary Science.* – 2010. – No. 11. – S. 74–77.
10. Rummyantseva, N.M. Development of interdisciplinary relations at the pre-university stage of teaching foreign citizens / N.M. Rummyantseva, D.N. Rubtsova // *Kant.* – 2019. – No. 1 (30). – S. 95–101.
11. Stolyarevsky, S.P. The purpose of learning is the development of individuality, the use of personality-oriented technologies in teaching mathematical disciplines / S.P. Stolyarevsky, T.A. Isaeva // *VVO.* – 2019. – No. 5 (20). – S. 70–73.

# Применение инструментов проектной деятельности для повышения уровня социализации студенческой молодежи

## **Заярная Наталья Ивановна,**

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

## **Якимова Мая Ивановна,**

к.п.н., доцент кафедры «Теория и методика физической культуры» Дальневосточной государственной академии физической культуры  
E-mail: maj57b57bb@mail.ru

## **Смирнова Елена Альбертовна,**

доцент кафедры теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности Тихоокеанского государственного университета г  
E-mail: EAbasket1962@mail.ru

## **Клименко Василий Александрович,**

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой «Физическое воспитание и спорт» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: vasilij\_klimenko@mail.ru

В статье отражена проблема подростковой зависимости от компьютерных игр, которая становится все более актуальной как одной из самых распространенных форм интернет-зависимости среди подростков. Когда подростки сталкиваются с трудностями в общении, учебе или общении с членами семьи, они могут искать утешения в виртуальном мире, постепенно впадая в зависимость. Интернет-зависимость может вызвать абстинентный синдром, который может длиться несколько недель или даже месяцев [4]. Нас, прежде всего, в контексте с рассматриваемой проблемой, интересует зависимость студентов, молодых людей, от всевозможных гаджетов (телефонов, смартфонов, компьютеров). Уникальный командный студенческий проект «Зумба» является альтернативным подходом к решению данной проблемы.

Кроме того, проектная работа способствует повышению уровня компетентности студентов прикладного бакалавриата за счет расширения круга их профессиональных обязанностей и популяризации социально-ориентированной деятельности. Этого можно достичь, привлекая внимание будущих специалистов к социальной стороне своей деятельности и формируя практические навыки реализации социально-ориентированных проектов, направленных на достижение общественно значимых результатов, таких как просвещение населения и оздоровление социоприродной среды [5,6].

**Ключевые слова.** Уникальный командный проект. Интернет-зависимость. Студенческая молодежь. Компетентность студентов. «Зумба» Альтернативный подход. Социально-ориентированная деятельность.

По мнению Н. Хилла, физическая культура и спорт являются одними из лучших способов укрепления здоровья, творчества и долголетия человека. Поэтому массовое развитие этих видов деятельности имеет решающее значение.

На момент начала 2023 года число пользователей портативных мобильных устройств на Земле достигло 5,44 миллиарда человек, это число составляет 68% от общего числа жителей планеты. С начала года этот показатель вырос на чуть более 3%, что прибавило 168 миллионов новых пользователей. Число пользователей сети Интернет в мире 5,16 миллиарда человек, и это соответствует 64,4% населения планеты. За прошедший год этот показатель увеличился на 1,9%. В то же время, количество пользователей социальных сетей достигло 4,76 миллиарда, что составляет чуть менее 60% населения мира.

Год назад пользователь трудоспособного возраста в среднем проводил в сети почти семь часов каждый день, а сейчас средний показатель составляет 6 часов 37 минут.

Зависимость от гаджетов – это тип поведенческой зависимости, связанный с чрезмерным использованием гаджетов. По мнению А.Ю. Егорова, эта зависимость включает в себя нехимические зависимости, такие как интернет-зависимость, зависимость от мобильного телефона и другие технологические зависимости, такие как телевизионная зависимость [2]. Различные подвиды зависимости от гаджетов различают в зависимости от типа гаджета, например, мобильная зависимость или компьютерная зависимость от нетбуков и ноутбуков, среди прочего [1].

Проблема подростковой зависимости от компьютерных игр становится все более актуальной в связи с пандемией коронавируса. Период карантина был особенно напряженным для подростков, задачей развития которых является формирование содержательных отношений со сверстниками, понимание себя через социальное сравнение и обретение независимости от родителей, считает Ольга Морозова, специалист в области когнитивной психологии и видеопсихологии. Научный сотрудник Института психологии РАН Лев Пережогин, доктор медицинских наук, заведующий кафедрой социальной психиатрии для детей и подростков, Проблема подростковой зависимости от компьютерных игр становится все более актуальной считает, что игровая – одна из самых распространенных форм интернет-зависимости среди подростков. Когда подростки сталкиваются с трудностями в общении, учебе или обще-

нии с членами семьи, они могут искать утешения в виртуальном мире, постепенно впадая в зависимость. Интернет-зависимость может вызвать абстинентный синдром, который может длиться несколько недель или даже месяцев [4].

Этот вопрос имеет большое значение, так как тесно связан с социальной адаптацией молодежи, которая является ключевым фактором социальной стабильности и развития. Многие студенты университетов еще не определились со своими жизненными целями и часто склонны к социальным экспериментам, эмоциональной нестабильности и перепадам настроения. Поэтому целью образования должно быть не только развитие у студентов профессиональных компетенций, но и ограждение их от опасного поведения, которое может сделать их изгоями общества, в какой-то мере жертвами собственного поведения [3].

Аддиктивное поведение может настолько овладеть человеком, что оно начинает доминировать в его жизни, оставляя его беззащитным перед лицом зависимости. Со временем их сила воли ослабевает, и им становится трудно сопротивляться своим импульсам. Одним из негативных аспектов аддиктивного поведения является то, что формируются эмоциональные связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или понятиями. В результате эмоциональные отношения с окружающими теряют свою ценность и становятся поверхностными.

Нас, прежде всего, в контексте с рассматриваемой проблемой, интересует зависимость студентов, молодых людей, от всевозможных гаджетов (телефонов, смартфонов, компьютеров).

Личность молодого человека формируется не сама по себе, не в вакууме, а в среде обитания. Последняя имеет решающее значение для его воспитания. Особо при этом принадлежит роль малым группам, в которых студент взаимодействует с другими. В связи с резко обострившейся ситуацией в этом направлении нами была предпринята попытка определить уровень распространения гаджетозависимости среди студентов факультета физической культуры педагогического института ТОГУ.

Нами разработан опросник, включающий основные критерии зависимости от пагубной привычки многих студентов. Некоторые из них:

- Как Вы проводите свободное время:
  - сон
  - работа
  - прогулки по городу
  - подготовка к занятиям
  - общение в соцсетях
- Сколько времени Вы проводите за компьютером (не включая подготовку к занятиям).
- Какие спортивные секции Вы посещаете.
- Какие сайты Вы посещаете чаще всего.
- Сколько часов Вы спите.
- Каким видом физической активности Вы занимались в общеобразовательной школе.
- Какой вид физической активности в Вузе Вы считаете наиболее приемлемым для Вас.

В опросе приняли участие сто шестьдесят респондентов факультета физической культуры Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (ПИ ТОГУ), кафедры «Теория и методика физической культуры и безопасности жизнедеятельности».

Проанализировав результаты опроса, мы пришли к выводам о том, что признаки гаджетозависимости наблюдаются (в той или иной степени) у 38,8% студентов, а желание, возможность изменить свою досуговую деятельность, или, хотя бы попытаться, проявляют 42,5%.

Цитата русского драматурга А.П. Чехова гласит следующее: «В человеке должно быть все прекрасно, и лицо, и одежда, и душа, и мысли». С точки зрения педагогики всеобъемлющая красота представляет собой результат эстетического воспитания, цель которого и является проект. Кроме того, интенсификация процессов обучения влечет за собой негативные изменения, проявляющиеся в сокращении двигательной и социальной активности, снижении мотивации к занятиям физической культурой. С целью организации досуговой деятельности, отвлечения студентов от общения со сверстниками в интернете предложено альтернативное решение – привлечение к проектной деятельности.

Танцевальное направление «Зумба» стало визитной карточкой факультета, так как оно вбирает в себя движения из латиноамериканских танцев и обеспечивает эффективную систему поддержания здоровья мышц.

Есть несколько факторов, из-за которых «Зумба» стала такой популярной среди студентов:

- 1) Обучение ведется под ритмы популярной латиноамериканской музыки, что гарантирует позитивный и энергичный настрой.
- 2) «Зумба» – это групповое упражнение, позволяющее передавать энергетические импульсы от одного участника к другому, в результате чего тренировка становится более эффективной.
- 3) Включение различных популярных фитнес-движений и элементов хип-хопа, танго, а также зажигательных африканских и латиноамериканских танцев помогает задействовать все группы мышц, что приводит к быстрому сжиганию калорий и развитию физических качеств.

Поэтому и выбор остановлен на использовании этого великолепного действия в качестве темы проекта, заказчиком которого стал директор педагогического института ТОГУ. Наставниками, кураторами проекта стали доценты кафедры, мастера спорта Советского союза, Заярная Наталья Ивановна и Смирнова Елена Альбертовна. Типовая принадлежность, в зависимости от эффекта от занятий – кружковые занятия танцами. Вид проекта – межфакультетский, так как к его работе подключились студенты различных факультетов и кафедр института и университета. Дата старта проекта – 03.02.2023 года. Планируемая дата его завершения – 15.06.2023.

Нас, прежде всего, в контексте с рассматриваемой проблемой, интересует зависимость студентов, молодых людей, от всевозможных гаджетов (телефонов, смартфонов, компьютеров). Уникальность командного студенческого проекта «Зумба» заключается, прежде всего, в том, что он предлагает альтернативный подход к традиционным методам упражнений, который может не всем принести удовольствие.

В целом, проект «Зумба» предлагает учащимся увлекательный и увлекательный способ поддержания физического здоровья и физической формы.

Организация совместных бесплатных, в шаговой доступности групповых занятий поможет повысить возможность личных контактов между студентами, наладив взаимодействие между студентами факультетов ТОГУ. Благоприятную возможность активизировать досуговую деятельность и комфортное пребывание в студенческой среде обеспечит танцевальный проект, критериями проверки качества которого станут:

- 1) Профессионально подобранное музыкальное сопровождение (музыкальной композиции).
- 2) Разнообразные приемы изучения танца.
- 3) Достаточный набор предлагаемых танцевальных комбинаций.

Продуктом (главным решением) проекта станет разработанная программа кружка досуговой деятельности студентов, направленная на устранение проблемы. Кроме заказчика заинтересованными в проекте могут стать стейкхолдеры:

- Организаторы спортивно-массовой работы в образовательных учреждениях, по месту жительства и других категорий населения. Интерес заключается в познавательном потенциале танцев не только в рамках педагогического процесса, но и на других площадках микрорайонов города.
- Организаторы физкультурно-массового досуга. Проект может быть использован для организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми в летний период.

Учтены и риски при организации и внедрении проекта. Помешать реализации проекта может отсутствие заинтересованности и желания у аудитории, а также – психологическая неготовность к изменениям привычной формы работы.

Качественными изменениями после реализации проекта станут:

- Улучшение настроения и самооценки за счет расслабленных движений и развития грации тела.
- Улучшение мышечного тонуса, так как все группы мышц задействованы в танцевальных движениях.
- Снижение веса и формирование красивых контуров тела за счет темпа и интенсивности танцевальных тренировок.
- Укрепление кардиореспираторной системы.
- Снижение уровня стресса.

Нас, прежде всего, в контексте с рассматриваемой проблемой, интересует зависимость студентов, молодых людей, от всевозможных гаджетов (телефонов, смартфонов, компьютеров). Уникальность командного студенческого проекта «Зумба» заключается, прежде всего, в том, что он предлагает альтернативный подход к традиционным методам упражнений, который может не всем принести удовольствие.

Кроме того, проектная работа способствует повышению уровня компетентности студентов прикладного бакалавриата за счет расширения круга их профессиональных обязанностей и популяризации социально-ориентированной деятельности. Этого можно достичь, привлекая внимание будущих специалистов к социальной стороне своей деятельности и формируя практические навыки реализации социально-ориентированных проектов, направленных на достижение общественно значимых результатов, таких как просвещение населения и оздоровление социоприродной среды [5,6].

Спорт становится средством воспитания тогда, когда он – любимое занятие каждого. (Махатма Ганди)

## Литература

1. Викторова О.В. Социологический анализ аддикций: гаджет-зависимость как вид нехимической зависимости. Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. – Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2017. – С. 256–262.
2. Егорова М.А. Интернет-зависимость как форма аддиктивного поведения подростков // Психологическая студия. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. – С. 60–62.
3. Кириченко Д.Е. Гаджет-зависимость у современного студента / Д.Е. Кириченко // Россия молодая; Всероссийская научно-практическая конференция молодых ученых. – 2017. – С. 1–4.
4. Пережогин Л.О. Зависимость от персонального компьютера, интернета и мобильных устройств, обеспечивающих удаленный сетевой доступ (клиника, диагностика, лечение) / Л.О. Пережогин // Российский психиатрический журнал. – 2018. – № 2. – С. 19–30.
5. Несговорова Н.П., Савельев В.Г., Поталицин А.О., Бурлева Л.Г., Плетнева А.А., Федорова О.Б. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ВЫПОЛНЕНИЮ СОЦИОЗНАЧИМЫХ ПРОЕКТОВ // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31518> (дата обращения: 05.05.2023).
6. Жданова Е.Ю. Проектная деятельность как средство формирования научно-исследо-

## APPLICATION OF PROJECT ACTIVITY TOOLS TO INCREASE THE LEVEL OF STUDENT YOUTH SOCIALIZATION

Zayarnaya N.I., Yakimova M.I., Smirnova E.A., Klimenko V.A.

Pacific State University; Far Eastern State Academy of Physical Culture; Far  
Eastern State University of Railway Transport, Khabarovsk

The article reflects the problem of teenage addiction to computer games, which is becoming increasingly relevant as one of the most common forms of Internet addiction among adolescents. When teenagers face difficulties in communicating, studying or communicating with family members, they can seek solace in the virtual world, gradually becoming addicted. Internet addiction can cause withdrawal syndrome, which can last several weeks or even months [4]. First of all, in the context of the problem under consideration, we are interested in the dependence of students, young people, on all kinds of gadgets (phones, smartphones, computers). The unique student team project “Zumba” is an alternative approach to solving this problem. In addition, project work contributes to increasing the level of competence of students of applied bachelor’s degree by expanding the range of their professional responsibilities and popularizing socially-oriented activities. This it can be achieved by attracting the attention of future specialists to the social side of their activities and forming practical skills for implementing socially-oriented projects aimed at achieving socially significant results, such as educating the population and improving the socio-natural environment [5,6].

**Keywords.** A unique team project. Internet addiction. Student youth. Competence of students. “Zumba” is an alternative approach. Socially-oriented activity.

### References

1. Viktorova O.V. Sociological analysis of addictions: gadget addiction as a type of non-chemical addiction. Theoretical and practical aspects of the development of scientific thought in the modern world. – Aeterna Limited Liability Company, 2017. – pp. 256–262.
2. Egorova M.A. Internet addiction as a form of addictive behavior of adolescents // Psychological Studio. – Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2017. – pp. 60–62.
3. Kirichenko D.E. Gadget addiction in a modern student / D.E. Kirichenko // Young Russia; All-Russian Scientific and Practical Conference of Young Scientists. – 2017. – pp. 1–4.
4. Perezhogin L.O. Dependence on a personal computer, the Internet and mobile devices providing remote network access (clinic, diagnosis, treatment) / L.O. Perezhogin // Russian Psychiatric Journal. – 2018. – No. 2. – pp. 19–30.
5. Nesgovorova N.P., Saveliev V.G., Potalitsin A.O., Burleva L.G., Pletneva A.A., Fedorova O.B. PRACTICE-ORIENTED PREPARATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS TO PERFORM SOCIALLY SIGNIFICANT PROJECTS // Modern problems of science and education. – 2022. – No. 1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31518> (date of application: 05.05.2023).
6. Zhdanova E. Yu. Project activity as a means of forming research competence among university students // Scientific reflection. – 2017 – № 5–6

## Стратегии повышения мотивации при изучении иностранного языка

**Волочнюк Анна Александровна,**

старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»,  
Севастопольский государственный университет  
E-mail: annavolochniuk@gmail.com

**Саган Светлана Николаевна,**

ассистент кафедры «Иностранные языки», Севастопольский  
государственный университет  
E-mail: lvova211@icloud.com

В настоящее время актуальна проблема мотивирования студентов неязыковых специальностей к обучению иностранному языку, так как большинство студентов не считают обязательным знание иностранного языка и не воспринимают его как связующее звено для профессиональной деятельности. Соответственно, существует потребность в эффективной положительной мотивации студентов. В данной статье рассмотрены основные аспекты мотивации, ее функции, виды и способы достижения. Для достижения высокого уровня положительной мотивации при изучении иностранного языка необходимо соблюдать принципы внутренней и внешней мотивации в процессе обучения. Коммуникативный подход позволяет создать условия языковой среды, заинтересовать обучающийся для участия в дискуссиях по вопросам, затронутым в той или иной пройденной теме. В образовательных целях могут быть задействованы тексты на иностранном языке, связанные непосредственно с будущей профессией обучающихся; видео и аудио фрагменты, способствующие преодолению «языкового барьера» и лучшему пониманию иностранной речи. Стоит отметить также, что правильно подобранный культурологический материал значительно увеличивает шансы повысить мотивацию студентов, расширить их кругозор, закрепить в сознании значимость расширения познавательной деятельности. Таким образом, положительная мотивация достигается путем создания благоприятной среды и эмоциональной насыщенности занятий в сочетании с активными методами обучения.

**Ключевые слова:** положительная мотивация, обучение иностранным языкам, цифровое поколение, коммуникативный метод, личностно-ориентированный подход, стратегии повышения мотивации.

В настоящее время знание иностранного языка стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Иностранный язык включает в себя весомый ряд практических преимуществ и является инструментарием формирования профессиональных компетенций будущих специалистов. Однако, несмотря на значительный вклад практических особенностей, обучающиеся неязыковых специальностей, по большей части, придерживаются мнения, что иностранный язык не является для них обязательным предметом и связующим звеном для профессиональной деятельности в будущем. Бесспорно, для овладения иностранным языком необходимо проявить старание и усердие. Становится понятно, что несмотря на модернизацию образовательного процесса и внедрение двухуровневой системы обучения и передовых методик обучения, мотивация обучающихся на процесс изучения иностранного языка и итоговый результат остается неизменной [2, с. 124].

Мотивация изучается в разных аспектах. По словам И.А. Зимней мотивация является «запускным механизмом» любой человеческой деятельности, вне зависимости от того труд ли это, коммуникация или познание, и излагает/раскрывает нижеследующие факторы, способствующие развитию и повышению мотивации к овладению, в особенности, иностранным языком:

- 1) развитие коммуникативно-когнитивной потребности.
- 2) планирование содержания учебного предмета и материалов, заключающих в себе воспитательное, формирующее и общеобразовательное значение для обучающихся.
- 3) внедрение личностно-деятельностного подхода, предполагающего решение познавательных, исследовательских и преобразующих задач [3, с.46–47].

Мотивация выполняет ряд функций: побудительную, направляющую и формирующую. При высоком уровне мотивации образовательный процесс приобретает личностный смысл для обучающегося. Совокупность функций обеспечивает координирующее значение мотивации в действии. Сфера мотивирования представляет собой совокупность целей, стремлений, идеалов и потребностей. Именно умение преподавателя дифференцировать ценностные ориентации и мотивы, цели и задачи помогает более точно определить и повлиять на определенные компоненты мотивации образования. Необходимо отметить, что сфера

мотивации обучающихся напрямую связана с теорией потребностей А. Маслоу. Известный основатель гуманистической психологии выделяет 5 основных потребностей. К первому уровню принадлежат физиологические потребности. Вторым уровнем – потребность в безопасности, на третьем – потребность в любви и привязанности, на четвертом – потребность в уважении. После четвертого уровня следуют потребности познавательные и эстетические. Познавательные потребности заключаются в необходимости знать, уметь, владеть и исследовать. Познавательные потребности являются фундаментом для следующего и высочайшего уровня эстетических потребностей – потребности в самоактуализации [4, с. 70].

В процессе изучения любой дисциплины, в частности иностранного языка, принципиальное значение имеют потребности второго уровня. Гарантия чувства безопасности и уверенности для обучающихся является ключом к овладению новыми знаниями. Закрывание потребностей четвертого уровня наделяет обучающихся способностью почувствовать себя опытным, высококвалифицированным специалистом и проявить свои сильные стороны. Данный факт является немаловажным для обучающихся неязыковых специальностей при освоении иностранного языка. Другими словами, обучающиеся должны иметь достаточный уровень мотивации и осознать истинную значимость его изучения для развития и становления опытными специалистами, возможности занять свою нишу на профессиональной арене [2, с. 125].

Таким образом, возможность занять нишу позволит почувствовать заслуженное признание за свои старания. Не стоит забывать о вершине пирамиды – потребностях пятого уровня, заключающихся в нравственном совершенствовании. Студенты должны осознавать, что изучение иностранного языка открывает новые границы духовной составляющей, расширяет горизонты познания личности и приводит к самосовершенствованию и самоактуализации. Для того чтобы объяснить теорию развития студентов и их мотивации, обратимся к исследованиям психолога, профессора Гарвардского университета, Роберта Кегана. На основании исследования потребностей пирамиды А. Маслоу, Роберт Кеган, занимающийся психологией профессионального и организационного развития, разработал шестиуровневую модель, которая позволит объяснить процесс развития и профессионального становления обучающихся.

В соответствии с теорией Р. Кегана, на нулевой стадии индивиды действуют на уровне сенсорных рефлексов, соответственно, обучающиеся вряд ли будут находиться на данном этапе. На следующей – импульсивной стадии, обучающимся свойственна попытка избежать наказания. Другими словами, большинство обучающихся неязыковых специальностей не имеют мотивации к изучению иностранного языка в качестве непрофильного предмета. Именно поэтому можно пред-

положить, что данный фактор проявления мотивации на данном этапе является эффективным. Тем не менее, стоит отметить, что опасения не получить признания среди одногруппников, боязнь наказания и вероятности плохих оценок не стоит относить к эффективным мотивам на этапах самосовершенствования личности каждого студента.

На второй стадии – империальной, мотивация обучающихся формируется на основании результатов проделанной работы, отзывов преподавателя. Следующий этап – это интерперсональная стадия, студенты намерены завоевать авторитет одногруппников. Движущая сила в данном случае – потребность в признании. На институциональной стадии обучающиеся руководствуются внутренней мотивацией к обучению, появляется желание ставить перед собой цели и искать способы их достижения совершенно самостоятельно. Самым высоким уровнем принято считать интраиндивидуальную стадию развития мотивации, где студенты становятся самостоятельными обучающимися и уже не нуждаются в завоевании авторитета. Для преподавателя важно определить стадии развития мотивации обучающихся. Задача каждого преподавателя – подобрать материалы и построить педагогический процесс в соответствии с заявленными потребностями каждого студента. С помощью правильно подобранного практического материала возможно успешное самоопределение личности, и в соответствии с мнением Р. Кегана, форсирование студента из одной стадии в другую. Как итог, проявляется развитие внутренней мотивации, которая является основополагающим фактором успешной учебной деятельности [5, с. 132].

Дифференцируют два вида мотивации изучения иностранного языка: внешнюю и внутреннюю. Необходимо развитие и присутствие обоих видов. В случае, если мотивы не являются связанными и формирующими по отношению к деятельности, их называют внешними. Если же мотивы завязаны непосредственно на деятельности и имеют к ней прямое отношение, то мотивацию принято считать внутренней.

Внешние мотивы классифицируются следующим образом:

1. Общественные (широко социальные) и личного характера: мотив оценивания результатов, успеха (в случае, когда студенты выполняют определенный вид работ исключительно ради оценки, завоевания авторитета среди одногруппников и преподавателей), благосостояния (ситуации, когда деятельность выполняется под давлением общества или во избежание неприятностей). Главенствующим принципом познания является внутренняя мотивация к самому процессу обучения. Внутренняя мотивация имеет созидательную силу, побуждающую к действию. Иными словами, это то, что мотивирует определенный вид деятельности и находится в ней самой. Формирование внутренней мотивации у обучающихся является обязательным условием результативной деятельности



в любой сфере. Внутреннюю мотивацию определяют по четырем основным признакам:

2. Интерес к новизне. Существует два вида новизны: абсолютная, та, которая ранее не имела практического применения и новизна, как сочетание необычных, знакомых факторов-побудителей. Для студентов неязыковых специальностей таким примером может послужить иностранный язык в профессии. В основе выступает преподавание профильной специализации, знакомого материала с элементами новизны на иностранном языке. В связи с этим, студентам проще осознать значимость иностранного языка, пополнить багаж знаний и расширить границы профессиональной деятельности.

3. Стремление к познанию мира. Чувство уверенности от качественного выполнения поставленных перед собой задач – мощнейший стимул мотивированной деятельности. Добиться подобного мастерства представляется возможным только через обучение. При подходящих условиях у человека появляется высокая внутренняя мотивация к тому, чтобы познать что-то новое. Высочайшим уровнем стремления к познанию мира является способность культивировать (создавать) что-то новое. На данном этапе студентам важно чувствовать прогресс и осознавать, что они получают новый для себя опыт.

4. Стремление к самоопределению.

5. Стремление к самореализации.

6. Стремление к самоактуализации [5, с.158].

Самореализация, творческое и конструктивное начало личности осуществляется в процессе определенной деятельности. Например, ведущий преподаватель предлагает обучающимся разнообразные индивидуальные или групповые творческие задания. Самореализация является движущим механизмом личности, в котором и проявляются компетентность и самоопределение личности.

Определяющим фактором внутренней мотивации является коммуникативная потребность – необходимость общаться на иностранном языке, умение выстраивать целостное высказывание по профессионально-ориентированному блоку, читать специальную и художественную литературу. Несмотря на то, что тип внутренней мотивации является наиболее выраженным, его сложнее всего сохранить. Данную ситуацию можно объяснить тем, что иностранный язык через призму родного языка воспринимается как искусственное средство общения, иными словами, коммуникация носит относительный характер [6, с. 705].

Внешняя мотивация может быть отдаленной (дистантной). Внешняя мотивация нацелена на достижение целей. Мотивация внутренняя является остро актуальной. Весь образовательный процесс организовывается таким образом, чтобы обучающиеся испытывали положительные эмоции от удовлетворения соответствующих потребностей, характерных для изучаемого ими предмета, то есть, иностранного языка. В системе мотивации

приоритет отдается учебной мотивации Б. Вернер интерпретирует понятие учебной мотивации как совокупность композиции и целостности образовательного процесса. Ключевая задача учебной мотивации заключается в создании атмосферы, которая станет сопутствовать реализации внутреннего потенциала каждого обучающегося [8, с. 89].

В условиях обучения иностранному языку внушительное значение имеет поддержание интереса к познавательной, развивающей, воспитательной деятельности. Ключевым фактором поддержания мотивации остается создание условий языковой среды. Преподаватель ежедневно в процессе работы со студентами формирует обстановку, где студентам необходимо описать определенные ситуации, выразить собственное мнение, получить сведения на изучаемом языке. В случае обучения иностранному языку в техническом вузе, когда на освоение дисциплины выделяется не так много времени, необходимо дать студентам возможность как можно больше общаться на иностранном языке, делая особый упор на работе в парах и группах. Коммуникация на занятиях по иностранному языку носит условный, иными словами, искусственный характер. Именно поэтому в работе необходимо задействовать воображение, поощрять способность к перевоплощению и умению фантазировать.

Определенную трудность представляет обучение грамматике и отработка правил на практике. Чтобы усвоить грамматические конструкции и в дальнейшем использовать их в разговорной речи, обучающимся приходится выполнять не одно упражнение. Выполнение упражнений на отработку грамматики требуют немало усилий и упорства. Чтобы заинтересовать обучающихся, необходимо применять комплексный подход и сочетать отработку грамматических правил с разговорной речью. Например, в парах предлагается задать вопрос “What (interesting) book have you ever read? или Tell me about the last time you...”

Одногруппник отвечает на вопрос путем использования конструкции, предназначенной для отработки, равно как и задает вопрос своему партнеру. Сочетание грамматических упражнений и разговорной практики позволяет рационально использовать время на занятиях; наряду с этим, обучающиеся лучше смогут погрузиться в языковую среду и прорабатывать ту или иную грамматическую конструкцию.

Стоит отметить значимость работы с аутентичными аудио и видео материалами, текстами. Практическое применение аутентичных текстов художественного, научного, энциклопедического характера, связанных с профессиональной деятельностью будущих специалистов помогает им в одном случае, получить новые знания, пробудить интерес к будущему полю деятельности, а в другом случае, осознать, что представляется возможным работать со значительными объемами информации, которые представлены на иностранном языке.

ке. Обращение к аутентичным материалам способствует формированию целостного представления об обсуждаемой проблеме, а в дальнейшем живого участия в дискуссии по вопросам, затронутым в том или ином материале [1, с. 249].

Существенную роль в повышении мотивации к изучению иностранного языка и расширению профессиональных границ будущих специалистов играет просмотр и обсуждение фильмов. Нельзя не упомянуть о свойствах, которыми обладают фильмы в оригинале. При просмотре фильма у обучающихся появляется непосредственная возможность попасть в иноязычную среду. В процессе просмотра фильма можно узнать о фонетических и лексических особенностях носителей языка. В целях обучения уместно использовать видеоролики, а именно – рекламные ролики, видеоролики. Короткие видеоролики имеют ряд положительных качеств:

1. Умеренная длительность очень важна в рамках ограниченного времени проведения занятия.
2. Вариативность применения материала, способность к комбинации с другими видами речевой деятельности.
3. Прием привлечения внимания и пробуждения интереса к просмотру полнометражного материала, который способствует повышению мотивации к индивидуальной работе.
4. Доступность и автоматизация информации. Все материалы можно найти в открытом доступе, в большинстве случаев совершенно бесплатно.

Немаловажную роль в повышении мотивации к изучению языка играет прослушивание песен. Прослушивание песен любимого исполнителя, работа с текстами композиций побуждает изучающих иностранный язык к получению нового практического опыта и знаний, а именно тренирует восприятие иноязычной речи на слух и способствует пополнению словарного запаса. Для развития творческого потенциала изучающих иностранный язык применяют проектный подход. Проектная деятельность помогает закрепить ранее полученные знания на практике.

На сегодняшний день доминирующую позицию в условиях образовательного процесса занимает лично-ориентированный подход. Приоритет отдается интересам студента, продвижению и актуализации его личностного развития. Деятельность преподавателя не сводится к подаче информации на занятиях. Его задача – вовлечь обучающихся в образовательный процесс, способствовать развитию и укреплению активной позиции.

Следует помнить и о том, что при описании современных студентов широко применяют термин “digital generation” (цифровое поколение), поскольку они активно используют язык современных технологий в повседневной жизни. В связи с этим представляется целесообразным давать возможность студентам самостоятельно работать с индивидуальными проектами, презентациями с применением Интернет-технологий [7, с. 49].

Развитие фундаментального уровня мотивации у студентов побуждает преподавателя активно подбирать соответствующий стандартам материал, который представляет для обучающихся особую коммуникативно-когнитивную и профессиональную ценность, способствует совершенствованию мыслительной деятельности. Таким образом, правильно подобранный культурологический материал значительно увеличивает шансы повысить внутреннюю мотивацию студентов, расширить их кругозор, закрепить в сознании значимость расширения познавательной деятельности. Актуальная программа помогает рационально и эффективно решать задачи по интенсификации социокультурной тенденции иноязычного образования, укреплению фоновых знаний, совершенствованию лексической базы и, соответственно, мотивационному аспекту изучения иностранного языка.

Подводя итог, можно выделить следующие педагогические условия для повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей:

1. Принципы, влияющие на развитие внутренней мотивации:
  - а) профессиональный интерес и осознание практической и теоретической значимости будущей профессии.
2. Принципы, влияющие на развитие внешней мотивации:
  - б) воссоздание ситуации успеха или неудачи, осознание причин, когнитивно-коммуникативная направленность занятий.

В заключение следует сказать, что положительная мотивация возникает не до начала познавательной деятельности, а в результате ее развития. Развитие положительной мотивации обеспечивает преподаватель (его личностные и профессиональные характеристики, грамотность, открытость, эмпатичность).

Положительная мотивация достигается путем создания благоприятной среды и эмоциональной насыщенности занятий в сочетании с активными методами обучения. Симбиоз представленных характеристик значительно способствует усвоению материала и создает активные условия для благоприятной и мотивирующей языковой среды на каждом занятии.

## Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2007. – 528 с.
2. Готлиб, Р.А. Социальная востребованность знания иностранного языка. Социологические исследования, № 2, 2009. С. 122–127.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 447 с

4. Маслоу, А. Мотивация и личность: пер с англ.: СПб.: Евразия, 2009. – 479 с.
5. Мотивационные аспекты профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе: Пермь: ППИ, 1989. – 181 с.
6. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: Науч. ред. пер. с нем. яз.: СПб.: Смысл, 2003. – 859 с.
7. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
8. Weiner, B. A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences // *Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No.1, 1979. – p. 3–25.

#### STRATEGIES OF INCREASING MOTIVATION IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

**Volochniuk A.A., Sagan S.N.**  
Sevastopol State University

Currently, the problem of motivating students of non-linguistic professions to learn a foreign language is relevant, since most students do not consider knowledge of a foreign language mandatory and do not perceive it as a link for professional activity. Accordingly, there is a need for effective positive motivation of students. In this article the main aspects of motivation, its functions, types and methods of achievement are discussed. To achieve a high level of positive motivation when learning a foreign language, it is necessary to follow the principles of internal and external motivation in the educational process. The communicative approach allows to create the conditions of the language environment, to interest students in participation in discussions on issues raised in a particular topic. For educational purposes, texts in a foreign language directly related to the fu-

ture profession of students can be used; video and audio fragments that help to overcome the “language barrier” and promote better understanding of foreign speech. It is also worth noting that properly selected culturological material significantly improves the chances of increasing students’ motivation, expanding their horizons, and consolidating the importance of expanding cognitive activity in their minds. Thus, positive motivation is achieved by creating a favorable environment and emotional saturation of classes in combination with active teaching methods.

**Keywords:** positive motivation, teaching foreign languages, digital generation, communicative method, personality-oriented approach, strategies to increase motivation.

#### References

1. Asmolov, A.G. *Personality psychology: cultural and historical understanding of human development / A.G. Asmolov.* – Moscow.: Smisl: Publishing center “Academy”, 2007. – 528 p.
2. Gottlieb, R.A. Social demand for knowledge of a foreign language. *Sociological research*, No. 2, 2009. pp. 122–127.
3. Zimnaya, I.A. *Pedagogical psychology.* Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2010. – 447 p.
4. Maslow, A. *Motivation and Personality: translated from English:* St. Petersburg: Eurasia, 2009. – 479 p.
5. *Motivational aspects of professionally-oriented teaching of foreign languages at the university:* Perm: PPI, 1989. – 181 p.
6. Heckhausen, X. *Motivation and Action: Scientific ed. trans. from German:* Saint-Petersburg: Smisl, 2003. – 859 p.
7. Gardner, R. K. and Lambert, W. E. (1972). *Attitude and motivation in second language learning.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
8. Weiner, B.A. *Theory of Motivation for Some Classroom Activities // Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, No.1, 1979. – pp. 3–25.

# Формирование иноязычной компетенции профессионально ориентированной научной письменной речи у магистрантов неязыковых специальностей

**Вагнер Моника–Наталья Лауренсовна,**

кандидат исторических наук, доцент, Российский университет дружбы народов  
E-mail: wagner.monica@gmail.com

**Овезова Умеда Акпаровна,**

кандидат исторических наук, доцент, Российский университет дружбы народов  
E-mail: umeda\_77@mail.ru

Развитые умения профессионально ориентированной научной письменной речи (НПР) необходимы для эффективной подготовки магистрантов неязыковых специальностей.

В статье рассмотрена проблема обучения магистрантов неязыковых специальностей профессионально ориентированной НПР. Осуществлен анализ этапов обучения, определены требования к упражнениям на уровне трех обязательных компонентов: задание, выполнение заданий, контроль выполнения. Опираясь на определенные цели и содержание обучения, а также на особенности сочетания процессуального, жанрового и интегративного подходов к обучению академической письменной речи (АПМ), которые являются релевантными для методики обучения будущих специалистов профессионально ориентированной НПР, в статье представлены предложения по разработке упражнений для обучения магистрантов неязыковых специальностей написанию научной статьи и тезисов докладов на английском языке.

**Ключевые слова:** академическая письменная речь (АПР), научная письменная речь (НПР), этап обучения, требования к упражнениям, письменно-речевой продукт.

## Введение

В настоящее время перед российской системой образования стоит важная задача обеспечения участия студентов, в частности магистрантов вузов, в общемировом образовательном и исследовательском пространстве. Это означает, что выполнение магистрантами исследовательской работы играет важную роль из-за необходимости не только внести первоначальный вклад в дисциплину в рамках квалификационной работы, но и обеспечить открытость и мобильность как студентов, так и их научных достижений. Учитывая это, обучение академической письменной речи (АПР), в частности научной письменной речи (НПР) как отдельной ветви АПР, приобретает особую актуальность. Рассматривая особенности профессионально ориентированной НПР, следует отметить, что для будущих специалистов обучение научному письменному общению имеет целью овладение жанрами научной прозы по профессионально ориентированной тематике.

Исследованием вопроса обучения магистрантов академическому, в том числе и научному письменному общению, занимались многие ученые. Так, Е.Н. Абрамова рассматривала методику формирования навыков написания научных текстов на английском языке [1]. Л.А. Шимановская занималась проблематикой языкового оформления научной статьи для англоязычных журналов [10]. Н.М. Дюканова исследовала стилистические особенности написания английской научной статьи [2].

Исследователями предложены различные стратегии подготовки научной публикации на английском языке [9], предоставлены методические рекомендации по написанию научных статей на английском языке [7]. Однако проблема разработки методики обучения будущих специалистов профессионально ориентированной НПР осталась без внимания исследователей.

Принимая во внимание актуальность проблемы и недостаточный уровень ее исследованности, ставим целью статьи разработать подсистему упражнений для обучения магистрантов неязыковых специальностей профессионально ориентированной НПР.

Цель статьи определяет ее задачи: охарактеризовать требования к упражнениям подсистемы, описать этапы обучения профессионально ориентированной НПР, рассмотреть главные предпосылки, лежащие в основе разработки комплексов упражнений в таких жанрах научного дискурса как тезисы докладов и научная статья.

Внутри системы упражнений для обучения АПР содержится подсистема упражнений для обучения будущих специалистов профессионально ориентированной НПР, которая, в свою очередь, содержит комплексы упражнений для обучения магистрантов написанию профессионально ориентированных тезисов докладов и научной статьи на английском языке. Опираясь на исследование [7], мы рассматриваем комплекс упражнений как объединение групп упражнений для обучения отдельному жанру письменной речи.

Учебные действия по овладению иноязычным общением, в частности профессионально ориентированной НПР, как утверждают специалисты [8], должны быть построены таким образом, чтобы учитывалось нарастание языковых и операционных трудностей. Учитывая стадиальность магистерского исследования, предусматривающего сначала написание тезисов докладов, а затем научной статьи, считаем целесообразным составление комплексов упражнений для обучения НПР в следующей последовательности:

- комплекс упражнений 1 (для обучения написанию англоязычных тезисов докладов);
- комплекс упражнений 2 (для обучения написанию англоязычной научной статьи).

Принимая за основу положения процессуально-подхода к обучению АПР [4], считаем целесообразным организовать обучение НПР в логической последовательности таких этапов:

- 1) этап восприятия научного текста,
- 2) подготовительный этап,
- 3) этап написания черновика научного текста,
- 4) этап комментирования и взаимо-/самокоррекции научного текста,
- 5) этап продуцирования окончательного варианта научного текста,
- 6) этап его комментирования, взаимо-/самокоррекции и взаимо-/самооценки.

В предложенной подсистеме упражнений интегрированы основные положения еще двух методологических подходов к обучению АПР: жанрового и интегративного. Так, ориентация на лингвостилистический анализ научных текстов и рассмотрение НПР как социальной деятельности для решения профессиональных и научных задач соответствуют положениям жанрового подхода [5], а использование разноязычных (бинарных) текстов на русском и английском языках для выявления лингвосоциокультурных расхождений научных текстов является отражением интегративного подхода [3]. Мы также считаем, что бинарный текст-образец способен обеспечить соблюдение канонической модели жанра научного текста [6], а следовательно, обеспечит сочетание жанрового и интегративного подходов.

Сочетание вышеназванных подходов как методологическая основа создания подсистемы упражнений для обучения будущих специалистов НПР предполагает соблюдение определенных требований к упражнениям на уровне всех их обязатель-

ных компонентов: задания, выполнения задания и контроля выполненного задания.

Не вызывает сомнения тот факт, что требование коммуникативности, отраженное в задании к упражнению, является определяющим для обучения магистрантов в рамках исследовательских магистерских программ. Как отмечает Л.А. Шимановская, это требование сосредоточено на овладении участниками коммуникации англоязычной письменной-речевой деятельностью, в результате которой коммуниканты учатся сообщать о научном исследовании, общаться по профессионально ориентированной проблематике [10]. Однако на этапе восприятия научного текста и подготовительном этапе, согласно исследованию [7], следует выполнять некоммуникативные и условно-коммуникативные упражнения для создания качественного письменной-речевого продукта. Такие подготовительные упражнения формируют навыки и развивают умения, лежащие в основе научного письменного высказывания: трансформации, сворачивания или расширения предложения, группировки по различным признакам, эквивалентным заменам (лексическим или грамматическим), выборочному переводу и тому подобное. Целесообразно использовать такие упражнения на подготовительном этапе, а на всех последующих этапах упражнения должны быть коммуникативными.

Отсюда вытекает следующее требование к заданиям, являющееся характерной чертой учебной деятельности, – мотивированность [9]. Мотивом для написания профессионально ориентированных научных текстов считаем участие в международной научной конференции, публикацию научной статьи в профессиональном издании по проблематике, касающейся темы магистерского исследования. Осознание этого мотива является основой для развития высокой процессуальной мотивации – удовлетворения от самой научной письменной-речевой деятельности, что является важной предпосылкой эффективного обучения и будущей научно-профессиональной деятельности.

Культурологическая направленность предполагает ознакомление магистрантов со стереотипами письменного поведения в англоязычном научном сообществе, с культурными реалиями, характерными для стран, участвующих в аутентичном профессионально ориентированном общении на английском языке. Согласно [8], соблюдение этого требования обучения письменному общению обеспечивает создание условий для развития умений совершать речевые поступки, адекватные каждой конкретной ситуации межкультурного письменного общения. Можем утверждать, что соблюдение стандартов коммуникативного поведения должно закладываться именно в задании к упражнениям, поскольку это настраивает магистрантов на участие в межкультурном научном общении.

Следующим требованием к упражнению мы считаем профессиональную направленность, согласно которой в задании к упражнениям модели-

руются и отражаются реалии научной сферы деятельности будущих специалистов. Выполнение этого требования невозможно без имплицитной или эксплицитной формулировки его содержания в задании к упражнению, потому что с развитием образовательной автономии студенты должны четко осознавать цель и прикладное значение выполняемых упражнений.

Описанные требования (коммуникативность, мотивированность, культурологическая и профессиональная направленность) имеют определяющее значение для формулирования требований на уровне выполнения задания. Согласно исследованию Е.Н. Абрамовой, к упражнениям на этом уровне также предъявляются требования, касающиеся прежде всего степени управляемости, направленности учебного действия на прием или выдачу информации, форм организации упражнений, опор, необходимых для их выполнения [1].

Рассматривая проблему необходимой степени управления учебными действиями студентов, многие ученые, в частности А.М. Тюнь [9], склоняются к мнению, что на каждом последующем этапе работы с текстом необходимо послабление управления действиями студентов. Можем предположить, что полностью управляемые упражнения выполняются лишь на этапе анализа наиболее весомых дискурсивных маркеров научных текстов различных жанров, упражнения с частично управляемыми действиями имеют место на подготовительном этапе, этапе написания черновика научного текста и его комментирования и взаимо-/самокоррекции, а упражнения с минимальным уровнем управления характерны для этапа продуцирования окончательного варианта научного текста и его взаимо-/самокоррекции и взаимо-/самооценки.

Требование направленности учебных действий на прием/выдачу информации предусматривает выполнение студентами трех типов упражнений, которые в своей последовательности обеспечивают овладение будущими специалистами англоязычной НПР:

1) рецептивные упражнения, во время выполнения которых студенты читают образцы научных бинарных текстов заданных жанров и анализируют их с целью выявления лингвостилистических, композиционных, социокультурных маркеров русско- и англоязычных научных текстов;

2) рецептивно-репродуктивные упражнения, при выполнении которых студенты овладевают действиями, необходимыми для создания собственного первичного или вторичного научного текста;

3) продуктивные упражнения, во время выполнения которых студенты пишут собственные научные тексты (научные статьи, тезисы докладов) или создают вторичные тексты (аннотации).

Взгляды на использование опор во время обучения научному письменному общению, как отмечается в [4], склоняются к тому, чтобы они (опоры) на этапе собственно написания научного текста устранялись. Мы же, вслед за [7], считаем, что лишь

специально созданные вербальные опоры должны постепенно устраняться, поскольку они не присущи реальному процессу общения. Использование естественных опор на всех этапах создания собственного научного письменного-речевого продукта (научных статей, самостоятельно написанных конспектов и др.) мы считаем вполне приемлемым и целесообразным, ведь их использование присуще реальному диалогу ученых-исследователей в рамках научного дискурса.

Определив требования к упражнениям на уровне выполнения задания, перейдем к определению таких требований на уровне контроля. Эти требования обусловлены применением различных видов контроля, в том числе и «двойного», при котором на взаимо-/самоконтроль студентов накладывается контроль преподавателя и/или научного руководителя, что стимулирует развитие образовательной автономии как способности активно и осознанно управлять учебной деятельностью, реализовать рефлексию и коррекцию учебной деятельности при определенной независимости от преподавателя с предоставлением студентам возможности частично брать на себя некоторые его функции [10]. Также важно отметить, что, предлагая студентам упражнения по выявлению ошибок в их собственных научных текстах, их корректировке, анализу и обсуждению, а также организуя взаимопроверку письменных работ студентами, создаются условия для максимального предотвращения ошибок в собственной НПР студентов.

Следовательно, на уровне контроля выполнения задания выдвинутые требования прежде всего касаются проведения взаимо-/самоконтроля, поскольку такой контроль будет способствовать развитию учебной и научной автономии.

Анализ требований к упражнениям сделал возможной разработку предложений по созданию подсистемы упражнений для обучения будущих специалистов профессионально ориентированной НПР. На основе подсистемы упражнений могут быть разработаны соответствующие комплексы упражнений для обучения продуцированию англоязычных тезисов докладов и научной статьи.

В каждый из названных комплексов входят описанные выше этапы создания письменного-речевого научного продукта, а также группы упражнений, направленные на формирование и развитие определенных навыков и умений НПР, согласованных с вышеописанными требованиями к упражнениям на всех уровнях.

Представим в таблице 1 упражнения для обучения НПР в соответствии с ранее описанными этапами обучения.

Таблица 1. Подсистема упражнений для обучения будущих специалистов НПР

Этап восприятия научного текста	
Группы упражнений	для развития умений чтения и понимания научных текстов; для развития умений смысловой переработки научных текстов

Этап восприятия научного текста	
Типы упражнений	упражнения с жестким или частичным управлением; некоммуникативные или условно-коммуникативные; рецептивные; с использованием специально созданных вербальных опор
Виды упражнений	чтение бинарных научных текстов; выполнение заданий для проверки их понимания; выполнение лингвостилистического анализа научных высказываний; узнавание внеречевых стандартов написания англоязычных научных текстов

**Подготовительный этап**

Группы упражнений	для формирования дискурсивных навыков и умений; для формирования навыков оперирования лингвосоциокультурным материалом
Типы упражнений	упражнения с частичным управлением; некоммуникативные или условно-коммуникативные; рецептивно-репродуктивные; с использованием специально созданных вербальных опор
Виды упражнений	использование специфических лексических единиц, грамматических структур и пунктуационных средств в англоязычных научных текстах; соблюдение логико-композиционного построения и смысловой целостности научного текста; использование социокультурно маркированных языковых средств

**Этап написания черновика научных текстов**

Группы упражнений	для развития учебно-стратегических умений; для развития дискурсивных умений
Типы упражнений	упражнения с частичным управлением; коммуникативные; рецептивно-репродуктивные и продуктивные; с использованием естественных и специально созданных вербальных опор
Виды упражнений	продуцирование англоязычных научных текстов заданных жанров с соблюдением их коммуникативно-риторических и композиционных норм написания

**Этап комментирования и коррекции**

Группы упражнений	для развития дискурсивных умений; для развития компенсаторных умений
Типы упражнений	упражнения с частичным управлением; коммуникативные; рецептивные и продуктивные; с использованием опор
Виды упражнений	чтение, анализ и редактирование предлагаемого научного текста; комментирование, анализ и редактирование написанных студентами научных текстов

**Этап продуцирования окончательного варианта научного текста**

Группы упражнений	для развития дискурсивных умений; для совершенствования учебно-стратегических и компенсаторных умений
Типы упражнений	упражнения с минимальным управлением; коммуникативные; продуктивные; с использованием естественных опор
Виды упражнений	написание окончательного варианта научного текста с учетом рекомендаций по его совершенствованию

**Этап комментирования, взаимо-/самокоррекции и взаимо-/самооценки**

Этап восприятия научного текста	
Группы упражнений	для развития дискурсивных умений
Типы упражнений	упражнения с минимальным управлением; коммуникативные; рецептивные и продуктивные; с использованием вопросников
Виды упражнений	выполнение анализа научного текста; самокоррекция, взаимокоррекция и оценка написанного

**Заключение**

Итак, в рамках статьи мы рассмотрели вопрос создания эффективной подсистемы упражнений для обучения будущих специалистов профессионально ориентированной НПР. Результатом проведенной работы можно считать предложения по разработке комплексов упражнений в таких жанрах: тезисы докладов и научная статья. Предложена концепция подсистемы упражнений, направленная на овладение НПР, сочетающая положения процессуального, жанрового и интегративного методологических подходов и обеспечивающая реализацию описанных требований к упражнениям. Перспективой последующих исследований в этой области считаем разработку и создание конкретных упражнений для обучения будущих специалистов НПР.

**Литература**

1. Абрамова Е.Н. Методика формирования навыков написания научных текстов на английском языке// Современная высшая школа: инновационный аспект. 2017. Т. 9, № 4 (38). С. 55–64.
2. Дюканова Н.М. Стилистические особенности написания научной статьи на английском языке// Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-практ. конф. – Тверь: ТГУ, 2014. С. 75–81.
3. Дюканова Н.М. Структура и специфика написания английской научной статьи // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. междунар. науч.практ. конф. – Тверь: ТГУ, 2015. С: 91–95
4. Иванова В.И., Тивьяева И.В., Евсина М.В. Особенности языковой организации научно-исследовательской статьи на английском языке// Известия ТГУ. Гуманитарные науки. 2014. № 4–1. С. 264–271.
5. Колесникова Н.И., Ридная Ю.В. Жанровая модель научной статьи на русском и английском языках// Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 98–105.
6. Кузьменко П.Б. Стратегии представления темы в англоязычных научных статьях// Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 48–51.

7. Полякова Т.Ю., Каменецкая А.А. Особенности написания научных статей на английском языке: учебно-метод. пособие. – М.: МАДИ, 2018. 56 с.
8. Стельмашенко А.И., Гутор С.С., Суходоло И.В. Теоретические основы написания исследовательской статьи на английском языке// Научная периодика: проблемы и решения. 2017. Т. 7, № 2. С. 87–102.
9. Тюнь А.М. Подготовка научной публикации на английском языке: стратегия переводчика или исследователя?// Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2016. № 1(7). С. 249–251.
10. Шимановская Л.А. Проблема языкового оформления научной статьи для зарубежного журнала на английском языке // Вестник КТУ. 2011. № 23. С. 338–345.

#### **FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PROFESSIONALLY ORIENTED SCIENTIFIC WRITING AMONG UNDERGRADUATES OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES**

**Wagner M.-N. L., Ovezova U.A.**

Peoples' Friendship University of Russia

The developed skills of professionally oriented scientific writing (NPR) are necessary for the effective training of undergraduates of non-linguistic specialties. The article deals with the problem of teaching undergraduates of non-linguistic specialties professionally oriented NPR. The analysis of the stages of training was carried out, the requirements for exercises were determined at the level of three mandatory components: assignment, task completion, performance control. Based on the specific goals and content of the training, as well as on the peculiarities of the combination of procedural, genre and integrative approaches to teaching academic writing (APM), which are relevant for the teaching methods of future specialists of professionally oriented NPR, the article presents proposals for the

development of exercises for teaching undergraduates of non-linguistic specialties to write scientific articles and abstracts in English language.

**Keywords:** academic written speech (APR), scientific written speech (NPR), learning stage, exercise requirements, written-speech product.

#### **References**

1. Abramova E.N. Methodology of formation of skills of writing scientific texts in English // Modern higher school: innovative aspect. 2017. Vol. 9, No. 4 (38). pp. 55–64.
2. Dyukanova N.M. Stylistic features of writing a scientific article in English/ Linguistic discourse in social practice: materials of the International Scientific and Practical Conference – Tver: TSU, 2014. pp. 75–81.
3. Dyukanova N.M. Structure and specificity of writing an English scientific article // Linguistic discourse in social practice: collection of scientific tr. international scientific.practice. conf. – Tver: TSU, 2015. S: 91–95
4. Ivanova V.I., Tivyaeva I.V., Evsina M.V. Features of the linguistic organization of a research article in English// Izvestiya TSU. Humanities. 2014. No. 4–1. pp. 264–271.
5. Kolesnikova N.I., Ridnaya Yu.V. Genre model of scientific articles in Russian and English// Higher education in Russia. 2016. No. 6. pp. 98–105.
6. Kuzmenko P.B. Strategies for presenting the topic in English-language scientific articles// Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2017. No. 3. pp. 48–51.
7. Polyakova T. Yu., Kamenetskaya A.A. Features of writing scientific articles in English: educational method. manual. – Moscow: MADI, 2018. 56 p.
8. Stelmashenko A.I., Gutor S.S., Sukhodolo I.V. Theoretical foundations of writing a research article in English// Scientific periodicals: problems and solutions. 2017. Vol. 7, No. 2. pp. 87–102.
9. Tyun A.M. Preparation of a scientific publication in English: the strategy of a translator or researcher?// Current directions of scientific research: from theory to practice. 2016. No. 1(7). pp. 249–251.
10. Shimanovskaya L.A. The problem of the linguistic design of a scientific article for a foreign journal in English // Bulletin of KTU. 2011. No. 23. pp. 338–345.



# Адаптация профессиональных компетенций инженеров условиям инновационной экономики

**Воронцова Юлия Александровна,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Иностранные языки» Брянского государственного  
технического университета  
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

**Карасева Евгения Владимировна,**  
студент Брянского государственного технического  
университета  
E-mail.: malikzhenya@gmail.com

Актуальность данного исследования заключается в том, что в данной статье отражается важность профессиональной компетенции инженеров на современном этапе развития экономики. В настоящее время мир характеризуется быстрыми изменениями экономических условий, которые вызывают необходимость постоянного развития профессиональной компетенции. Проблема исследования заключается в анализе основных характеристик профессиональной компетенции инженеров, выделении факторов, способствующих ее формированию и развитию, акцентуализации значения постоянного обучения и повышения квалификации для сохранения и улучшения профессиональной компетенции, стимулов и условий, влияющих на мотивацию профессионального роста личности. Целью исследования является изучение роли профессиональной компетенции и адаптации ее к новым условиям хозяйствования, рассмотрение компонентов, входящих в состав профессиональной деятельности, анализе факторов, способствующих профессиональной мотивации инженера. Методы исследования включают: изучение и анализ теоретических и методических источников, экспериментальная проверка и обобщение полученных результатов, наблюдение, синтез. В качестве результата научного исследования представлена возможность использования тестирования по профориентации студентов на практических занятиях. Экспериментально было выявлено, что использование тестирования по профориентации для определения склонности студентов к различным видам профессиональной деятельности позволяет выявить в будущем инженеров с высокой профессиональной мотивацией и компетентностью, что будет непременно способствовать быстрой адаптации к переменам в экономической среде и принятию правильных решений в сложных ситуациях.

**Ключевые слова:** компетенция, инженер, экономические условия, профессиональный рост, деятельность, мотивация, повышение квалификации, тестирование.

В настоящее время мир характеризуется быстрыми изменениями экономических условий, которые вызывают необходимость постоянного развития профессиональной компетенции. Проблемы настоящего и будущего высшего образования в целом и инженерного образования в частности приобретают особую актуальность во время общественных и технологических перемен, которые на глазах даже одного поколения меняют складывавшийся веками уклад жизни [7, с. 53]. Сейчас можно знакомиться и находить друзей и коллег по всему миру, работать дистанционно в глобальных командах в одной фирме, физически находясь в разных странах и регионах. Перемены идут ускоренными темпами, и их не остановить [9, с. 6]. Из-за подобных условий роль профессиональной компетенции в новых экономических условиях становится более важной, чем когда-либо ранее. В условиях рыночной экономики покупатель ориентирован на быстрые результаты, низкие цены и высокое качество. В связи с этим, положение и значение профессиональной деятельности инженера также возрастают.

Профессиональная компетенция, тесно связанная с качеством работы и профессиональным уровнем, определяет успешность бизнеса, деятельности промышленного предприятия, а также эффективность всего процесса экономического развития в целом. Знание требований рынка, умение принимать решения и быстро находить пути разрешения для возможных проблем являются важными компетенциями, которые необходимо реализовывать в новых экономических условиях. Инженерные компании, к примеру, стали отвечать на новые потребности, используя наиболее передовые технологии и перерабатывая материалы более эффективным и менее ресурсозатратным способом. Промышленные предприятия, как известно, являются основными звеньями экономики.

Мы разделяем мнение Г.Х. Азашихова, который справедливо отмечает, что «перед мировым сообществом и Россией, в особенности, стоит большая проблема – создать инновационную теорию и практику управления, сформировать специалистов новой генерации, способных мыслить и действовать в условиях кризисного состояния общества, принимать грамотные решения, эффективно использовать имеющиеся ресурсы» [1, с. 26]. Технологический прогресс, ускорение процессов, мировые экономические изменения и конкуренция требуют от профессионалов постоянно совершенствовать свои знания и навыки. Вместе с этим, профессиональная компетенция также

включает личностные качества, такие как настойчивость, трудолюбие и ответственность. По мнению Э.Ф. Зеера «переход в новое экономическое пространство маркирует перестройку личности, её индивидуального коммуникативного психотипа, воздействующего на её профессиональный рост и профессиональную деятельность в новых современных условиях» [6, с. 38].

Целью исследования в данной работе является изучение роли профессиональной компетенции инженера и адаптации ее к новым условиям хозяйствования. В частности, объектом исследования является рассмотрение, какие компетенции являются наиболее важными для успешной работы в сложных экономических условиях и как эти компетенции могут быть развиты, модернизированы и улучшены для обеспечения успеха в профессиональной деятельности на современном рынке труда. Внимание уделяется и профессиональной деятельности в техническом направлении, таком актуальном в настоящее время в связи со сложившейся ситуацией в мировом пространстве. Результаты данного исследования могут быть полезными для специалистов в области экономики, управления, бизнеса и других смежных областей, а также для образовательных учреждений, разрабатывающих программы профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов.

Проблемы, связанные с профессиональной деятельностью инженеров, изучались множеством ученых и экспертов в разных областях деятельности. К примеру, доктор технических наук Л.Б. Соболев в своей статье «Проблемы инженерного образования в России» уделял внимание периодизации развития инженерного образования в России, писал о достоинствах и недостатках осуществлявшихся реформ [12, с. 3]. С.А. Дружилов в своем труде «Защита профессиональной деятельности инженеров» рассматривает «специфику, виды и ступени инженерного творчества, основные инженерные задачи, объекты системного и электротехнического инжиниринга» [5, с. 3]. В монографии «Проблемы и риски инженерного образования в XXI веке», авторами которой являются И.А. Герасимова, О.М. Смирнова, А.Н. Фалеев, М.Н. Филатова, М.Е. Юдина анализируются «актуальные проблемы инженерного образования в контексте перспективных тенденций социально-экономического развития» [9, с. 3].

В разных странах мира были проведены исследования в области профессионального образования и повышения квалификации инженеров, в сфере эргономики, безопасности труда инженеров, а также анализа экономической эффективности инженерных проектов. Все это позволяет развивать профессиональную деятельность инженера и значительно улучшать качество производства в разных отраслях экономики.

Профессиональная деятельность – это деятельность специфическая, высокоинтеллектуальная, многофункциональная, носящая индивидуально-творческий характер. «Профессиональная дея-

тельность включает пять компонентов: 1) личностный (развитие качеств личности); 2) предметный (повышение профессионального мастерства); 3) функциональный (усложнение профессиональных функций); 4) социальный (изменение социального статуса); 5) экологический (экологическая мотивация поступков и трудовых операций в процессе производства)» [2, с. 41].

Говоря о профессиональной деятельности инженера, нельзя не отметить ее важность и необходимость в нашей современной жизни. Инженеры занимаются разработкой и проектированием различных механизмов, конструкций, систем и технологий, которые используются в различных отраслях промышленности, транспорте, строительстве, энергетике и других сферах. Зачастую именно от качества работы инженера зависит безопасность, эффективность и экономическая выгода производственных процессов. Именно поэтому профессиональная деятельность инженера нуждается в систематическом и глубоком изучении, чтобы полученные знания и навыки соответствовали требованиям современного рынка труда и промышленных производств.

Отношение любой личности к профессии проявляется в мотивах ее выбора, а именно: оплата труда; престиж профессии; компетентность коллег; отношения в коллективе; регламент работы; возможности для максимальной реализации способностей; повышения квалификации, проведения научно-исследовательской работы, подготовки и защиты диссертации; условия для должностного продвижения.

Так, для того чтобы познать все преимущества профессии, инженеру необходимо постоянно развиваться и следовать ряду предписаний. В первую очередь он должен уметь наиболее эффективно использовать старые имеющиеся методы и применять новые технологии для повышения производительности, сокращения производственных затрат и обеспечения высоких уровней качества. Инженер в процессе своей деятельности должен постоянно следить за развитием и внедрением новых технологий и процессов. На данном этапе это требует от специалиста времени и средств, но позднее такое положительное отношение к работе определенно окупится в будущем. Также важно, чтобы представители инженерного дела учитывали экологические тенденции и современные требования к сохранению окружающей среды. Инженеры должны разрабатывать производственные процессы, которые не создают вредных последствий для окружающей среды, им необходимо заниматься оптимизацией технологии использования энергии.

Профессиональная мотивация инженера включает ряд факторов, которые могут быть различны в зависимости от конкретного инженера и стоящих перед ним задач. К факторам можно отнести 1) интересные и сложные задачи, которые требуют применения полученных знаний и умений; 2) развитие и расширение профессиональных навыков,

которые способствуют улучшению качества работы; 3) возможность создавать уникальные решения и технологии, которые могут быть использованы в индустрии; 4) получение удовлетворения от того, что созданные технологии и оборудование могут применяться для решения реальных насущных проблем; 5) повышение статуса профессионала в индустрии, например, через участие в проектах, конкурсах, тендерах; 6) финансовое вознаграждение и возможность карьерного роста; 7) возможность работать в команде и обмениваться знаниями и накопленным опытом с коллегами;

8) признание общества и внимание со стороны средств массовой информации.

Мы разделяем мнение М.Ю. Лысовой, которая отмечает, что «профессиональный рост это комплексный процесс, включающий совокупность взаимосвязанных прогрессивных изменений, происходящих в личностном, предметном, функциональном и социальных компонентах профессиональной деятельности» [8, с. 166]. Профессиональный рост рассматривается как одна из сторон профессиональной деятельности и имеет сходную структуру (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь структуры профессиональной деятельности, профессионального роста и установок личности

На мотивацию профессионального роста личности могут влиять следующие группы стимулов и условий: прямые денежные поощрения; социальные льготы; выплаты, организационные; материально-технические; информационные условия.

Профессиональный рост инженера – это непрерывный процесс обучения, совершенствования и развития, который позволяет инженеру получать новые знания и умения в своей области деятельности и повышать свою квалификацию. Важно понимать, что профессиональный рост не связан только с повышением должности или уровня зарплаты, но и с улучшением качества работы, расширением кругозора, участием в новых и интересных проектах. Так, участие в профессиональных конференциях, семинарах и тренингах – это отличный способ получить новые знания и погрузиться в профессиональную среду, где можно общаться с коллегами и делиться своим опытом. Чтение специализированных книг и статей тоже может помочь инженеру повысить свой уровень знаний и расширить кругозор.

Таким образом, одна из главных задач профессионального роста «это формирование мотивации

через перечисленные стимулы и условия, определяющей активность субъекта в профессиональном развитии и должностном продвижении, способствующей повышению его уровня мастерства» [2, с. 44].

Профессионально-ориентационные мероприятия оптимизируют процесс выбора профессии в соответствии с личными интересами граждан и потребностями рынка труда. По мнению А.Д. Сазонова «профессиональное информирование мобилизует силы и активность молодых людей к самопознанию и самоопределению в мире труда и профессий, способствует принятию более осознанного решения о выборе будущей специальности» [11, с. 61]. По мнению Е.Н. Геворкян «профориентация способствует рациональному распределению трудовых ресурсов, повышению эффективности производства, раскрытию потенциальных возможностей личности, ее всестороннему развитию» [4, 11].

К профориентационным мероприятиям, помогающим оптимизировать процесс выбора профессии инженера, можно отнести следующее:

1. Профессиональная ориентация в старших классах школы, проводимая на занятиях по пред-

метам, связанным с техническими науками (физика, математика, химия), беседы и консультации обучающихся со специалистами о том, какие профессии доступны в данном направлении.

2. Мастер-классы и лекции от представителей профильных компаний: многие компании проводят мероприятия, на которых рассказывают о своих проектах, специфике работы инженеров и прочих деталях.

3. Дневники инженера: профильные издания и веб-сайты публикуют материалы от инженеров, в которых они рассказывают о своей работе, отмечают особенности и проблемы, возникающие в профессии, делятся своим опытом.

Вузовское обучение сегодня должно наиболее ярко проявляться в создании условий, способствующих активной интеллектуальной деятельности студентов, самоактуализации и самореализации личности, которая легко адаптируется к современным экономическим и социальным изменениям и оказывает положительное воздействие на неё.

Все аспекты учебной деятельности студентов должны быть оценены. Рейтинг как способ оценки знаний, умений, навыков является системой, организующей учебный процесс и активно влияющей на его эффективность [13, с. 275]. Рейтинговый контроль должен осуществляться на начальном этапе для определения исходного уровня знаний и последующие промежуточные контроли для верификации накопившихся знаний.

«Для того чтобы видеть реальную картину деятельности в вузов, важно иметь обратную связь со студентами. В связи с этим особое значение приобретают методы социологических исследований, возможности которых широки и многогранны» [3, с. 122]. Стандартным инструментом измерения рейтинга студентов является тест, существующий в форме совокупности вопросов и за-

даний. При разработке теста следует соблюдать определённые основные требования: валидности (адекватности), определённости, простоты, надёжности.

Понятие валидности теста предполагает соответствие тестового материала объёму знаний по учебному плану или государственной образовательной программе, усвоенным студентами в процессе преподавания дисциплины, до прохождения тестирования. В формуле определения валидности различают следующие показатели:  $(\beta = \alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_n / 100_n)$ : где  $n$  – число заданий в тесте,  $\alpha_1$  – сумма положительных высказываний экспертов, %, показывающая экспертную оценку на соответствие теста поставленным целям. Формула подходит к использованию, если каждая из величин  $\alpha_i > 50\%$ . Тест валиден при  $\beta \geq 0,63$ , то есть более половина заданий теста соответствует критериям.

Тест должен быть построен логически и состоять из равнотрудных по сложности заданий, надёжность обеспечивается тестами равнозначного уровня. Тест должен быть логически построен, учитывать сложность и трудоёмкость, включать равномерные задания равнозначного уровня. Для оценивания надёжности, тест делят на две части по параметру выделения вопросов. В сводной таблице должны быть представлены такие показатели:  $x_i$  – число правильных ответов  $i$  – го студента на первую часть теста;  $y_i$  – число правильных ответов  $i$  – го студента на вторую часть теста. Максимальное значение надёжности теста равно единице, поэтому тест, приближающийся к этому значению, удовлетворяет требованию надёжности (рис. 2).

Однозначность, т.е. объективность результатов тестирования, позволяет ускорить, облегчить и объективировать последующий анализ, обработку и интерпретацию данных.

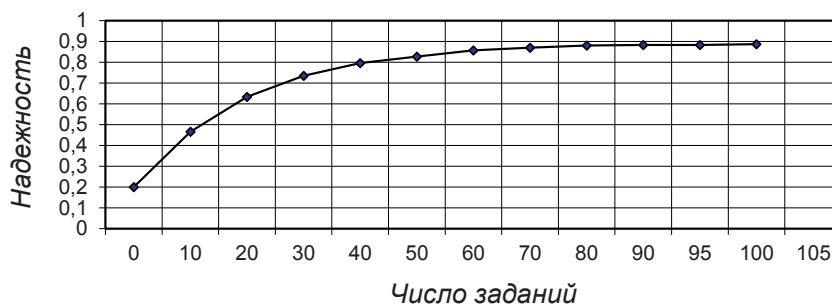


Рис. 2. Схема зависимости надёжности теста от числа заданий

На базе Брянского государственного технического университета было проведено тестирование по профориентации студентов, целью которого являлось определение склонности студентов к различным видам профессиональной деятельности. В тестировании, которое осуществлялось в онлайн-режиме, приняли участие студенты третьего курса обучения учебно-научного технологического института.

Тестирование было проведено с опорой на классификацию Е.А. Климова, который утверждает, что «существует пять типов людей: «Человек-

Техника», «Человек-Природа», «Человек-Знаковая система», «Человек-Художественный образ», «Человек-Человек»» [10, с. 263]. В первой части тестирования студентам было предложено сделать выбор, каким видом деятельности из предложенных вариантов они бы предпочли трудоустроиться в дальнейшем. Во второй части также необходимо было оценить в процентном отношении каждую из заданных видов деятельности (рис. 3) [10, с. 263].

После обработки полученных данных было обнаружено, что студенты в большинстве случа-

ев сделали правильный выбор будущей специальности, так как 45% опрошенных выбрали пункт «Человек-Техника», что характерно для студентов-инженеров связать свою деятельность с техникой. Далее студенты ответили следующим образом: «Человек-Природа» назвали 5% опрошенных, что объясняется тем, что вопросы экологии сейчас остаются не полностью решенными и многое ещё предстоит сделать в этой области; «Человек-Знаковая система» выбрали почти 30% опрошенных студентов, что говорит о том, что студенты имеют математический склад ума, любят точные науки и хотели бы видеть себя в будущем профессионалами в этом направлении; критерии «Человек-Художественный образ» и «Человек-Человек» показали практически одинаковый процент участников (10%-11%), что говорит о том, что студенты являются разносторонне грамотными и образованными людьми и не возражают против выбора творческой стези в будущем. Тест можно считать валидным, так как  $\beta \geq 0,63$ .



**Рис. 3.** Схема результатов тестирования по профориентации студентов

В новых экономических условиях, где нарушения мировой экономической системы существенно влияют на внутренние рынки, специалисты должны иметь компетенцию по адаптации бизнес-стратегий, чтобы оставаться конкурентоспособными и иметь возможность привести предприятие к успеху. Профессиональная компетенция позволяет руководителям быстрее отвечать на предстоящие изменения, а также увеличивает способность творческой реализации новых идей и проектов.

Таким образом, роль профессиональной компетенции в новых экономических условиях огромна. Профессионализм, опыт и личностные качества специалистов необходимы для успешного выполнения задач и реализации целей. В настоящее время, постоянное развитие профессиональной компетенции является необходимым условием для эффективного функционирования бизнеса и всего экономического процесса. Роль профессиональной деятельности инженера в новых экономических условиях является ключевой для достижения целей предприятий и развития экономики в целом. Инженеры должны обладать высокой квалификацией и иметь навыки работы с новыми технологиями и инновациями. Кроме того, они должны быть

готовы к быстрым изменениям на рынке и проявлять гибкость в работе. Развитие профессионализма инженеров является необходимым условием для успешной экономической деятельности в настоящее время.

## Литература

1. Азашиков Г.Х. Социальное управление в регионе. Москва: Гардарики, 2007. – 190 с.
2. Воронцова Ю.А. Дидактические условия подготовки менеджеров промышленного производства в процессе изучения гуманитарных дисциплин в техническом вузе: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Брянск, 2001. – 255 с.
3. Воронцова Ю.А. Применение социологических исследований в работе со студентами экономического профиля // Вестник Брянского государственного технического университета. 2006. № 1(9). С. 122–128.
4. Геворкян Е.Н. Социология в образовании. Москва: Перо, 2015. – 498 с.
5. Дружилов С.А. Защита профессиональной деятельности инженеров. Москва: ИНФРА-М, 2013. – 176 с.
6. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: УрГППУ, 1998. 126 с.
7. Исакова Е.Г. Риски в системе образования в эпоху цифровизации // Человек в цифровом пространстве: онтология участия и культура взаимодействия / Под ред. М.О. Орлова. Саратов: Наука, 2019. – С. 53–56.
8. Лысова, М.Ю., Сазонова А.В. Профессиональный рост кадров как элемент внутрифирменного маркетинга // Экономика и управление: новые вызовы и перспективы. 2013. – № 5. – С. 166–169.
9. Проблемы и риски инженерного образования в XXI веке: монография / Под общ. ред. И.А. Герасимовой. М.: Университетская книга, 2017. – 312 с.
10. Мишнева С.Д., Симонова И.М., Екимова А.В. Профориентация студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. – № 4(206). – С. 263–266. DOI: 10.34835/issn.2308–1961.2022.4.p263–266.
11. Сазонов А.Д., Еловских С.В., Калугин Н.И. Профессиональная ориентация молодежи. Москва: Высшая школа, 1989. – 271 с.
12. Соболев Л.Б. Проблемы инженерного образования в России // Экономический анализ: теория и практика. 2018. № 7 (478). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-inzhenerenogo-obrazovaniya-v-rossii>.
13. Чалдаева С.Г. Рейтинговая система оценки знаний учащихся // Наука и образование: новое время. 2015. – № 5(10). – С. 275–277.

## ADAPTATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF ENGINEERS TO THE CONDITIONS OF AN INNOVATIVE ECONOMY

Vorontsova Yu.A., Karaseva E.V.  
Bryansk State Technical University

The relevance of this research lies in the fact that this article reflects the importance of the engineers' professional competence at the present stage of economic development. Currently, the world is characterised by rapidly changing economic conditions, which requires the constant development of professional competence. The problem of the research lies in analysing the main characteristics of the engineers' professional competence, identifying the factors contributing to its formation and development, emphasising the importance of continuous and advanced training to maintain and improve professional competence, incentives and conditions that affect the motivation of an individual's professional growth. The aim of the research is to study the role of professional competence and its adaptation to new business conditions, to consider the components that make up professional activity, to analyse the factors that contribute to an engineer's professional motivation. The research methods include studying and analysing theoretical and methodological sources, experimental verification and generalization of the results obtained, observation, synthesis. As a result of a scientific research, the possibility of using testing for students' career guidance in practical classes is presented. The conclusions: It was experimentally revealed that using career guidance testing to determine the students' propensity to various types of professional activities makes it possible to identify engineers with high professional motivation and competence in the future, which will certainly contribute to rapid adaptation to changes in the economic environment and making the right decisions in difficult situations.

**Keywords:** competence, engineer, economic conditions, professional growth, activity, motivation, advanced training, testing.

## References

1. Azashikov G. Kh. Social Management in the Region. Moscow: Gardariki, 2007. 190 p.
2. Vorontsova Yu.A. Didactic Conditions for Training Managers of Industrial Production in the Process of Studying the Humanities at a Technical University: specialty 13.00.08: Theory and methods of vocational education: a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences. – Bryansk, 2001. – 255 p.
3. Vorontsova Yu.A. Using Sociological Research in Working with Students of Economic Profile. In: Bulletin of Bryansk State Technical University. 2006. No. 1(9), pp. 122–128.
4. Gevorkyan E.N. Sociology in Education. Moscow: Pero, 2015. 498 p.
5. Druzhilov S.A. Protecting the Professional Activities of Engineers. Moscow: INFRA-M, 2013. 176 p.
6. Zeer E.F. Personally Oriented Vocational Education. Ekaterinburg: UrGPPU, 1998. 126 p.
7. Isakova E.G. Risks in the Education System in the Era of Digitalization. In: Orlov M.O., editor. Man in the Digital Space: an Ontology of Participation and a Culture of Interaction. Saratov: Nauka, 2019. pp. 53–56.
8. Lysova, M. Yu., Sazonova A.V. Professional Growth of Personnel as an Element of Intra-Company Marketing. In: Economics and Management: New Challenges and Prospects. 2013. No. 5, pp. 166–169.
9. Gerasimova I.A., editor. Problems and Risks of Engineering Education in the XXI Century: monograph: Universitetskaya kniga, 2017. 312 p.
10. Mishneva S.D., Simonova I.M., Ekimova A.V. Vocational Guidance for University Students // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft. 2022. No. 4(206), pp. 263–266. DOI: 10.34835/issn.2308–1961.2022.4.p263–266.
11. Sazonov A.D., Elovskikh S.V., Kalugin N.I. Professional Orientation of Youth. Moscow: Higher school, 1989. 271 p.
12. Sobolev L.B. Problems of Engineering Education in Russia. In: Economic Analysis: Theory and Practice. 2018. No. 7 (478). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-inzhenerenogo-obrazovaniya-v-rossii>.
13. Chaldaeava S.G. Rating System for Assessing Students' Knowledge. In: Science and Education: New Time. 2015. No. 5(10), pp. 275–277.

# Совершенствование системы оценивания уровня освоения образовательных программ

## **Ледовских Ирина Анатольевна,**

к.ф.-м.н, доцент, доцент кафедры «Математика и информационные технологии», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: ledovskih\_irina@mail.ru

## **Горбанева Лариса Валерьевна,**

старший преподаватель кафедры «Физика», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: largorbaneva@mail.ru

Развитие высшего образования на современном этапе, предъявляет повышенные требования к его качеству, что предопределило наряду с поиском новых технологий обучения, соответствующие им формы контроля и оценки учебных достижений. Совершенствование оценивания уровня освоения образовательных программ обосновано требованием ФГОС ВО. Для того чтобы соотнести полученные образовательные результаты с образовательными стандартами, необходимы новые подходы к оцениванию и контролю образовательных достижений студентов вузов. В статье представлены подходы построения системы оценивания, основанные на дескрипторной модели. Рассматриваются этапы построения такой модели, описаны способы формулирования дескрипторов. Предлагается комплексная оценка сформированности компетенций обучающихся, включающая в себя три модуля: знаниевый и деятельностный модули, модуль экспертной оценки. Представленная в статье система оценивания результатов обучения позволит комплексно оценить уровень сформированности профессиональных компетенций, что позволяет обеспечить адекватность и объективность оценивания сформированности компетенций.

**Ключевые слова:** оценивание знаний обучающихся компетенции, профессиональные компетенции, индикаторы компетенции, дескриптор, дескрипторная модель, результаты обучения.

Для приведения в соответствие с требованиями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» ФГОС ВО были актуализированы. Основные изменения коснулись формирования и оценки компетентностных результатов обучения, где предлагается связать основные образовательные программы с профессиональными стандартами, а в дальнейшем с совокупностью знаний, умений и навыков. Эти проблемы усложняются тем, что оценивание выпускников вузов предполагается по уровню сформированности определенных компетенций. Какими способами осуществлять такое оценивание предлагают решать в каждом вузе самостоятельно. Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых предлагает проведение независимой оценки выпускников в форме профессионального экзамена «Вход в профессию», включающую в себя кроме теоретической практическую часть [6, с. 257].

В нашем исследовании предлагаем свой подход оценивания уровня освоения образовательных программ.

По итогам обучения выпускники должны продемонстрировать овладение универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, которые формируются в результате овладения знаниями, умениями, получаемых при изучении дисциплин учебного плана, написании курсовых научно-исследовательских работ, в ходе приобретения практических навыков применения полученных знаний при прохождении учебных и производственной практик, выполнении выпускной квалификационной работы. Совокупность знаний, умений и опыт применения их на практике составляет собой результаты обучения, которые должны быть достигнуты всеми студентами в ходе обучения.

Актуализация учебных планов направлена на совершенствование системы оценивания уровня освоения образовательных программ. Согласно новым стандартам при составлении учебных планов важно составить не только матрицу компетенций, но и указывать индикаторы их достижения, а также распределение индикаторов по базовым дисциплинам с указанием соответствующих им знаний-умений-навыков как дескрипторов компетенций.

Таким образом, сегодня стоит задача: на основе анализа учебных программ составить исходный перечень индикаторов достижения компетенций с распределением их по элементам программы (учебным дисциплинам, учебным и производственным практикам и т.п.).

Универсальные компетенции – универсальны, то есть одинаковы для всех направлений подготовки. Индикаторы этих компетенций сформулированы профессиональным сообществом, подверглись экспертной оценке.

Разработка индикаторов общепрофессиональных компетенций учебного плана опирается на экспертную оценку, но основой является обобщенный опыт преподавания.

Разработка индикаторов достижений универсальных и общепрофессиональных компетенций не составляет сложностей. В примерных основных образовательных программах устанавливаются обязательные компетенции и соответствующие им индикаторы достижений, логически связанные с дескрипторами. Профессиональные же компетенции носят рекомендуемый характер, а индикаторы их достижения образовательным организациям предписывается устанавливать и формулировать самостоятельно при разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП).

Исходя из формулировок профессиональных компетенций и поставленных им в соответствие трудовых функций, ответственные за ОПОП разрабатывают индикаторы достижений профессиональных компетенций и фиксируют их в учебном плане. При этом необходимо придерживаться обязательного требования – покрытие индикаторами всех результатов обучения, соотнесенных с компетенцией.

Разрабатывая индикаторы достижения профессиональных компетенций и дескрипторов необходимо учитывать, что зачастую понятие «дескриптор» синонимично индикатору достижения компетенций. Отличие заключается в том, что дескрипторы позволяют описать результаты обучения на определенном уровне освоения компетенции. Кроме этого дескрипторы позволяют ранжировать в баллах или дифференцировать по полноте освоения (высокий, средний, низкий) степень усвоенных знаний, понимание основных терминов и концепций изучаемых дисциплин, уровень развития умений и овладения навыками, то есть все то, что называется результатом обучения.

Разрабатываемые индикаторы достижения компетенций содержат в себе характеристики, которые являются связующим звеном между формулировкой компетенции и результатами обучения. Они включают в себя конкретные определенные действия, которыми должны владеть выпускники, освоившие основную образовательную программу в формулировке, легко измеряемой различными средствами в образовательном процессе. Для этого разрабатываемые индикаторы должны соответствовать определенным критериям.

Индикаторы должны быть легко измеримыми, убедительными и достоверными, недопустимо двойное толкование и неточности. Необходимо предусмотреть преимущество по уровням образования.

Оценивание знаний и действий студентов при ответах и выполнении заданий, на вопросы, запланированные при освоении дисциплин учебного плана, составляют результаты обучения. Эти результаты должны соответствовать индикаторам достижения компетенций. Чтобы достичь такого соответствия, необходимо составлять задания, развивающие практические действия, соответствующие будущей профессиональной деятельности или являющиеся основой для освоения такой деятельности.

При разработке рабочих программ дисциплин необходимо планировать текущий и промежуточный контроль таким образом, чтобы оценивание достижений проводилось с применением критериев определенных индикаторов.

Обязательным пунктом является разработка фонда оценочных средств, включающие методы оценивания результатов обучения и задания, направленные на адекватность сформулированным целям. Однако разработанные единожды такие задания должны корректироваться. Для этого необходимо проведение мониторинга достижения составляющих результатов обучения, на основании которого совершенствовать содержание дисциплин и технологий обучения.

Для определения уровня сформированности компетентности разрабатываются дескрипторы, которые способствуют оценить степень проявления индикатора достижения компетенции. Дескрипторы можно определить как качественные (низкий, средний, высокий) критерии оценивания проявления индикаторов достижения компетенций, либо ранжировать в баллах.

Конкретизируем вышесказанное: компетенции показывают, чем должен овладеть выпускник, индикаторы достижения компетенций конкретизируют чему он должен научиться, а дескрипторы показывают, как это можно оценить.

Для составления соответствующих фондов оценивания результатов обучения необходимо систематизировать полученные индикаторы достижения компетенций. Систематизацию можно проводить в виде таблицы, столбцы которой заполняются дисциплинами, способствующие развитию компетенции, а строки индикаторы соответствующей компетенции. Возможна и другая систематизация.

После составления индикаторов достижения компетенций, к каждому из них разрабатываются дескрипторы. Количество дескрипторов к каждому индикатору соответствует числу уровней выраженности (низкий, средний, высокий) или ранжируются в баллах. Составленная дескрипторная модель (совокупность дескрипторов индикатора достижения компетенции) позволяет составить фонды оценочных средств, которые определяют уровень сформированности результатов обучения.

Формулирование дескрипторов составляет определенные сложности. Для корректной формулировки дескрипторов необходимо определить



ся с деятельностью, которую должен проявлять обучаемый в результате освоения определенной дисциплины, направленной на формирование определенного индикатора компетенции, а также дифференциации проявления индикатора достижения компетенции. Таким образом, объект контроля, деятельность и степень полноты проявления данной деятельности должны быть в составе дескриптора.

При оценке результатов сформированности компетенций и достижения результатов обучения результаты обучения должны быть описаны в полном объеме. При составлении заданий, в рамках которых проверяются достижения того или иного результата, должны содержать деятельностный компонент. Необходимо предусмотреть задания, которые могут проверять овладение несколькими компетенциями.

Мы предлагаем комплексную оценку сформированности компетенций обучающихся, которая включает в себя три модуля: знаниевый и деятельностный модули, модуль экспертной оценки.

Знаниевый модуль оценки может использовать устный опрос или тестовые задания и проверяет

уровень сформированности знаниевой компоненты индикатора достижения компетенции.

Деятельностный модуль может включать кейс-задания, с помощью которых возможно оценить умение применять знания и умения, а также способности и личный опыт для решения практических задач.

Модуль экспертной оценки дает возможность оценить готовность применять полученные знания и успешно действовать на практике.

Итоговая оценка таким образом, складывается из тестового балла (или оценки за устный ответ), оценки за кейс и экспертной оценки с учетом весовых коэффициентов. Сочетание этих оценок дает более полный и объективный результат.

Результаты оценивания индикаторов компетенций (по четырёх балльной системе) при проведении промежуточной аттестации представляются в виде ведомости, сочетающей возможность оценки индикаторов достижения компетенций и оценки в целом по дисциплине. Пример, ведомости оценки индикаторов и дисциплин в ходе промежуточной аттестации представлен в табл. 1.

Таблица 1

№	Фамилия Имя Отчество	Индикатор ПК1.1	Индикатор ПК2.3	Индикатор ОПК 1.2	Оценка по дисциплине	Подпись экзаменатора
1	Студент 1	Отлично	Хорошо	Отлично	Зачтено	
2	Студент 2	Отлично	Удовлетворительно	Удовлетворительно	Зачтено	
3	Студент 3	Хорошо	Не удовлетворительно	Хорошо	Не зачтено	

Таким образом, разработав дескрипторную модель каждой компетенции, можно использовать ее для разработки оценочных средств и реализации процедуры оценивания. Представленная система оценивания результатов обучения, позволит оценить уровень сформированности профессиональных компетенций комплексно и позволяет обеспечить адекватность и объективность оценивания сформированности компетенций. Представленные способы оценивания уровня освоения образовательных программ не являются исчерпывающими, они только отражают те задания, которые уже использовались в нашей педагогической практике.

## Литература

1. Власов Д.А. Вопросы разработки дескрипторов для системы высшего образования // NOVAINFO.RU, № 56–4. – С. 359–365 [Электронный ресурс] URL: <https://novainfo.ru/article/9386> (дата доступа 11.04.2023 г.).
2. Елисеев И.Н. Методы, алгоритмы и программные комплексы для расчёта характеристик диагностических средств независимой оценки качества образования: монография / Елисеев И.Н. – 2 изд., перераб. и доп. –Новочеркасск: Лик, 2013. – 285 с.

3. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник, 2018 – № 5. – С. 127–135.
4. Кулешова Н.В., Полетайкин А.Н. Методика разработки индикаторов достижения профессиональных компетенций и построения дескрипторной модели компетенций [Электронный ресурс] URL: <https://sibstutis.ru/upload/publications/ba3/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%B%D0%B0%D0%B4%20%D0%9D%D0%9C%D0%9A.pdf> (дата доступа 29.01.2023 г.)
5. Ожерельева Т.А. Дескриптивные модели // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 5–4. – С. 675–675.
6. Хорошева Е.Р., Забавнов В.А. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся по результатам независимой оценки квалификаций // Век качества, 2022. – № 1. – С. 253–265.

## IMPROVING THE SYSTEM OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Ledovskikh I.A., Gorbaneva L.V.  
Pacific State University

The development of higher education at the present stage imposes increased requirements on its quality, which predetermined, along with the search for new teaching technologies, the corresponding forms of monitoring and evaluating educational achievements. Improving the assessment of the level of development of educational programs is justified by the requirement of the Federal State Educational Standard of Higher Education. In order to correlate the obtained educational results with educational standards, new approaches are needed to assess and control the educational achievements of university students. The article presents approaches to building an assessment system based on a descriptor model. The stages of building such a model are considered, the ways of formulating descriptors are described. A comprehensive assessment of the formation of students' competencies is proposed, which includes three modules: knowledge, activity modules and an expert assessment module. The system of evaluation of learning outcomes presented in the article will allow to assess the level of formation of professional competencies in a comprehensive manner, which makes it possible to ensure the adequacy and objectivity of assessing the formation of competencies.

**Keywords:** assessment of students' knowledge, competencies, professional competencies, competence indicators, descriptor, descriptor model, learning outcomes.

## References

1. Vlasov D.A. Issues of developing descriptors for the higher education system // NOVAINFO.RU, № .56–4. – pp. 359–365 [Electronic resource] URL: <https://novainfo.ru/article/9386> (accessed 11.04.2023).
2. Eliseev I.N. Methods, algorithms and software complexes for calculating the characteristics of diagnostic tools for independent assessment of the quality of education: monograph / Eliseev I.N. – 2nd ed., reprint. and add. –Novocherkassk: Lik, 2013. – 285 p.
3. Kazakova E.I., Tarkhanova Yu. Assessment of universal competencies of students in the development of educational programs // Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2018 – № . 5. – pp. 127–135.
4. Kuleshova N.V., Poletaykin A.N. Methodology for the development of indicators of achievement of professional competencies and the construction of a descriptive model of competencies [Electronic resource] URL: <https://sibsutis.ru/upload/publications/ba3/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%20%D0%9D%D0%9C%D0%9A.pdf> (accessed 29.01.2023)
5. Kolereva T.A. Descriptive models // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2016. – № 5–4. – pp. 675–675.
6. Khorosheva E.R., Zabavnov V.A. Assessment of the level of formation of professional competencies of students based on the results of an independent assessment of qualifications // The Century of Quality, 2022. – № . 1. – pp. 253–265.

# Формирование учебной самостоятельности как условия развития иноязычной компетенции студентов-психологов правоохранительного вуза в современной образовательной среде

**Дроздова Татьяна Валентиновна,**

старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, русского и иностранных языков, Санкт-Петербургская академия Следственного комитета  
E-mail: 9405566@mail.ru

В статье рассматривается вопрос формирования учебной самостоятельности студентов-психологов правоохранительного вуза на фоне модернизации и цифровизации образовательного процесса. Самостоятельная работа представляет собой один из главных факторов реализации идей компетентностного подхода. Роль преподавателя при этом заключается в необходимости научить современного студента понимать и осознать ответственность за результаты своего образования, значимость самостоятельной работы для наиболее успешной и эффективной развития иноязычной компетенции. Использование цифровых инструментов и платформ постепенно меняет организацию как преподавания иностранных языков, так и обучения. Исследование, проведенное методом анкетирования, показало, что внедрение упражнений, направленных на развитие самостоятельных учебных действий и внедрение современных технологий обучения положительно влияет на формирование иноязычных компетенций студентов и является полезным для их дальнейшей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная самостоятельность, английский язык в правоохранительном вузе, развитие иноязычной компетенции, формирование учебной самостоятельности, иноязычное образование, цифровизация иноязычного обучения, самостоятельность освоения языков, иноязычное обучение в неязыковом вузе.

Вопрос мотивации студентов на самостоятельное освоение иностранных языков в последние годы оказался в фокусе исследовательского внимания, что обусловлено интеграцией инновационных методологических подходов в иноязычный образовательный процесс, а также цифровизацией образовательной среды правоохранительных вузов. Актуальность данного исследования обусловлена растущей ролью самостоятельной учебной деятельности при изучении иностранных языков в условиях небольшого количества учебных часов, отводимых на иноязычное образование в правоохранительном вузе. В данном контексте учебная самостоятельность студентов выступает фактором повышения эффективности последующей профессиональной деятельности, в связи с чем особую важность приобретает проблема формирования условий для саморазвития, самоподготовки, самомотивации и самореализации современных студентов, обучающихся в неязыковых вузах.

Иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки психологов, так как в современном мире знание английского языка является важным преимуществом при трудоустройстве, так как это язык международного общения и сотрудничества. Также необходимо отметить, что в профессиональной деятельности психологов правоохранительных органов имеется необходимость в работе с иностранными гражданами и специалистами из других стран. Поэтому знание иностранного языка является необходимым условием для эффективной работы в данной сфере. Цель данного исследования – выявить основные положения формирования концепции учебной самостоятельности на фоне цифровизации образовательной среды и интеграции онлайн-технологий, а также проанализировать условия развития самостоятельности учебной деятельности студентов-психологов правоохранительного вуза методом анкетирования.

В последние годы предпринимались попытки изложения основных закономерностей учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковых вузах. По мнению кандидата педагогических наук Г.М. Парниковой, рассматривающей в своей статье сущность, структуру и компоненты понятия учебной самостоятельности, учебная самостоятельность – это активный процесс освоения знаний и умений, основанный на личной ответственности, целеустремленности и творческом подходе студента, который включает в себя такие компоненты, как познавательная,

практическая, организационно-планировочная, мотивационно-личностная и рефлексивная деятельность. Автор выделяет основные критерии формирования учебной самостоятельности студентов: мотивация, активность, осознание значимости самостоятельной учебной деятельности, степень самостоятельности и уровень рефлексии [6, с. 9]. В другой своей работе автор отмечает, что развитие учебной самостоятельности является важным фактором в образовательном процессе и требует создания соответствующей концепции и учета индивидуальных особенностей студентов [3, с. 76].

О.Б. Николаева в своей статье подчеркивает важность использования информационных технологий и интернета в формировании учебной самостоятельности студентов неязыковых вузов [2, с. 28]. Автор также акцентирует внимание на необходимости обучения студентов рациональным самостоятельным приемам учебной работы [2, с. 29]. Согласно О.М. Коломиец, компетентностно-деятельностный подход является наиболее эффективной методологической основой развития учебной самостоятельности [1, с. 306]. А.С. Умаров также отмечает, что интеграция творческой составляющей учебной самостоятельности способствует более быстрой адаптации в будущей профессиональной деятельности [9, с. 95].

Зарубежные исследователи считают, что развитие учебной самостоятельности является важным условием эффективного изучения иностранного языка и рассматривают понятие учебной самостоятельности как способности учащегося к самоорганизации и саморегуляции учебного процесса, включая постановку целей, выбор методов и стратегий, оценку результатов и корректировку учебной деятельности. Автор подчеркивает, что независимость учебного процесса необходимо поощрять, давая учащимся инструменты для достижения успеха в их дальнейшей работе [10, с. 1241].

Основные принципы учебной самостоятельности иноязычного обучения включают в себя использование инновационных методов обучения, соответствующих требованиям современного образования; развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством формирования навыков понимания и выражения своих мыслей; использование психологических подходов для построения иноязычной коммуникации с учетом индивидуальных характеристик. Важно отметить, что используемые подходы должны быть согласованы с основной образовательной траекторией и использоваться в совокупности с технологиями профессионально-ориентированного обучения.

Для достижения целей формирования учебной самостоятельности должны быть разработаны и реализованы интерактивные программы иноязычного обучения, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов, ключевым элементом которых должны стать практические задачи для отработки навыков са-

мостоятельной работы. Формирование концепции учебной самостоятельности позволяет студентам поддерживать иноязычную компетенцию на необходимом уровне. Это означает, что обучающиеся должны получать возможность проявить учебную самостоятельность в различных учебных действиях, таких как планирование своего времени на обучение, восприятие информации на иностранном языке на слух, работа со словарем, грамматическим материалом, анализ аутентичных текстов с профессиональной лексикой, работа с электронной образовательной системой (ЭОС), чтение иноязычной профессиональной литературы. Также необходимо развивать навыки коммуникации, анализа, презентации и другие, важные для работы психолога.

Концепция учебной самостоятельности в условиях цифровизации образовательной среды включает в себя несколько принципов. В первую очередь, студенты должны быть обучены использованию цифровых инструментов для поиска информации, выполнения интерактивных заданий. Важно, чтобы у обучающихся была возможность самостоятельно выбирать инструменты, которые наилучшим образом соответствуют их учебным целям. Цифровые технологии также могут обеспечить доступ к огромному объему информации, но важно научить студентов отбирать и анализировать учебный контент, определять его достоверность и релевантность, а также критически оценивать различные источники информации. В свою очередь, проектная работа позволяет студентам самостоятельно выбирать темы и методы исследования, а также работать в команде, что способствует развитию навыков самостоятельной работы. В условиях цифровизации образовательной среды студенты могут обучаться в любом месте и в любое время, поэтому важно предоставлять им обратную связь, а также разрабатывать учебные материалы, учитывающие их индивидуальные особенности. Также студентам необходимо уметь объективно оценивать свои знания и навыки, а также определять направления дальнейшего развития.

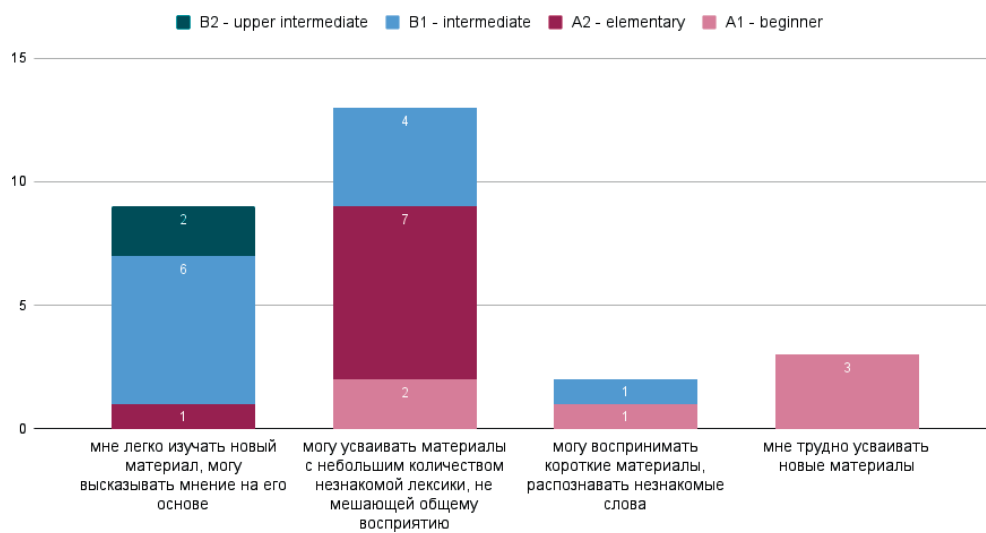
Проанализируем формирование концепции учебной самостоятельности как условие развития иноязычной компетенции студентов-психологов правоохранительного вуза. На кафедре психологии при подготовке специалистов для правоохранительного ведомства на сегодняшний день интегрированы следующие интерактивные методики для формирования учебной самостоятельности в практико-ориентированном изучении иностранного языка: коммуникативные упражнения, аутентичные тексты с профессиональной лексикой, игры, беседы, ролевые игры, задания в ЭОС, мультимедийные презентации по изучаемым темам, круглые столы, конференции, олимпиады.

Рассмотрим подробнее одно из упражнений по формированию самостоятельности учебной деятельности – коммуникативную деловую игру «Эффективное взаимодействие в трудовом кол-

лективе» (“Effective interaction in the workforce”) или «Сокровищница эмоций» (“Treasury of emotions”), прошедшую в рамках недели Науки в правоохранительной академии на английском языке в формате психологического тренинга. Данное упражнение было направлено не только на развитие профессионально-ориентированных языковых компетенций, но и на улучшение психологического микроклимата в коллективе благодаря живому и творческому общению. Игра поможет учащимся в дальнейшем адаптироваться в профессиональной деятельности, так как проведение тренинговых занятий является одной из основных задач психолога в организации. В ходе деловой игры участникам было необходимо определить, какими качествами обладают их одноклассники, а затем поделиться друг с другом эмоциями и чувствами, полученными от взаимодействия. Обучающимся была предоставлена возможность изнутри оценить процесс проведения и прохождения психологического тренинга, так как его вели студенты самостоятельно, играя роль психологов и ведущего.

Также самостоятельно подбирались, отбиралась, заучивалась англоязычная лексика с синонимами и антонимами по теме «Эмоции и чувства».

Проанализируем результаты онлайн-анкетирования по вопросу учебной самостоятельности среди 27 респондентов – студентов психологического факультета правоохранительного вуза, изучающих английский язык. Большинство ответов (48%) указывают на то, что студенты способны усваивать материалы на иностранных языках с небольшим количеством незнакомой лексики, которая не мешает общему восприятию. 33% респондентов отмечают, что им легко изучать новый материал на иностранном языке, и могут высказывать мнение на его основе. 7% умеют воспринимать короткие иноязычные материалы и распознавать незнакомые слова. Однако имеется несколько ответов (11%) респондентов с уровнем А1, указывающих на трудность усвоения нового материала на иностранных языках. Распределение ответов студентов в соответствии с уровнем языка представлены на рисунке 1.



**Рис. 1.** Ответы респондентов на вопрос «Насколько хорошо Вы способны усваивать новые иноязычные материалы?», распределенные в соответствии с уровнем языковой подготовки студентов

Большинство участников опроса (89%) удовлетворены количеством аудиторных часов, выделенных на изучение профессионального иностранного языка, однако, есть несколько участников (11%), которые считают, что нужно увеличить количество учебных часов. Необходимо отметить, что оба респондента, которые не удовлетворены количеством часов, оценивают свой уровень английского языка, как «начинающие» (А1), что обуславливает актуальность дальнейшего развития самостоятельности для данного сегмента обучающихся.

Респондентам было предложено оценить, насколько хорошо они способны применять приобретенные иноязычные навыки на практике. Более половины респондентов (52%) отметили, что им легко применять навыки в практической деятельности, в то время как 40% обучающихся отметили, что испытывают трудности. Более того, 7% респондентов указали, что не знают, как применить полученные навыки.

Опрос показал, что студенты используют следующие инструменты для самостоятельного изучения иностранного языка: приложения для изучения языков или тренажеры для заучивания слов (63% обучающихся), программы-переводчики (52%), выполняют задания в ЭОС (44%), смотрят кино в оригинале и с субтитрами (44%). Менее популярные инструменты отражены на общей диаграмме, представленной на рисунке 2.

В вопросе, касаемо роли изучения иностранного языка в личностном становлении респондентов как специалистов, наиболее популярными ответами оказались: возможность узнавать новое в профессиональной сфере (63%), в равной степени с возможностью коммуницировать на иностранном языке (63%). 59% респондентов отметили улучшение памяти, а также 55% – возможность смотреть и понимать контент на иностранном языке. Стоит отметить, что меньшее количество респондентов считают, что изучение иностранно-

го языка позволяет им выделять главную мысль (18%) и развивает критическое мышление и логику (18%), а также развивает их целеустремлен-

ность (14%) и дисциплинирует студентов (11%). Результаты также наглядно представлены на диаграмме на рисунке 3.

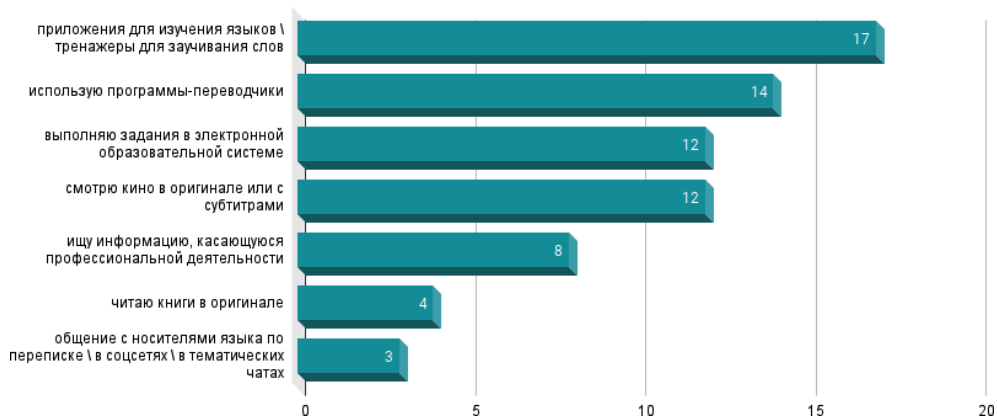


Рис. 2. Какие средства респонденты используют для самостоятельного изучения иностранного языка



Рис. 3. Какую роль играет изучение иностранного языка в личностном становлении респондентов как специалистов

Респондентам также было предложено оценить прохождение и проведение тренинга «Эффективное взаимодействие в трудовом коллективе» или «Сокровищница эмоций». Разнообразие ответов демонстрирует, что каждый участник находил для себя что-то ценное и полезное в процессе проведения тренинга. Можно выделить несколько основных моментов, которые были наиболее полезными для участников: повторение и пополнение лексического запаса на английском языке, изучение новой профессиональной лексики и терминов, получение новой информации, связанной с профессиональной деятельностью, ознакомление с методикой проведения тренингов и психологией коммуникаций, использование игровых элементов для обучения и практики профессиональной лексики.

Можно также сделать вывод, что наиболее сложным для участников тренинга было высказывание своих мыслей и мнений на английском языке. Также возникали трудности в составлении вопросов и использовании англоязычной профессиональной лексики. Некоторые студенты отмечали сложность восприятия иностранной речи на слух, использования времен и перевода информации на английский язык. В целом, большинство участ-

ников назвали тренинг интересным, отмечали, что чувствовали взаимопомощь со стороны других участников коммуникативной игры, им было интересно узнать мнение одноклассников. Кроме того, большинство (92%) респондентов выразили склонность к полезности тренинга для их будущей работы. Студенты также отмечают, что для того, чтобы вызвать интерес к выполнению самостоятельных заданий, необходимо обсуждать интересные вопросы и проводить беседы на разные темы (63%), разнообразить задания мультимедийными интерактивными технологиями (52%), а также делать их более творческими (44%).

Таким образом, опираясь на данные современной педагогики по вопросам формирования концепции учебной самостоятельности, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, можно сказать, что учебная самостоятельность является одним из ключевых факторов в успешном изучении иностранного языка, так как она позволяет учащимся самостоятельно планировать и контролировать процесс обучения, выбирать наиболее эффективные методы обучения, а также углублять свои знания и профессионально-ориентированные навыки.

Исходя из результатов опроса можно сделать вывод, что проведенный среди студентов психологов правоохранительного вуза тренинг «Эффективное взаимодействие в трудовом коллективе» был в целом полезным для участников и их будущей профессиональной деятельности, позволил им повысить свои навыки самостоятельной учебной деятельности и улучшить профессиональные компетенции, в частности, с точки зрения применения тематической иноязычной лексики, проведения психологических тренингов, а также выражения собственных мыслей на английском языке и восприятия речи на слух.

Также было выявлено, что респонденты активно применяют современные технологии для самостоятельной работы с иноязычным материалом, несмотря на то что некоторые респонденты испытывают трудности с усвоением нового материала на иностранном языке. Подводя итог, необходимо отметить, что более половины студентов неязыкового вуза заявили, что им легко применять навыки в практической деятельности, так как они позволяют узнавать новое в профессиональной сфере, коммуницировать на иностранном языке и дают возможность изучать иноязычный контент.

Анализируя особенности формирования учебной самостоятельности в современных условиях, мы выделили следующие положения. Цифровизация образовательной среды предоставляет большие возможности для формирования учебной самостоятельности студентов: современные технологии позволяют создавать интерактивные учебные материалы, развивать навыки работы с информацией. Формирование учебной самостоятельности является важным элементом трансформации академического процесса. Современные методы обучения, основанные на принципах активного и проблемного подходов, требуют от студентов высокой степени самостоятельности. Учебная самостоятельность является важным критерием эффективности образовательного процесса. Она позволяет студентам самостоятельно формировать свои знания, навыки и компетенции, что в дальнейшем может способствовать успешной карьере и профессиональному развитию. Формирование учебной самостоятельности является процессом, требующим постоянного совершенствования и развития. Это требует активной работы со стороны преподавателей, в том числе организации различных форм работы со студентами, направленных на развитие их самостоятельности.

Дальнейшие исследования в области формирования концепции учебной самостоятельности как условия развития иноязычной компетенции студентов могут быть направлены на исследование роли цифровых технологий и социокультурных факторов, а также оценку эффективности использования технологий дистанционного обучения при формировании учебной самостоятельности.

## Литература

1. Коломиец, О.М. Концептуальные положения развития учебной самостоятельности студентов в образовательном процессе / О.М. Коломиец, М.Г. Голубчикова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 306–308.
2. Николаева, О.Б. Формирование самостоятельности в учебной и внеучебной деятельности студентов технического вуза при изучении иностранного языка / О.Б. Николаева // Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации: Сборник трудов Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 25–30 ноября 2019 года / Под общей редакцией Л.А. Барановской. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», 2020. – С. 24–29.
3. Парникова, Г.М. Закономерности, принципы и подходы к построению концепции развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 73–78.
4. Парникова, Г.М. Организационно-дидактические условия развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 5(118). – С. 8–12.
5. Парникова, Г.М. Оценка состояния готовности студентов неязыкового вуза к учебной самостоятельности / Г.М. Парникова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 7. – С. 47–49.
6. Парникова, Г.М. Учебная самостоятельность студента неязыкового вуза: сущность и структура понятия / Г.М. Парникова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 6–11.
7. Парникова, Г.М. Формы, методы, средства и упражнения для развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Г.М. Парникова // Казанская наука. – 2017. – № 5. – С. 168–171.
8. Сергеева, Н.Н. Методика развития учебной самостоятельности студентов неязыкового вуза при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте / Н.Н. Сергеева, Г.М. Парникова // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 217–237.
9. Умаров, А.С. Анализ результатов формирования и развития учебно-познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка / А.С. Умаров, М. Дилороми // Вестник Педагогического университета. Серия

2: Педагогика и психологии, методики преподавания гуманитарных и естественных дисциплин. – 2020. – № 1(1). – С. 89–96.

10. Najeeb S. S.R. Learner autonomy in language learning //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Т. 70. – С. 1238–1242.

#### FORMATION OF LEARNING INDEPENDENCE AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF PSYCHOLOGIST STUDENTS OF A LAW ENFORCEMENT UNIVERSITY IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Drozdova T.V.**

SK RF SPb Academy

The article deals with the issue of the formation of educational independence of students-psychologists of a law enforcement university against the backdrop of modernization and digitalization of the educational process. Independent work is one of the main factors in the implementation of the ideas of the competence-based approach. The role of the teacher in this case is the need to teach the modern student to understand and be aware of the responsibility for the results of their education, as well as the importance of independent work for the most successful and effective development of foreign language competence. The use of digital tools and platforms is gradually changing the organization of both language teaching and learning. The study, conducted by the method of questioning, showed that the introduction of exercises aimed at the development of independent learning activities and the introduction of modern teaching technologies have a positive effect on the formation of foreign language competencies of students and is useful for their further professional activities.

**Keywords:** educational independence, English language in a law enforcement university, development of foreign language competence, formation of educational independence, foreign language education, digitalization of foreign language education, independence in language acquisition, foreign language education in a non-linguistic university.

#### References

1. Kolomiets, O.M. Conceptual provisions of the development of students' academic independence in the educational process / O.M. Kolomiets, M.G. Golubchikova // The world of science, culture, education. – 2019. – № 1(74). – Pp. 306–308.
2. Nikolaeva, O.B. Formation of independence in the educational and extracurricular activities of students of a technical university when learning a foreign language / O.B. Nikolaeva // Actual problems of language training at a technical university: traditions and innovations: Proceedings of the All-Russian Correspondence Scientific and Practical Conference with International participation, Krasnoyarsk, November 25–30, 2019 / Under the general editorship of L.A. Baranovskaya. – Krasnoyarsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetneva", 2020. – pp. 24–29.
3. Parnikova, G.M. Regularities, principles and approaches to the construction of the concept of the development of students' academic independence in teaching a foreign language in a non-linguistic university / G.M. Parnikova // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2017. – No. 3. – pp. 73–78.
4. Parnikova, G.M. Organizational and didactic conditions for the development of students' academic independence when teaching a foreign language in a non-linguistic university / G.M. Parnikova // Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. – 2017. – № 5(118). – Pp. 8–12.
5. Parnikova, G.M. Assessment of the state of readiness of students of a non-linguistic university for academic independence / G.M. Parnikova // Higher education today. – 2016. – No. 7. – pp. 47–49.
6. Parnikova, G.M. Academic independence of a student of a non-linguistic university: the essence and structure of the concept / G.M. Parnikova // Pedagogical education in Russia. – 2016. – No. 5. – pp. 6–11.
7. Parnikova, G.M. Forms, methods, tools and exercises for the development of students' academic independence when teaching a foreign language in a non-linguistic university / G.M. Parnikova // Kazan Science. – 2017. – No. 5. – pp. 168–171.
8. Sergeeva, N.N. Methodology for the development of academic independence of students of a non-linguistic university when teaching a foreign language in a regional-ethnic context / N.N. Sergeeva, G.M. Parnikova // Language and culture. – 2018. – No. 43. – pp. 217–237.
9. Umarov, A.S. Analysis of the results of the formation and development of educational and cognitive independence of students in learning a foreign language / A.S. Umarov, M. Diloromi // Bulletin of the Pedagogical University. Series 2: Pedagogy and Psychology, methods of teaching humanities and natural sciences. – 2020. – № 1(1). – Pp. 89–96.
10. Najib S. S.R. Student autonomy in language learning //Procedia-Social and behavioral sciences. – 2013. – Vol. 70. – pp. 1238–1242.



# Результаты экспериментального исследования системы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов

**Керемли Ниджат Вахид оглы,**

преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики,  
Шуйский филиал Ивановский государственный университет  
E-mail: roxio\_1993@list.ru

В отечественной системе образования одной из должностей, участвующей в организации сопровождения образовательного процесса, является должность педагога-психолога, подготовка которых осуществляется в рамках направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Педагог-психолог») во многих вузах страны (как педагогических вузах, так и в классических университетах). Продуктивность профессиональной подготовки будущих бакалавров педагогов-психологов во многом определяется тем, на каком сформирована их профессиональная компетентность. В статье представлены результаты экспериментального исследования системы формирования профессиональной компетентности у будущих педагогов-психологов в процессе организации педагогического сопровождения вхождения их в профессиональную деятельность. Дано авторское видение данного понятия, его структура, в качестве примера представлена характеристика уровней сформированности одного из компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов – операционально-деятельностного. Представлена динамика развития компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов для экспериментальных групп. Отмечается рост уровней компонентов профессиональной компетентности с первого курса до окончания обучения. Описана методика расчета итогового уровня сформированности профессиональной компетентности у бакалавров – будущих педагогов-психологов на основе методов комбинаторики. Данные, полученные в ходе педагогического эксперимента, были обработаны при помощи метода математической статистики – критерия Пирсона «хи-квадрат» ( $\chi^2$ ), использование которого дало статистически верный результат.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, уровень сформированности, педагоги-психологи.

Во многих вузах Российской Федерации осуществляется подготовка будущих педагогов-психологов, от профессионализма которых во многом зависит результативность образовательного процесса в школах, детских садах и иных образовательных организациях. При этом актуальной остается проблема формирования у будущих бакалавров педагогов-психологов профессиональной компетентности, в том числе в процессе осуществления педагогического сопровождения вхождения в профессиональную деятельность будущих бакалавров педагогов-психологов. В данной статье мы представим результаты формирования профессиональной компетенции у будущих бакалавров педагогов-психологов.

Исследованию данного вопроса посвящены работы Е.А. Александровой, Е.В. Барышниковой, Е.И. Казаковой, Л.М. Митиной, В.А. Петровского, М.М. Поташника, Г.Н. Серикова, Д.С. Ткач, Е.М. Фешенко, Л.К. Фортовой и др. [1,2,3,4].

Основываясь на имеющихся определениях, требованиях ФГОС ВО направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Педагог-психолог»), анализ собственного практического опыта дадим определение профессиональной компетентности будущего бакалавра педагога-психолога. В нашем понимании профессиональная компетентность будущего бакалавра педагога-психолога представляет собой интегративную характеристику личностного образования педагога-психолога, содержание и структура которого состоят из осознанного позитивного отношения к выбранной профессии, успешной интеграции в профессиональную деятельность, овладения всеми профессиональными компетенциями в сфере взаимодействия с подопечными разных возрастов и здоровья, сформированности у педагога-психолога устойчивого интереса к инновациям в профессиональной деятельности, направленными на формирование и развитие личности подопечных, их самореализации и успешного вхождения в социокультурную жизнь общества. Профессиональная компетентность включает следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный и операционально-деятельностный.

Формирование профессиональной компетентности будущего бакалавра педагога-психолога осуществлялось нами в ходе специально организованного педагогического эксперимента, который был реализован в период с 2016 по 2022 год. Целью педагогического эксперимента была проверка продуктивности модели педагогического

сопровождения вхождения в профессиональную деятельность будущих бакалавров педагогов-психологов в условиях интеграции образовательной и дополнительной внеучебной деятельности в процессе их профессиональной подготовки. Достижение данной цели предполагало формирование у будущих бакалавров педагогов-психологов профессиональной компетенции, необходимой для успешного вхождения ими в профессиональную деятельность.

Экспериментальной базой исследования являлись Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Московский региональный социально-экономический институт (г. Видное), Шуйский детский дом-школа; «Молодежный информационный центр» г. Шуя; Шуйский центр социального обслуживания населения, Шуйская коррекционная школа-интернат. В эксперименте были задействованы 300 студентов – будущих педагогов-психологов, 20 вузовских педагогов. Будущие бакалавры педагоги-психологи были разделены на контрольные и экспериментальные группы, гомогенность которых была соблюдена. Студенты обучались как по очной, так и по заочной формам обучения.

Таблица 1. Характеристика уровней сформированности операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов

Уровни сформированности показателей операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов	
Низкий уровень (31–45 баллов)	Необоснованно применяет коррекционные программы в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся. Отсутствует желания лично и профессионально развиваться. Не системно владеет психолого-педагогическими знаниями.
Средний уровень (46–80 баллов)	Применяет прикладные методы и технологии в соответствии с поставленными целями и задачами. Проводит качественные консультации с учащимися, испытывающими трудности в обучении, поведении, адаптации и пр. Обладает средним уровнем логического мышления.
Высокий уровень (81–100 баллов)	Владеет системными психолого-педагогическими знаниями. Владеет методами групповой и индивидуальной диагностики, интерпретирует полученные диагностические материалы. Анализирует условия и факторы в выявленных проблемах. Научно обосновывает подбор диагностических методик и коррекционных программ

Уровни сформированности каждого из компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов определялись по числу набранных баллов (31–45 баллов – низкий

уровень, 46–80 баллов – средний уровень, 81–100 – высокий уровень. Учитывались результаты промежуточной аттестации, выполнение студентами творческих проектов, результаты самоанализа психолого-педагогической деятельности, тестов. С учетом этих данных по каждому из компонентов профессиональной компетентности были определены уровни сформированности показателей ценностно-мотивационного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов. В качестве примера представим характеристики уровней сформированности операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов (таблица 1).

Формирование профессиональной компетентности, а, следовательно, каждого из ее компонентов – поэтапный и последовательный процесс, охватывающий весь период обучения студентов в вузе. Данный процесс охватывает как учебное, так и внеучебное время.

Представим динамику развития компонентов профессиональной компетентности студентов – будущих педагогов-психологов на протяжении обучения в университете (рисунок 1).

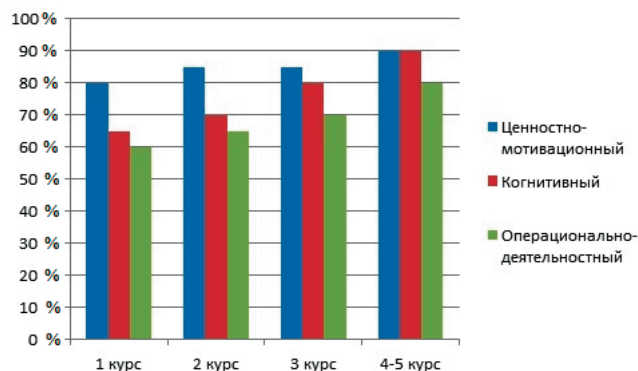


Рис. 1. Динамика развития компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов для экспериментальных групп (%)

Как видим из рисунка 1, к концу первого курса наиболее высокий уровень сформированности показывает ценностно-мотивационный компонент (80% студентов), а наименьший – операционально-деятельностный (60%). К концу обучения наблюдается рост всех компонентов, при этом операционально-деятельностный так же занимает меньшее значение (80%) по сравнению с ценностно-мотивационным (90%) и когнитивным (90%) компонентами.

Для определения итогового уровня профессиональной компетентности будущего бакалавра педагога-психолога нами использовалась методика, представленная в работе А.А. Михайлова [6]. В соответствии с данной методикой, мы составили комбинаторную формулу  $\bar{C}_n^k = \frac{(n+k-1)}{(n-1)!k!}$ , в которой  $n=3$  (три уровня профессиональной компе-

тентности будущего бакалавра педагога-психолога: низкий, средний, высокий), а  $k=3$  – это количество компонентов профессиональной компетентности: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный. Таким образом, нами получено, что итоговый уровень сформированности профессиональной компетентности у бакалавров – будущих педагогов-психологов включает в себя совокупность из десяти промежуточных уровней

$$\overline{C}_3 = \frac{(3+3-1)!}{(3-1)!3!} = \frac{5!}{2!3!} = \frac{120}{12} = 10$$

Отметим, что высокий уровень предполагает сформированность как всех трех компонентов на высоком уровне, так и двух или одного на высоком и одного или двух на среднем. Если один из компонентов сформирован на низком уровне, то итоговый уровень сформированности профессиональной готовности будущих бакалавров педагогов-психологов к профессиональной деятельности уже не может соответствовать высокому.

Нами было произведено распределение компонентов профессиональной компетентности по трём уровням: высокому, среднему и низкому (таблица 2).

Таблица 2. Результаты педагогического эксперимента по формированию профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов

Уровень развития профессиональной компетентности	1 курс	2 курс	3 курс	4-5 курс
Высокий	10%	26%	47%	62%
Средний	36%	43%	47%	33%
Низкий	54%	31%	6%	5%

Из таблицы 2 следует, что высокий уровень профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов увеличился с 10% на первом курсе до 62% на выпускном курсе, а низкий уровень профессиональной компетентности уменьшился с 54% до 5% на выпускном курсе.

Данные, полученные нами в ходе педагогического эксперимента, были обработаны при помощи метода математической статистики – критерия Пирсона «хи-квадрат» ( $\chi^2$ ). При исследовании всех компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров педагогов-психологов нами было установлено, что эмпирическое значение критерия  $\chi^2$  составило 8,86, а критическое значение на уровне значимости  $p=0,05$  составляет 5,89. Это даёт нам основания констатировать, что использование в нашем исследовании методики критерия Пирсона «хи-квадрат» даёт статистически значимый результат. Такой вывод можно сделать со статистической погрешностью не более 5%.

Таким образом, нами получены результаты, показывающие положительную динамику фор-

мирования у будущих бакалавров педагогов-психологов профессиональной компетенции в процессе реализации модели педагогического сопровождения вхождения ими в будущую профессиональную деятельность.

## Литература

1. Александрова Е.А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития // Народное образование. 2014. № 9 (1442). С. 180–187.
2. Барышникова, Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография / Е.В. Барышникова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 239 с. ISBN 978–5–906908–33–9.
3. Заморская, Т.В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагогов-психологов в условиях института повышения квалификации: специальность 19.00.07 – педагогическая психология: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. психол. наук. / Заморская Татьяна Викторовна. – Курск, 2003. – 22 с.
4. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 36–46.
5. Малыгин А.А., Михайлов А.А. Подготовка педагога в классическом университете: профессиональная и социальная мобильность // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 1. С.3–10.
6. Михайлов, А.А. Методическая система подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование» (профиль «Безопасность жизнедеятельности») в условиях социально-го партнерства с организациями силовых ведомств: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Михайлов Алексей Александрович; [Место защиты: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского]. – Нижний Новгород, 2019. – 46 с.
7. Михайлов, А.А. Методическая система подготовки бакалавров по профилю «Безопасность жизнедеятельности» в условиях партнерства с силовыми ведомствами / А.А. Михайлов // ОБЖ: Основы безопасности жизни. – 2020. – № 2. – С. 27–39.

## RESULTS OF THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE SYSTEM FOR FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGIST TEACHERS

Keremli N.V.  
Shuya branch of Ivanovo State University

In the domestic education system, one of the positions involved in organizing the support of the educational process is the position of a teacher-psychologist, the training of which is carried out within the framework of direction 44.03.02 “Psychological and pedagogical education” (profile “Teacher-psychologist”) in many universities of the country (as pedagogical universities, as well as in classical uni-

versities). The productivity of professional training of future bachelors of pedagogical psychologists is largely determined by the basis on which their professional competence is formed. The article presents the results of an experimental study of the system of formation of professional competence in future teachers-psychologists in the process of organizing pedagogical support for their entry into professional activities. The author's vision of this concept, its structure is given, as an example, the characteristics of the levels of formation of one of the components of the professional competence of future pedagogues-psychologists – operational and activity are presented. The dynamics of the development of the components of professional competence of future educational psychologists for experimental groups is presented. There is an increase in the levels of components of professional competence from the first year to the end of training. The method of calculating the final level of formation of professional competence of bachelors – future teachers-psychologists based on the methods of combinatorics is described. The data obtained during the pedagogical experiment were processed using the method of mathematical statistics – Pearson's "chi-square" criterion ( $\chi^2$ ), the use of which gave a statistically correct result.

**Keywords:** professional competence, level of formation, educational psychologists.

#### Referenes

1. Aleksandrova E.A. Psychological and pedagogical support: individual trajectory of development // Public education. 2014. No. 9 (1442). pp. 180–187.
2. Baryshnikova E.V. Professional competence of future teachers-psychologists: monograph / E.V. Baryshnikov. – Chelyabinsk: Yuzh.-Ural Publishing House. state human.-ped. un-ta, 2017. – 239 p. ISBN 978–5–906908–33–9.
3. Zamorskaya, T.V. Psychological and pedagogical features of improving the professional competence of teachers-psychologists in the conditions of the institute for advanced training: specialty 19.00.07 – pedagogical psychology: dissertation abstract for the degree of Cand. psychol. Sciences. / Zamorskaya Tatyana Viktorovna. – Kursk, 2003. – 22 p.
4. Kazakova E.I. The process of psychological and pedagogical support // On the way to a new school. 2009. No. 1. S. 36–46.
5. Malygin A.A., Mikhailov A.A. Training of a teacher in a classical university: professional and social mobility // Scientific search: personality, education, culture. 2023. No. 1. C-3–10.
6. Mikhailov, A.A. Methodical system of training bachelors of the direction "Pedagogical education" (profile "Safety of life") in the conditions of social partnership with organizations of law enforcement agencies: abstract dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Mikhailov Alexey Aleksandrovich; [Place of protection: Nizhegorsk. state un-t im. N.I. Lobachevsky]. – Nizhny Novgorod, 2019. – 46 p.
7. Mikhailov, A.A. Methodical system for training bachelors in the field of "Life Safety" in partnership with law enforcement agencies / A.A. Mikhailov // OBZh: Fundamentals of life safety. – 2020. – No. 2. – S. 27–39.

# Применение принципов андрагогики при формировании образовательной системы вуза

**Низкодубов Гавриил Анатольевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС»  
E-mail: gavrill-nizkodubov@yandex.ru

В статье затрагивается вопрос повышения качества организации учебного процесса для старшекурсников, что особенно актуально в условиях не по годам развитой современной молодежи поколения Z. В статье исследуется проблема повышения качества организации процесса обучения студентов старших курсов, что особенно актуально в условиях раннего взросления поколения Z. В частности, исследуется вопрос о возможности внедрения андрагогических принципов в качестве основоположных принципов обучения для старшекурсников. Цель исследования: изучить и обосновать возможность применения андрагогических принципов к организации процесса обучения студентов вузов будет способствовать эффективной организации комплекса оптимальных условий для профессионального развития и самореализации обучающихся. Рассматривается введение принципа возможности андрогинного воспитания как основного принципа воспитания старшеклассников. Университеты служат основной средой, где формируется личность студента, поэтому перед педагогикой назревает проблема поиска новых путей в организации обучения. Результаты, успешно примененные к одному из направлений педагогики, мужской педагогике, будут способствовать ответам на социальные вопросы педагогики.

**Ключевые слова:** поколение Z, социально-психологический портрет, возрастная периодизация, условия организации процесса обучения, педагогические принципы, андрагогические принципы, степень удовлетворенности качеством и организацией процесса обучения.

## Постановка проблемы

Одной из главных особенностей юного поколения студентов российских вузов является этап раннего взросления. Студенты стараются участвовать в планировании процесса обучения, в его непосредственной организации. Отмечается большое желание к получению новых и качественных знаний, развитие навыков, а также студенты стараются не занимать пассивную роль «ведомого» во время обучения в вузе и считают должным обязательное применение накопленных на этапе обучения ЗУНКов с учетом будущей профессиональной деятельности.

Вуз и его образовательный процесс рассматриваются как идентифицирующая среда социокультурного формирования личности, в связи с этим в педагогике достаточно остро возникает вопрос о необходимости поиска новых возможностей для улучшения классических подходов к построению процесса обучения, что, несомненно, обуславливает отказ от классических (традиционных) законов о том, что обучающийся вуза является неавтономным и безынициативным объектом обучения. В рамках решения поставленных социальных задач педагогики, на наш взгляд, будут содействовать преимуществам, которые успешно используются в одной из главных отраслей педагогики, а именно – андрагогики [2, с. 221].

Именно андрагогика диктует не только сохранить условное распространение обучающимся знаний и навыков прошлых лет, но и быть в роли фасилитатора, который способен сформировать образовательную среду без наличия ограничений в проявлении индивидуальности и независимости обучающихся, способного проинформировать о развитии современных образовательных направлений, помочь определить и применить актуальные средства и методы обучения.

Из вышесказанного в рамках данного исследования мы выделили основные задачи: а) рассмотреть характеристику социально-психологического портрета современного поколения студентов вузов; б) определить возрастное разделение студентов вузов; в) изучить степень удовлетворенности студентов качеством и организацией образовательного процесса; г) обосновать возможность добавления педагогических принципов обучения андрагогическими при организации дидактического процесса студентов вузов.

Для раскрытия данной темы мы выдвинули гипотезу о том, что использование андрагогических принципов в формировании образовательного процесса будет способствовать развитию цело-

го комплекса доступных условий для профессионального роста и самореализации студентов.

Наряду с поколением Y, “миллениумы” постепенно развивается поколение Z – так сейчас называются поколения молодых людей, которые имеют существенные различия от предыдущих поколений. Разработкой теории поколений занимались два американских ученых Нейл Хоув и Вильям Штраус [10] в 1991 году. В данной теории выделяются два основных понятия – “поколение” и “конфликт поколений”, не обусловленный возрастными расхождениями, а, наоборот, по мнению исследователей, обусловленный социально-психологическими особенностями каждого поколения.

Исследователям удалось достаточно подробно описать и создать характеристику представителя каждого поколения с начала XX века по начало XXI. В результате были выделены несколько типов социальных поколений: “строители” или “победители”, “молчаливое поколение”, “бэбибумеры”, поколение X, молодое поколение Y или “миллениумы” и формирующееся поколение Z. В данный момент бывшие школьники, которые являются абитуриентами вузов, и есть те самые примеры поколения Z – молодые люди, родившиеся в период с 1995 по 2010 год.

Действующие психологи, ученые и преподаватели уделяют новому поколению пристальное внимание, поскольку они хотят выработать наиболее подходящую модель обучения и поведения для правильного и грамотного взаимодействия с современными студентами. Анализ основных особенностей поколения Z играет большую роль, так как исследователи на этапе своей работы сталкиваются с определенными моментами в развитии и поведении молодого поколения и зачастую беспокоятся о том, на какие методы и принципы необходимо опираться в образовательном процессе, какие методики необходимо использовать при обучении студентов, родившихся в начале XXI века.

На наш взгляд, для того чтобы грамотно и эффективно сформировать систему обучения и социализацию современного студенчества, необходимо сначала создать портрет нынешнего студента с учетом современного психологического анализа нового поколения Z [7, с. 890].

Следует отметить, что социализация является основным процессом внедрения человека в общество, путем усвоения и воспроизводства личностью социального опыта и благодаря исторически накопленной культуре.

В данной работе мы полагаем, что большое количество педагогов относятся к старшему поколению вследствие чего они определяют собой тип людей, который живет и обучает по старому принципу: “жить только по правде и по совести”. Добродота и честность обозначаются для них как две высшие ценности, а спокойствие и стабильность превыше всего [6]. Немного по-другому вопросы морали и нравственности представляет себе молодое поколение. Основным девизом молодежи

в возрасте 18–24 лет провозглашается девиз, что цель оправдывает средства [6]. Существенным отличием сегодняшнего поколения от предыдущего можно назвать утрату ценностей, которые были первостепенными для отечественной цивилизации.

Как уже отмечалось выше этап взросления у “миллениумов” формируется довольно быстро, вследствие чего они стремятся как можно скорее добиться желаемого результата, непременно высокого. Их привлекает идея о том, что необходимо найти любую возможность для достижения успеха, получения материального благополучия, не прилагая при этом больших усилий [4, с. 62]. Конечно, молодое поколение относится с уважением к чужим ценностям, но не обладает терпением к людям, которые стараются изменить их собственные взгляды о мире, они пропагандируют ценности равенства, самостоятельности и свободы.

Современный студент придает большое значение инструментальным знаниям, которые построены на современных цифровых системах и коммуникациях. Это поколение, выросшее под влиянием различных гаджетов и социальных сетей, поэтому главной особенностью и их основным преимуществом является технологичность.

Из вышесказанного следует, что сейчас перед педагогикой поднимается вопрос о том, какие методы использовать при обучении молодого поколения, учитывая, несомненно, их индивидуальность, технологичность, обширный жизненный опыт, практические ориентиры, цели в жизни и наличие социальных границ.

Педагогика достаточно продолжительное время придерживалась традиционного принципа обучения, т.е. у студента отсутствовал выбор в содержании образовательного процесса, он занимал лишь изначально пассивную позицию. Однако в рамках нашего исследования мы хотим отметить, что такая позиция уже не соответствует потребностям в обучении представителей поколения Z. “Миллениум” абсолютно осознанно выбирает содержание и формы обучения, устанавливает сроки, обозначает уровень и направление образовательного процесса. Вследствие этого, заведомо пассивная позиция при традиционном обучении в педагогике не может позволить удовлетворить реальные потребности современного студента.

Мы склонны прийти к выводу о том, что в современном мире студент в возрасте от 18 до 22 лет является самостоятельным и абсолютно автономным в своем выборе, имеет ориентиры о своей будущей профессии, требует соответствия его запросам в организации обучения. Из вышесказанного возможно предположить, что нынешний представитель поколения Z – это уже не маленький ребенок, а независимая взрослая личность, которая под влиянием различных обстоятельств была вынуждена рано повзрослеть, для того чтобы суметь приспособиться к стремительному изменению окружающего мира. В подтверждение этому мы видим очень много примеров в истории,

когда огромные массы людей выросли раньше положенного срока. Война, голод, разруха были проблемой целой нации, поэтому у детей не было детства, беззаботности ведь им в столь юном возрасте приходилось принимать самостоятельные решения, помимо этого они несли огромную ответственность за свои поступки.

Называя современного студента 18–22 лет взрослым человеком, следует отметить, что границы возрастов – один из малоизученных аспектов в современной социальной науке. Философы само понятие “граница” относят к фундаментальным, онтологическим принципам бытия, и в речи, и в произведениях искусства находят некоторые маркеры обозначения рубежа между детством и взрослостью [3]. Возраст – это качественно своеобразный период физического, психологического и поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями.

Мы приходим к выводу, что молодое поколение 18–22 лет учитывая современное развитие общества, вынуждено встать на путь периода раннего взросления, тем самым раньше стать взрослым. Для данного возраста в социально-психологическом плане является типичным вступление в самостоятельную и независимую жизнь, взрослый человек определяет тип желаемого образования, выбирает профессии, служит в армии, создает семью и т.д.

## Методология и методы исследования

В основу данного исследования входят материалы андрагогического, педагогического и личностно-ориентированного подходов. Данный выбор связан с тем, что в центре обучения находится сам обучаемый – его личностное развитие, жизненный опыт, внутренняя мотивация, самобытность и самооценочность; с признанием обучающегося центральной фигурой в процессе обучения. Применение этих подходов способствует наиболее четкому пониманию процесса самовыражения как сложного самопреобразования личности в обществе, определить роль образовательного пространства высшего учебного заведения как необходимой среды развития

психологического и социокультурного характера студенческой молодежи. Благодаря данным подходам в рамках определяющей среды социокультурного формирования личности рассматривается вуз и сам процесс обучения. Социальная среда вуза, его психологическая составляющая и процесс обучения образуют определенную социальную нишу, в которой получает свое развитие не только будущий специалист, но и личность в целом [3].

Обозначим основные методы нашего исследования:

1. Теоретические: анализ и совокупность теоретической базы и практических исследований по вопросам педагогики, андрагогики и психологии.

2. Эмпирические: методы сбора и аккумуляции материала (наблюдение и беседа). Наблюдение предоставило нам возможность наиболее точно и в совокупности изучить проблему взаимодействия студентов с организацией образовательного процесса. Аналитический характер наблюдений позволил автору работы из общей картины выделить ключевые моменты, факторы и связи в системе обучения.

Метод целенаправленной беседы состоит из ответов на ряд вопросов, имеющих в своём основании способы, с помощью которых люди получают возможность анализировать информацию, делать выводы, способствуя при этом последовательному диалогу. Для того чтобы добиться объективности в анализе заявленной проблемы, мы использовали метод анкетирования (опросник). Опросники такого вида и вытекающие из них выводы обладают высокой валидностью, надёжностью, дискриминантной способностью, что подразумевает достаточно высокий уровень диагностических и прогностических возможностей.

В качестве платформы исследования использовалась кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, НИТУ “МИСИС”, г. Москва. Анкетирование проводилось среди студентов 1 курса бакалавриата в количестве 35 человек и 3 курса бакалавриата в количестве 33 человек. Общий объём выборки составил 68 человек (табл. 1).

Таблица 1. Результаты анкетирования удовлетворённости студентов качеством и организацией процесса обучения

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов 1 курса	%	Кол-во студентов 3 курса	%
В какой степени Вы удовлетворены результатами своего обучения в вузе?					
1	Полностью удовлетворен				
2	Частично удовлетворен				
3	Не знаю				
4	Частично не удовлетворен				
5	Не удовлетворен				
Соответствуют ли организация процесса обучения в университете Вашим ожиданиям?					
1	Полностью соответствуют				
2	Частично соответствуют				
3	Не знаю				

№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов 1 курса	%	Кол-во студентов 3 курса	%
4	Частично не соответствуют				
5	Не соответствуют				
Оцените качество организации образовательного процесса в МИСИС					
1	Отличное				
2	Хорошее				
3	Среднее				
4	Низкое				
5	Затрудняюсь ответить				
Как бы Вы оценили уровень профессиональной подготовки преподавательского состава МИСИС?					
1	Отлично (преподаватель владеет материалом и методиками преподавания дисциплины на высоком профессиональном уровне)				
2	Хорошо (преподаватель владеет материалом и методиками преподавания дисциплины на хорошем профессиональном уровне)				
3	Удовлетворительно (преподаватель владеет материалом и методиками преподавания дисциплины на достаточном профессиональном уровне)				
4	Неудовлетворительно (преподаватель не владеет материалом и методиками преподавания дисциплины)				
5	Затрудняюсь ответить				
Благодаря преподавателям МИСИС Вам удалось развить свои способности, повысить мотивацию к обучению или открыть новые таланты, к примеру, в творческой деятельности, научно-исследовательской работе					
1	Да				
2	Скорее да, чем нет				
3	Нет				
4	Скорее нет, чем да				
5	Затрудняюсь ответить				
Какой стиль преподавания чаще всего использует преподавательский состав МИСИС?					
1	Авторитарный стиль (преподаватель обладает всей полнотой власти. Авторитарные лидеры говорят группам, что делать, и ожидают, что члены группы исполнят их. В условиях нехватки времени этот стиль может хорошо сработать, позволяя лидеру быстро принять решение и предоставляя группе прямые инструкции)				
2	Демократический стиль (уравновешивает ответственность за принятие решений между группой и лидером. Демократические лидеры активно участвуют в дискуссиях, но также обязательно прислушиваются к мнению других. Этот стиль часто приводит к позитивной, инклюзивной и совместной рабочей среде. Кроме того, хороший демократический лидер может раскрыть творческий потенциал группы).				
3	Либерально-попустительский стиль (преподаватель не участвует в процессе принятия решений, и редко высказывают свое мнение. Этот стиль может хорошо работать, если группа высоко мотивирована и компетентна. Тем не менее, лидерство по принципу невмешательства имеет много недостатков. Без участия лидера группа может погрузиться в конфликт, так как ее члены борются за роли и обязанности)				
Как бы Вы оценили свой вклад в организацию процесса обучения?					
1	Принимаю участие в планировании моего обучения с одногруппниками или педагогом				
2	Применяю свой положительный жизненный опыт в обучении				



№ п/п	Вариант ответа	Кол-во студентов 1 курса	%	Кол-во студентов 3 курса	%
3	Ищу ответы на поставленные задачи без помощи преподавателя в помощью онлайн ресурсов				
4	Преподаватель может делегировать мне свои полномочия и я могу принять участие в обучении своих одногруппников				
5	Другое (перечислить)				
Что Вам не нравится в процессе учебной деятельности?					
1	Не получаю необходимых знаний				
2	Большая загруженность, мало свободного времени				
3	Межличностные отношения с преподавателями, одногруппниками				
4	Организация процесса обучения				
5	Затрудняюсь ответить				
Считаете ли Вы, что от преподавателей зависит Ваше отношение к учебной деятельности?					
1	Да				
2	Скорее да, чем нет				
3	Нет				
4	Скорее нет, чем да				
5	Затрудняюсь ответить				
Какие дистанционные инструменты применяются в процессе Вашего обучения?					
1	Платформа для создания полнофункциональных массовых открытых онлайн курсов Canvas				
2	Online лекции (YouTube)				
3	Вебинары				
4	Презентации				
5	Другие (перечислите)				
Удовлетворены ли Вы процессом обучения в дистанционном режиме?					
1	Да				
2	Скорее да, чем нет				
3	Нет				
4	Скорее нет, чем да				
5	Затрудняюсь ответить				

## Результаты исследования

Исходя из анализа полученных результатов мы можем отметить, что студенты 1-го курса в основном удовлетворены результатами и структурой образовательного процесса. Основные особенности: а) отсутствует возможность вносить свой вклад в процесс обучения; б) дистанционные ресурсы являются достаточными; в) преобладание мотива собственного благополучия; г) жажда личного первенства и стремление к престижу; д) стиль преподавания не влияет на учебный процесс.

У студентов же 3-го курса мы видим неудовлетворенность результатами, как своего обучения, так и организацией учебного процесса в целом. Основные особенности: а) дистанционные ресурсы являются недостаточными; б) стиль преподавания влияет на учебный процесс; в) свой вклад в образовательный процесс ставят на низкий уровень.

Подводя оценку результатам анкетирования мы приходим к выводу, что первокурсники – недавние школьники, новые образовательные реалии рассматривают в положительном контексте в рамках действующего вуза. Бывшие школьники, которым роль пассивного ученика была привычной не испытывают чувство неудовлетворенности этой ролью, стилем преподавания и особенностями системы обучения.

Студенты 3-го курса в отличие от первокурсников имеют определенный жизненный и профессиональный опыт, большая часть из них успешно совмещают обучение в вузе с работой. Они позиционируют себя как автономные участники образовательного процесса, зачастую возникают споры с преподавателем по поводу оценки уровня знаний студента, более того, страх и неуверенность перед авторитетом некоторых педагогов у третьекурсников значительно ниже. Представителей данного типа студентов не устраивает отсутствие такта

и авторитарная манера поведения преподавателей во время проведения занятий, наличие шаблонных способов для передачи информации, а также непостоянство в расписании и перенос лекций на неудобное время без согласования с учащимися.

Актуальность выражается в том что, необходимо решить задачу об организации обучения, обозначить его принципы, посредством которых обучающий будет работать с представителями поколения Z [1, с. 71]. Из вышесказанного следует, что традиционная педагогическая модель уже не отвечает потребностям современных студентов: обучающий является не только лектором, но и все чаще выступает в роли тьютора, фасилитатора, куратора и “дизайнера” образовательной программы для взрослых обучающихся.

Необходимость капитального и всестороннего обоснования инноваций в педагогике привело к разработке нового практического обобщения и включения передового опыта, что привело к появлению андрагогики в качестве отдельной отрасли педагогики.

Немецкий учитель гимназии Александр Капп (1800–1869), одним из первых обозначил понятие андрагогики в качестве термина для обучения взрослых. Капп отметил, что в них участвуют не только молодые люди и их образование, но и взрослые и их образование [9]. Так, в книге Каппа есть отдельная часть, посвященная образованию взрослых, которую он называет андрагогией. Это не теория обучения взрослых. Он объясняет необходимость образования для взрослых и указывает, какие качества нужно развивать – вообще и в рамках профессий. Именно внимание к внутренним качествам личности занимает основное место в андрагогике Каппа.

Отметим, что для нашего исследования перво-степенным становится именно организационная деятельность обучающегося и обучающего.

В рамках нашей работы у нас нет цели всесторонне рассмотреть андрагогические аспекты обучения студентов. Для нас важно изучить организационные аспекты деятельности, с помощью андрагогического подхода.

Организация деятельности обучающегося и обучающего выражается посредством андрагогического типа обучения, в рамках которой:

а) обучающийся в силу объективных обстоятельств занимает ведущую позицию в организации процесса своего обучения; б) обучающийся находится в роли консультанта, эксперта процесса обучения, оказывая обучающемуся помощь в технологии обучения.

Андрагогический тип обучения и система деятельности обучающегося и обучающего, базируется на семи основных принципах:

1. Обучающийся занимает не пассивную роль в процессе своего обучения.
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к независимости.
3. Взрослый обучающийся обладает достаточным жизненным опытом.

4. Взрослый человек обучается для достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное использование накопленных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Взрослый обучающийся зависит от временных, бытовых, профессиональных, социальных факторов.

Для большей наглядности, представим основные организационные андрагогические принципы в виде таблицы 2.

Таблица 2. Акцентуализация принципов андрагогической и педагогической моделей обучения

Андрагогическая модель	Условия	Педагогическая модель
Фасилитатор, помощник	Ведущая роль обучающего	Преподаватель, лектор
Самостоятельный поиск актуальных знаний; самостоятельное построение образовательной стратегии	Цель	Получение знаний впрок
Личные потребности (внутренняя мотивация)	Мотивация	Социальные требования (внешняя мотивация)
Информационно-активные (эдьютеймент, сторителлинг)	Онлайн технологии	Информационно-пассивные (цикл записанных лекций, видеоролики и подкасты)
Ведущая роль (обучающийся-субъект)	Роль обучающегося	Ведомая роль (обучаемый-объект)
Жизненный и профессиональный опыт обучающегося	Опора	Трансляция опыта преподавателя
Демократический	Стиль преподавания	Авторитарный

## Заключение

Подводя итог нашей исследовательской работы, отметим, что изучение особенностей социально-психологического портрета современного молодого поколения студентов вузов, а также изучение востребованных методов организации обучения студентов позволяет нам обозначить возможность дополнения педагогических принципов андрагогическими.

Применение андрагогических принципов в процессе обучения студентов вузов будет способствовать эффективному развитию оптимальных условий для профессионального роста и самореализации студентов вузов.

Результаты исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

- 1) Молодой человек в возрасте от 18 до 22 лет на современном этапе развития общества вынужден

вступить на путь раннего взросления, вследствие которого в социально-психологическом плане раньше стать взрослым.

- 2) Этап раннего взросления современного поколения Z приводит к тому, что организация обучения, ранее руководствовавшаяся только педагогическими принципами, требует внедрения новых подходов в системе обучения.
- 3) Опора на достижения в области андрагогики, будет способствовать качественному улучшению и изменению в организации процесса обучения поколения Z, предоставляя им больше самостоятельности в выборе вектора обучения, активной роли обучающегося и возможности участвовать в планировании результатов обучения под конкретные индивидуальные потребности.

## Литература

1. Бавина, П.А. Особенности разработки дополнительных образовательных программ для поколения миллениум / П.А. Бавина, И.Н. Чурилина, Е.В. Егоров // – 2019. – № 4. – С. 70–74.
2. Дробышева, Т.В. Образ своего поколения в представлениях разных групп россиян (на примере поколений «Беби-бумеров», «X» и «Миллениум») / Т.В. Дробышева, М.Ю. Войтенко, М.М. Дробышева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2019. – № 3(51). – С. 220–230.
3. Ионцева М.В., Безбогова М.С. Социально-психологический портрет современной молодежи // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – № 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirnauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (дата обращения: 31.03.2023).
4. Кирушина, А.К. Почему так сложно с миллениумами? / А.К. Кирушина, А.Р. Нуриева // Студенческий вестник. – 2018. – № 3–1(23). – С. 61–63.
5. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования: анализ результатов опросов // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2001. № 5 (55). С. 7–14.
6. Лумпиева Т.П. Поколение Z: Психологические особенности современных студентов [Электронный ресурс] / Т.П. Лумпиева, А.Ф. Волков. – Режим доступа: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream>.
7. Макарова, А.В. Особенности образовательного процесса поколения Z в высшей школе / А.В. Макарова // Аллея науки. – 2018. – Т. 3, № 4(20). – С. 889–892.
8. Сапа А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 24–30
9. Svein Loeng (2017) Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept, International Journal of Lifelong Education, 36:6, 629–643

10. Strauss, William; Howe, Neil (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 (1 ed.). New York.

## APPLICATION OF THE PRINCIPLES OF ANDRAGOGY IN THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE UNIVERSITY

Nizkodubov G.A.

National Research Technological University "MISIS"

The article touches upon the issue of improving the quality of the organization of the educational process for senior students, which is especially important in the context of the precocious modern youth of generation Z. The article examines the problem of improving the quality of the organization of the learning process for senior students, which is especially important in the context of the early maturation of generation Z. In particular, the question of the possibility of introducing andragogical principles as the fundamental principles of teaching for undergraduates is being investigated. The purpose of the study: to study and substantiate the possibility of applying andragogical principles to the organization of the learning process of university students will contribute to the effective organization of a set of optimal conditions for professional development and self-realization of students. The introduction of the principle of the possibility of androgynous education as the main principle of the education of high school students is considered. Universities serve as the main environment where the personality of a student is formed, therefore, the problem of finding new ways in the organization of education is brewing before pedagogy. The results, successfully applied to one of the areas of pedagogy, male pedagogy, will contribute to the answers to the social questions of pedagogy.

**Keywords:** generation Z, socio-psychological portrait, age periodization, conditions for organizing the learning process, pedagogical principles, andragogical principles, degree of satisfaction with the quality and organization of the learning process.

## References

1. Bavina, P. A., Churilina I.N., Egorov E.V. Development of additional educational programs for the millennium generation // – 2019. – No. 4. – S. 70–74.
2. Drobysheva, T.V. The image of one's generation in the views of different groups of Russians (on the example of the Baby Boomer, X and Millennium generations) / T.V. Drobysheva, M. Yu. Voitenko, M. M Drobysheva // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. – 2019. – No. 3 (51). – S. 220–230.
3. Iontseva M.V., Bezbogova M.S. Socio-psychological portrait of modern youth // World of Science. – 2016. – V. 4. – No. 6 [Electronic resource]. – Access mode: <http://mirnauki.com/PDF/35PSMN616.pdf> (date of access: 03/31/2023).
4. Kirushina, A.K. Why is it so difficult with millennials? / A.K. Kirushina, A.R. Nurieva // Student Bulletin. – 2018. – No. 3–1(23). – S. 61–63.
5. Levada Yu.A. Generations of the 20th century: research opportunities: analysis of poll results // Monitoring of public opinion: Economic and social changes. 2001. No. 5 (55). pp. 7–14.
6. Lumpieva T.P. Generation Z: Psychological characteristics of modern students [Electronic resource] / T.P. Lumpieva, A.F. Volkov. – Access mode: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream>.
7. Makarova, A.V. Features of the educational process of generation Z in higher education / A.V. Makarova // Alley of Science. – 2018. – V. 3, No. 4 (20). – S. 889–892.
8. Sapa A.V. Generation Z – the generation of the GEF era / A.V. Sapa // Innovative projects and programs in education. – 2014. – No. 2. – S. 24–30
9. Svein Loeng (2017) Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept, International Journal of Lifelong Education, 36:6, 629–643
10. Strauss, William; Howe, Neil (1991). Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 (1 ed.). new york.

# Методы формирования морально-психологической устойчивости у учащихся вузов МВД России: на примере дисциплины «Огневая подготовка»

## **Романов Михаил Сергеевич,**

кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры огневой подготовки, Воронежский институт МВД России  
E-mail: m.romanov90@mail.ru

## **Апальков Александр Владимирович,**

старший преподаватель, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина  
E-mail: aleksandr.apalkov@yandex.ru

## **Дидюк Андрей Ярославович,**

старший преподаватель, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
E-mail: m.romanov90@mail.ru

## **Першин Александр Юрьевич,**

преподаватель кафедры физической подготовки Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина  
E-mail: sasha.perschin@yandex.ru

Профессиональные компетенции в области эффективного применения оружия в своей служебной деятельности сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации приобретают преимущественно в образовательных организациях МВД России в рамках освоения дисциплины «Огневая подготовка». В процессе подготовки сотрудников правоохранительных органов к применению ручного стрелкового оружия нередко возникают проблемы, препятствующие эффективному процессу обучения. В данной работе приводится ряд основных проблем, с которыми чаще всего приходится сталкиваться как обучающимся, так и лицам, осуществляющим подготовку и обучение. Особое место в работе занимает исследование проблемы низкого уровня морально-психологической устойчивости курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «Огневая подготовка». В статье приводится анализ психолого-педагогических методов формирования морально-психологической устойчивости курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России в рамках освоения дисциплины «Огневая подготовка». Предлагаются способы для эффективного формирования морально-психологической устойчивости курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России.

**Ключевые слова:** огневая подготовка, морально-психологическая устойчивость, обучающиеся, образовательные организации МВД России.

## **Введение**

Говоря о правоохранительной деятельности, нельзя не сказать о связанной с ней рисках и ответственности. Особенно сейчас, когда как и в нашей стране, так и за ее пределами, количество чрезвычайных ситуаций в повседневной профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов растет из года в год. На фоне стремительно ухудшающейся криминогенной обстановки, сотрудникам полиции всё чаще и чаще приходится прибегать к использованию табельного огнестрельного оружия. Если верить статистике, подавляющее большинство случаев применения табельного огнестрельного оружия происходит при исполнении служебных обязанностей в процессе борьбы с преступностью, защите прав и свобод граждан, обеспечению личной безопасности и самообороны самих сотрудников. Поэтому формирование морально-психологических качеств и морально-психологической устойчивости курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России (ОО МВД России) являются сегодня чрезвычайно важными вопросом.

Как дисциплина, огневая подготовка является неотъемлемой частью программ обучения ОО МВД России. Одна из основных целей данной дисциплины – ознакомить будущих «стражей порядка» со всеми знаниями, навыками и умениями для успешного применения огнестрельного оружия в случае возникновения ситуаций, предусмотренных [1].

В связи с этим, каждому обучающемуся важно развить морально-психологическую устойчивость, ведь именно от данного качества будет зависеть правильность использования приобретённых знаний об эффективном и правомерном применении табельного огнестрельного оружия.

Учитывая всю важность проблемы, формирование морально-психологической устойчивости курсантов и слушателей на занятиях по дисциплине «Огневая подготовка» должно быть изучено более детально. Поэтому, одним из важнейших принципов данного процесса должен быть принцип обучения необходимому содержанию с позиции результативности.

## **Основные положения**

Формулируя понятие «морально-психологическая устойчивость», нужно сосредоточиться на различных источниках понимания данного термина. Рас-

смотрим его с точки зрения философии, психологии и педагогики. Вопросы нравственности, формирования силы духа и самоконтроля отмечались многими философами (Платон, Пифагор, Аристотель). Так, под стабильностью личности понималась стадия её формирования, на которой человек приобретает способность сохранять самообладание в самых разных ситуациях, способных выбить из колеи.

В настоящее время, в науке проблема морально-психологической устойчивости личности особо не выделяется в качестве объекта исследования: наоборот, делится на более мелкие проблемы, а именно способность и неспособность человека противостоять негативным изменениям в окружающей его среде.

Вопросы формирования и развития нравственно-психологических качеств личности изучались на протяжении всего времени развития человека.

Анализ психолого-педагогической литературы по педагогике и психологии сотрудников военизированных организаций показывает, что в настоящее время представления о способах формирования МПУ (морально-психологическая устойчивость) данной категории лиц усматриваются прежде всего в формировании «морали», которая формируется и смягчается в процессе совершенствования выполнения служебных задач, служебной дисциплины и организованности, воспитание в духе любви к Родине, к ее народу и овладению оружием.

МПУ курсанта и слушателя должна определяться определяется его готовностью к любым непредвиденным ситуациям. В процессе подготовки у него развиваются навыки и умения, способствующие росту потенциальной готовности к преодолению трудностей при исполнении. К сожалению, психика не любого человека способна выдержать такую нагрузку без специальной подготовки.

Во время занятий по дисциплине «Огневая подготовка» формирование МПУ рассматривается как сложный процесс, включающий в себя две стороны:

1) во-первых, это использование педагогическими работниками всех доступных методик и приемов воспитательного характера с целью достижения высокого уровня МПУ каждого обучающегося. Это способствует развитию способностей поддерживать высокую функциональность не смотря на усталость, дестабилизирующие факторы, сложности при исполнении своих служебных обязанностей в профессиональной деятельности;

2) во-вторых, это самостоятельная работа обучающихся, направленная на развитие своих навыков и умений путем изучения своей профессиональной деятельности в чрезвычайных ситуациях, требующих эффективного и правомерного применения огнестрельного оружия.

Конечно, без контроля педагога, обучающиеся самостоятельно не могут осваивать практическую часть дисциплины «Огневая подготовка» из-за отсутствия доступа к различным видам оружия и боеприпасов (учебные и боевые).

Например некоторые авторы [2, 3] в результате проведенного эксперимента выяснили, что при организации процесса обучения сотрудников правоохранительных органов выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия, именно указанные показатели необходимо учитывать в первую очередь такие показатели, как профессионализм и квалификация преподавателя, психологическая устойчивость, мотивация, уровень интеллектуальных способностей и способность к обучению.

Так, во время обучения иногда приходится наблюдать, насколько уверенно и свободно обучающиеся обращаются с учебным оружием и боеприпасами и как они же на огневом рубеже скованно и с излишней осторожностью удерживают в руке пистолет, выглядят растерянными, напуганными и напряженными, что мешает им применить ранее полученные знания. В первую очередь, это связано с новизной ощущений (резкий звук и вспышка от выстрела, отдача оружия и выстрелы с соседних позиций). Кроме того, стрельба из пистолета для большинства из нас далеко не обыденное явление, с которым мы сталкиваемся в повседневной жизни. Принимая во внимание психологические особенности каждого обучающегося, занятия следует проводить комплексно и постепенно, учитывая индивидуальные особенности человека, его темперамент, характер, ценностные ориентации, склонности. Практический опыт показывает, что при качественной психологической подготовке, при серьезной личной работе обучающегося над собой, когда уровень его психологической подготовки достаточно высок, всевозможные негативные воздействия экстремальной ситуации на него и его действия могут быть успешно подавлены и преодолены.

Рассмотрим основные искажения, связанные с МПУ и методы борьбы с ними.

Наиболее распространенной негативной чертой стреляющего является его *чрезмерное напряжение*. В результате проявляются следующие особенности: неуклюжесть движений, скованность спины и верхнего плечевого пояса, неправильное положение головы, чрезмерное сжатие рук, снижение тактильной чувствительности, неправильное визуальное восприятие прицельных приспособлений и окружения цели. Отдельной особенностью является чрезмерное волнение, которое не позволяет стреляющему соблюсти правильный алгоритм действий на огневом рубеже.

Идеомоторная и аутогенная тренировка помогут справиться с этими проблемами. Идеомоторная тренировка развивает способность стрелка выполнять алгоритм правильных действий в конкретной ситуации работы с оружием. Благодаря идеомоторной тренировке стрелок приобретает необходимые навыки умелого обращения с оружием. Наиболее очевидным проявлением идеомоторной тренировки является работа с оружием «вхолостую». Аутогенная тренировка – это психологическое воздействие на стрелка с целью по-

лучения необходимых условий для стрельбы или борьбы с негативными эмоциями. Аутогенную тренировку можно проводить в любое удобное время не только на стрелковых тренировках, но и вне их. Обучающийся осваивает методы самостоятельной аутогенной тренировки для борьбы со своими негативными эмоциями [4].

Следующей по распространенности негативной особенностью подготовки стрелка является *боязнь звука при выстреле*. Конечно, со временем у большинства обучающихся вырабатывается определенная устойчивость к резким звукам, что способствует устранению всех ошибок, связанных с данной особенностью, но некоторые стрелки, которые особо чувствительны к звуковым эффектам, не могут самостоятельно преодолеть этот недуг. Есть 3 основных способа решения этой проблемы:

- 1) использование наушников или вкладышей, постепенно снижая уровень шумоподавления. Это поможет постепенно привыкнуть к резкости и громкости настоящего звука;
- 2) нахождение вблизи огневого рубежа на безопасном расстоянии. Курсант несколько раз испугается, но со временем привыкнет к громкости звука;
- 3) живой пример.

Заслуживает внимания и такая особенность, как *боязнь пламени* от сгорания пороховых газов в момент вылета пули из канала ствола. Этот страх в основном возникает у очень визуально восприимчивых людей. Также это может быть связано с особенностью представления неприятных образов и ситуаций связанных со стрельбой. Основные ошибки, возникающие из-за описываемой проблемы – напряжение плечевого пояса и попытки зажмуриться перед выстрелом или до него. Чтобы избавиться от данной психологической особенности, нужно использовать специальные методы борьбы с ним:

- чтобы обучающийся чувствовал свои глаза более защищенными, можно использовать специальные очки для стрельбы;
- разбор ошибок при просмотре самим обучающимся видеосъемки его стрельбы;
- наблюдение за более опытным обучающимся или педагогом, который может правильно показать порядок действий при стрельбе.

*Боязнь физического ощущения отдачи оружия* встречается у обучающихся, которые думают, что оружие в момент выстрела вырвется из рук либо нанесет травму ему самому или рядом стоящим людям. Проявляется данная особенность в чрезмерном сжатии оружия в руках перед выстрелом, что приводит к ухудшению результатов стрельбы.

Данные трудности можно преодолеть, используя на занятиях следующие методы:

- механическое воздействие на незаряженное (учебное) оружие во время принятия обучающимся правильной изготовления для стрельбы и удержания оружия. Это самый эффективный способ для преодоления страха перед отдачей;

- снаряжение магазина одним патроном для дальнейшей стрельбы. Этот способ в первую очередь предназначен для борьбы с индивидуальными особенностями каждого стрелка. Главное в процессе – понимание обучающимся невозможности последующего выстрела из оружия.

## Вывод

По нашему мнению, обучение курсантов и слушателей ОО МВД России применению табельного огнестрельного оружия будет более эффективным при:

- включении в содержание программ обучения приемов самообороны и имитация ситуаций связанных с применением табельного огнестрельного оружия;
- использовании специальных стрелковых тренажеров и имитирующих оружие устройств, комплексов упражнений и планов тренировок;
- применение набора педагогических критериев для оценки эффективности занятий по огневой подготовке;
- использование комплекса объективных методов изучения и оценки реальной готовности курсантов и слушателей ОО МВД России к применению оружия.

В результате применения данных рекомендаций должны проявляться изменения в психологическом состоянии обучающихся: изменения в позе, движениях, дыхании и мимике. Обучающиеся будут чувствовать подъем сил и уверенность в себе, желание проработать свои ошибки в алгоритме действий с оружием.

Все методы, перечисленные в работе являются эффективными при решении проблем, вызванных личностными и физиологическими особенностями каждого человека.

## Литература

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» (ред. от 21.12.2021) // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения 20.04.2023).
2. Романов М.С. Определение показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.А. Гречаный, С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института ФСИИ России. – 2020. – № 3. – С. 38–44.
3. Романов М.С. Приоритеты показателей эффективности подготовки сотрудников правоохранительных органов к выполнению служебных обязанностей, связанных с применением оружия / С.П. Логинов, М.С. Романов, К.С. Марченко // Вестник Воронежского института МВД России. – 2021. – № 1. – С. 91–101.
4. Смирнов И.Э., Волков Е.С., Черноусов Я.Ю. Огневая подготовка как условие

формирования морально-психологической устойчивости курсантов // НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN SITU». – 2022. – С. 42–46.

#### **METHODS FOR THE FORMATION OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL STABILITY AMONG STUDENTS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE “FIRE TRAINING”**

**Romanov M.S., Apalkov A.V., Didyuk A. Ya., Pershin A. Yu.**

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after I.D. Putilin, Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin

Professional competencies in the field of effective use of weapons in their official activities, employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation acquire mainly in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «Fire training».

In the process of training law enforcement officers to use hand-held small arms, problems often arise that hinder the effective learning process. In this paper, a number of main problems are presented, which are most often encountered by both students and persons engaged in training and education. A special place in the work is occupied by the study of the problems of a low level of moral and psychological stability of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «Fire training».

The article provides an analysis of psychological and pedagogical methods for the formation of moral and psychological stability of

cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia within the framework of mastering the discipline «Fire training».

The methods for the effective formation of moral and psychological stability of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are proposed.

**Keywords:** fire training, moral and psychological stability, students, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

#### **References**

1. Federal Law dated 07.02.2011 No. 3-FZ «On Police» (ed. dated 21.12.2021) // [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.pravo.gov.ru> (accessed 20.04.2023).
2. Smirnov I.E., Volkov E.S., Chernousov Ya. Yu. Ognevaya podgotovka as a condition for the formation of moral and psychological stability of cadets // SCIENTIFIC JOURNAL «IN SITU». – 2022. – pp. 42–46.
3. Romanov M.S. Determination of indicators of the effectiveness of training law enforcement officers to perform official duties related to the use of weapons / S.A. Grechany, S.P. Loginov, M.S. Romanov, K.S. Marchenko // Bulletin of the Voronezh Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. – 2020. – No. 3. – pp. 38–44.
4. Romanov M.S. Priorities of efficiency indicators of training law enforcement officers to perform official duties related to the use of weapons / S.P. Loginov, M.S. Romanov, K.S. Marchenko // Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2021. – No. 1. – pp. 91–101.

# Сетевые профессиональные сообщества как инструмент методического сопровождения профессионального саморазвития молодых учителей

**Шайкина Виктория Николаевна,**

ст. преподаватель ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», образования»  
E-mail: sh-vn@yandex.ru

Статья раскрывает подходы к определению понятия «сообщество» и содержание термина «профессиональное сообщество педагогов». Рассматриваются задачи профессионального сообщества, и особенности его структуры в сетевой форме. В статье отмечается важность организации сетевых сообществ педагогов, анализируется необходимость методического сопровождения профессионального саморазвития молодых учителей через сетевые профессиональные сообщества, подходы к организации продуктивного сотрудничества педагогов. К сожалению, сегодня молодые учителя не готовы к активной работе в сетевых сообществах, они чаще используют ресурсы сетевых профессиональных сообществ как банк готовых материалов. В статье рассматривается важность смещение внимания организаторов сетевых профессиональных сообществ на организацию продуктивного сотрудничества профессионалов и молодых учителей, сплоченных общей идеей в области педагогической деятельности, предложены подходы к организации работы с молодыми учителями.

**Ключевые слова:** сообщество, сетевое сообщество педагогов, продуктивное сотрудничество.

«Профессиональный стандарт «Педагог» [1] отражает широкий спектр компетенций, которые необходимы современному учителю для качественного выполнения своих профессиональных задач. Однако, несмотря на впечатляющий объем требований к квалификационным характеристикам педагога, приходится отмечать, что не все характеристики вошли в данный перечень. Например, не указаны в стандарте, но играют важнейшую роль для учителя такие качества, как креативность, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, высокий уровень культуры, готовность к внедрению инноваций в образовательный процесс, способность к продуктивному сотрудничеству с другими педагогами и т.п.

Перечисленные компетенции у современного учителя не должны быть статичными, их постоянное развитие является залогом успешной профессиональной деятельности. Конечно, каждый учитель самостоятельно определяет направление своего дальнейшего развития: расширить свой кругозор за счет освоения нового знания или познакомиться с новыми технологиями на практике, освоить новые средства обучения или новые формы работы...

Как правило, стимулом к саморазвитию является знакомство с передовым опытом коллег, тесное общение с единомышленниками на профессиональные темы. Такое общение в рамках одной образовательной организации не дает высоких результатов: ограниченное число учителей одной предметной области не позволяет охватить весь спектр вопросов, которые волнуют педагога. Следовательно, необходимо расширить круг профессионалов, включенных в коммуникативную сферу учителя.

Стремительное развитие цифровых технологий меняет формы сотрудничества между педагогами. Сотовая связь, социальные сети, мессенджеры существенно упростили процесс общения, позволили ускорить процесс обмена информацией, эффективно организовать обсуждение сложных вопросов, объединить единомышленников в группу (сетевое сообщество) для решения профессиональных задач.

Сетевое сообщество (Net Community, Virtual Community) чаще всего рассматривается как сообщество людей, взаимодействующих через социальные сети. Термин «сообщество» в толковом словаре Ожегова трактуется следующим образом: «объединение людей, народов, государств, имеющих общие интересы, цели», [2]. То есть, сообществом, в соответствии с данным определени-



ем, является группа людей, территориально расположенным рядом, проживающих вместе. Сообщество характеризуется наличием традиций, общей идеи, единого языка общения и т.д.

Однако, с течением времени, при формировании сообщества пространственное единство индивидуумов перестало играть решающую роль. Например, Э. Дюркгейм считает основной характеристикой сообщества наличие коллективного сознания – совокупности общих ценностей, убеждений, идей, интересов и стремлений [3].

Развитие коммуникационных технологий позволило объединить людей, имеющих общую цель, интересы, проблемы. Профессиональные сетевые сообщества – новая форма организации профессиональной деятельности в сети – объединили специалистов одного направления, например, педагогические сетевые сообщества представляют учителя, работающие в одной предметной области и взаимодействующие с целью улучшения результатов обучения и воспитания. К преимуществам профессионального сетевого сообщества можно отнести: практически неограниченное число участников, отсутствие территориальных разграничений, возможность обсуждать узкоспециальные вопросы, возможность познакомиться с интересными практиками, возможность представлять информацию в разных форматах и т.п. Профессиональные сетевые сообщества широко распространены на территории России и позволяют педагогам, живущим в разных регионах нашей страны и за рубежом активно общаться друг с другом, перенимать передовой опыт коллег, повышая свой профессиональный уровень.

Таким образом, существенной характеристикой сетевого сообщества, по мнению специалистов, является продуктивное сотрудничество профессионалов, сплоченных общей идеей в области профессиональной деятельности. Профессионально ориентированное сообщество обладает огромным потенциалом для саморазвития педагога и повышения качества образования.

Изучение мнения учителей Челябинской области (124 педагога) показывает, что большинство респондентов, так или иначе проявляют интерес к работе профессиональных сообществ (92,3% от опрошенных), но считают, что учитель должен, прежде всего, работать с педагогами своей образовательной организации (75,4%), например, в рамках школьного методического объединения. Около 87% учителей хотели бы познакомиться с подходами своих коллег из других регионов к обучению школьников, высокий интерес (98,1% от опрошенных) вызывают дидактические и методические материалы специалистов. Однако, 69,2% респондентов отметили, что у них вызывает затруднения при совместной работе с незнакомыми людьми онлайн для достижения общих целей: они готовы воспользоваться предлагаемыми материалами, но не готовы принять участие в обсуждении сложных профессиональных проблем. Как видно из опроса, педагоги проявляют интерес

к сетевым формам взаимодействия, но пока испытывают трудности при организации продуктивного сотрудничества в сетевых сообществах.

Под сотрудничеством будем понимать совместную, взаимосвязанную деятельность учителей, ориентированную на достижение осознаваемых, лично значимых целей. Сотрудничество предполагает, что участники сообщества работают над одним продуктом, в сообществе определенным образом распределены «роли» и каждый член группы активно взаимодействует с другими участниками сообщества. Следовательно, сетевое сообщество предполагает активное сотрудничество членов сообщества, позволяет не просто компенсировать дефицит знаний по определенной проблематике, а выявить направление развития каждого члена группы, и должно быть направлено на организацию совместной работы над конкретными проектами.

Е.А. Медник отмечает важную роль профессиональных сообществ педагогов в повышении мотивации педагогов к повышению квалификации. Субъективно педагог, включенный в деятельность таких сообществ, осознает себя самостоятельной самоуправляемой личностью, что отражается как на мотивации, так и социально-профессиональном позиционировании, самочувствии, самооценке личности [8, с. 81].

Сетевые профессиональные сообщества создаются для выполнения нескольких задач:

- 1) создание единого информационного пространства, предоставляющего каждому участнику доступ к базе материалов, ссылок и др. информации по направлению деятельности;
- 2) изучение «репозитория успешных практик» педагогов по обучению и воспитанию и демонстрация собственного успешного опыта;
- 3) организация общения на специальные профессиональные темы (формальное и неформальное);
- 4) знакомство с коллегами в сетевом сообществе для дальнейшего сотрудничества вне сети Интернет, формирование виртуальных рабочих групп для эффективного решения профессиональных задач;
- 5) поддержка новых педагогических инициатив [5].

Традиционно структура сетевого педагогического сообщества включает: 1) банк информационных ресурсов (методические материалы, учебный контент, полезные ссылки), 2) представление опыта обучения школьников (в том числе и зарубежного), 3) форум – площадка для обсуждения актуальных профессиональных проблем; 4) консультационная площадка. В структуре отсутствуют элементы, которые позволяют организовать совместную работу педагогов над проблемой для решения профессиональных задач.

Многие участники сетевых профессиональных сообществ – учителя первой и высшей квалификационной категории, победители конкурсов педагогического мастерства различного уровня,

наставники с большим стажем работы, методисты – размещают в сообществе свои наработки: авторские курсы, методические и учебные пособия, авторские программы предмета, видеозапись мастер-классов, презентации к урокам, технологические карты уроков и т.п. Прежде всего, автор материалов рассчитывает на независимую оценку материалов, коллективную экспертизу и помощь при затруднениях.

Некоторые педагоги работают в сообществе менее активно, принимая к сведению представленную информацию, но сами не готовы пока делиться опытом с коллегами. Чаще всего, они считают, что размещать в сети необходимо авторский материал творческого характера, а они пока не готовы к инновационной деятельности.

Вызывает интерес исследование, которое было проведено кафедрой естественно-математических дисциплин ГБУ ДПО ЧИППКРО. Использовалась диагностическая карта В.А. Слостенина «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности». В ходе исследования оценивался уровень готовности к инновационной деятельности на основе четырех компонентов: мотивационного, креативного, операционного и личностного.

Наиболее проблемным для всех педагогов оказался операционный компонент инновационной деятельности, который включал несколько направлений, в том числе «способность использовать опыт творческой деятельности других педагогов» и «способность к сотрудничеству». Данные характеристики оказались сформированы у учителей на недостаточно высоком уровне. Таким образом, была выявлена проблема: педагог, с одной стороны, должен уметь взаимодействовать с обучающимися, их родителями и коллегами, но продуктивное сотрудничество с педагогами в рамках профессионального сообщества выстраивать затрудняется.

Оценка эффективности работы сетевого профессионального сообщества проводится на основе интеграции нескольких показателей: масштабность (оценивается объем участников и объем решаемых задач); активность (частота обновления информации); профессиональная значимость (возможность решения профессиональных задач внутри сообщества); продуктивность (наличие инновационных продуктов).

Если говорить о круге задач, которые также могли бы стать предметом деятельности сетевых сообществ [7], направлениями проявления активности педагогов, то к рассмотренным ранее нужно добавить те, что позволяют организовать плодотворное сотрудничество. Например:

- профессионально-общественная экспертиза образовательных и рабочих программ, инновационных проектов;
- реализация программ в области наставничества над молодыми и начинающими педагогами;
- проведение общественных акций, форумов по востребованной проблематике;

– разработка и реализация индивидуальных и групповых (в том числе сетевых) проектов, связанных с актуальными инновационными направлениями развития образовательной организации.

Особую значимость профессиональное общение и возможность познакомиться с опытом других педагогов в сетевых сообществах приобретает для молодых учителей (под термином «молодой учитель» будем понимать выпускника среднего профессионального или высшего учебного заведения по направлению «Педагогика» или педагога со стажем менее 5 лет).

Для молодых учителей раскрываются широкие возможности по изучению опыта профессионалов, анализа собственной деятельности, выстраиванию вектора развития. Однако, они чаще всего, используют ресурсы сетевого сообщества как архив материалов. Все попытка вовлечь такого специалиста в работу сетевого сообщества заканчиваются неудачей, так как молодой педагог старается не участвовать в обсуждении любых профессиональных проблем, чтобы не продемонстрировать свою низкую компетентность в некоторых вопросах. Но, именно молодые специалисты крайне отзывчивы к инновациям, готовы к проведению эксперимента, поиску более эффективных путей решения профессиональных задач. Поэтому крайне важно вовлечь молодых учителей в работу сетевого сообщества и помочь их профессиональному становлению грамотным методическим сопровождением.

Для включения молодых учителей в активную дискуссию можно использовать опрос или обсуждение в чате ключевых проблем. Опираясь на способность молодых учителей быстро усваивать новые инструменты и их навыки работы в цифровой среде, их можно привлечь к администрированию страницы сообщества. Например, к разработке новых страниц, дизайну дискуссионных площадок, структурированию информации. Затем необходимо подключить молодых учителей к организации работы форума или чата, что позволит перейти к более активным формам работы. В группе «наставник-наставляемый» возможна смена ролей: молодой педагог поможет наставнику освоить инструменты работы в сетевом сообществе.

Таким образом, проведенный анализ и осмысление задач сетевого профессионального сообщества привели к выводу, что создание профессиональных сообществ и методического сопровождения учителей в их рамках являются эффективными механизмами профессионального саморазвития педагогов, поддержки молодых учителей в выборе вектора самосовершенствования.

## Литература

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность

в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» URL: <https://base.garant.ru/70535556/>(дата обращения: 04.05.2023)

- Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд. – М., 1997.
- Попов А.С. Эмиль Дюркгейм: портрет социолога. К 150-летию со дня рождения // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emil-dyurkgeym-portret-sotsiologa-k-150-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (дата обращения: 04.05.2023).
- Шерайзина Р. М., Зиновьева С.Д., Продуктивное взаимодействие дошкольной образовательной организации и родителей в воспитании современного ребёнка Электронный журнал: Человек и образование. 2016. № 1 (46) с. 63–66. [Электронный ресурс]. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1\\_063-066.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1_063-066.pdf) (дата обращения: 04.05.2023).
- Геркушенко (Соколова) С.В., Геркушенко Г.Г., Соколов М.В. Организация профессиональных образовательных сообществ педагогов в сети Интернет // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 11. – С. 146–150. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14326.htm>
- Донской А.Г., Борченко И.Д. Повышение квалификации педагогов, осваивающих технологии работы со сложным контингентом обучающихся, средствами профессиональных сетевых сообществ // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. –2021. –№ 4 (49). –С.62–74
- Рыборецка Г. Профессиональная активность педагогов как условие реализации учительского потенциала и инновационного обновления школы // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-aktivnost-pedagogov-kak-uslovie-realizatsii-uchitelskogo-potentsiala-i-innovatsionnogo-obnovleniya-shkoly> (дата обращения: 05.05.2023).
- Медник Е.А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 2 (18). – С. 80–84.
- Селиванова Е.А., Семиздралова О.А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. –2021. –№ 4 (49). –С. 82–93.
- Гайдук Т.А., Бутова В.В. Развитие сетевой инновационной инфраструктуры региональной системы образования // Педагогическая перспектива. –2021. –№ 3. – С. 47–55.

## NETWORK PROFESSIONAL COMMUNITIES AS A TOOL FOR METHODOLOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS

Shaikina V.N.

Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Educational Workers, Education

The article reveals approaches to the definition of the concept of “community” and the content of the term “professional community of teachers”. The tasks of the professional community and the features of its structure in a network form are considered. The article notes the importance of organizing network communities of teachers, analyzes the need for methodological support of professional self-development of young teachers through network professional communities, approaches to organizing productive cooperation of teachers. Unfortunately, today young teachers are not ready for active work in online communities, they often use the resources of online professional communities as a bank of ready-made materials. The article discusses the importance of shifting the attention of the organizers of network professional communities to the organization of productive cooperation between professionals and young teachers united by a common idea in the field of pedagogy

**Keywords:** community, network community of teachers, productive cooperation.

### References

- Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 544n dated October 18, 2013 “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed: 05/04/2023)
- Ozhegov S. I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language. – 4th ed. – М., 1997.
- Popov A.S. Emil Durkheim: portrait of a sociologist. To the 150th anniversary of his birth // News of universities. Volga region. Social sciences. 2008. No.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emil-dyurkgeym-portret-sotsiologa-k-150-letiyu-so-dnya-rozhdeniya> (date of reference: 04.05.2023).
- Sherayzina R. M., Zinovieva S.D., Productive interaction of preschool educational organizations and parents in the upbringing of a modern child Electronic journal: Man and education. 2016. No. 1 (46) pp.63–66. [electronic resource]. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1\\_063](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2016-1_063)
- Gerkushenko (Sokolova) S.V., Gerkushenko G.G., Sokolov M.V. Organization of professional educational communities of teachers on the Internet // Scientific and methodological electronic journal “Concept”. – 2014. – No. 11. – PP. 146–150. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14326.htm>
- Donskoy A.G., Borchenko I.D. Advanced training of teachers mastering technologies of working with a complex contingent of students by means of professional network communities // Scientific support of the system of advanced training of personnel. –2021. –№ 4 (49). – Pp.62–74
- Ryboretsk G. Professional activity of teachers as a condition for the realization of teacher potential and innovative renewal of the school // Bulletin of LSU named after A.S. Pushkin. – 2022. – No.2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-aktivnost-pedagogov-kak-uslovie-realizatsii-uchitelskogo-potentsiala-i-innovatsionnogo-obnovleniya-shkoly> (accessed: 05.05.2023).
- Mednik E.A. Professional communities and their role in professional development of teachers // Vocational education in Russia and abroad. – 2015. – № 2 (18). – Pp. 80–84.
- Selivanova E.A., Semizdralova O.A. Increasing teachers’ motivation for continuous professional development in interactive communications // Scientific providing a system of professional development of personnel. –2021. –№ 4 (49). – Pp. 82–93.
- Gaiduk T.A., Butova V.V. Development of the network innovation infrastructure of the regional education system // Pedagogical perspective. –2021. – No. 3. – pp. 47–55.

# Роль исторического образования в подготовке студентов юридического профиля

**Шурыгина Елена Геннадьевна,**

кандидат социологических наук, доцент кафедры  
общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала  
ФГБОУ ВО «РГУП»  
E-mail: shurigina@list.ru

Изучение истории имеет важное значение для будущих юристов, так как оно помогает понимать происхождение, развитие и сущность правовых институтов и систем. История права, в частности, позволяет студентам получить представления о том, как и почему формировались правовые системы разных стран и регионов, какие идеи, теории и практики влияли на их развитие, и как они взаимодействуют в современном мире. Изучение истории также помогает студентам развивать культуру мышления, аналитические и лингвориторические навыки. Анализ исторических событий, документов и судебных решений требует глубокого понимания контекста, критического мышления и умения делать логические выводы. В рамках статьи были обозначены ключевые функции, которые выполняют исторические дисциплины в юридическом вузе: онтологическая, мотивационная, мировоззренческая (общеобразовательная), компаративная, патриотическая (идеологическая), лингвориторическая.

**Ключевые слова:** история, история права, сравнительное правоведение, лингвориторика, мотивация к учебной деятельности, юридическое образование

Юридическое образование как компонент системы высшего профессионального образования в России находится в состоянии перманентной модернизации [6, с. 234]. Учебные программы в юридических вузах все чаще выходят за пределы традиционных правовых дисциплин, таких как гражданское и уголовное право, семейное право, налоговое право и т.д. Студенты, кроме того, осваивают новые области юриспруденции – цифровое право, право на интеллектуальную собственность, право на конфиденциальность, правовые основы функционирования искусственного интеллекта, а также прочие дисциплины – экономику, бизнес-менеджмент, международные отношения, экологию. В подобных условиях учебная нагрузка на обучающихся возрастает, в связи с чем функционеры отечественной системы образования стремятся сократить учебные часы, посвященные «второстепенным» дисциплинам, и увеличить объем собственно юридического «контента». Данная тенденция порождает множество дискуссий о том, являются ли исторические дисциплины второстепенными для будущего юриста и нужно ли сокращать их долю в вузовском курсе.

По нашему мнению, исторические дисциплины в юридическом вузе никак нельзя считать «побочными» знаниями. Как указывает А.В. Корнев, «интеллектуальная история человечества или какой-то его части может и должна быть предметным полем науки» [2, с. 116]. Изучение исторических аспектов развития человеческой цивилизации в целом и правовых систем в частности – крайне важный аспект обучения квалифицированных юридических кадров – судей, прокуроров, адвокатов, юрисконсультов, нотариусов, педагогов. В подтверждение этому можно привести ряд функций исторического образования в современном юридическом вузе (Таблица 1).

Рассмотрим выделенные нами функции более подробно. Сущность **онтологической функции** исторических дисциплин в обучении будущих юристов заключается в описании закономерностей реального мира в терминах его основных категорий и связей между ними. Онтологическая функция исторических дисциплин в юридическом образовании состоит в том, чтобы определить, какие правовые сущности (объекты, понятия, процессы и т.д.) существуют в мире, как они возникли, как они связаны между собой и какую роль они играли ранее и играют в современном мире.

История зачастую именуется матерью всех наук гуманитарного цикла. Как указывает У. Сикандар, «жизнь, право и история являются отра-

жением друг друга. Закон – это зеркало жизни, а жизнь – зеркало истории. Нельзя изолировать закон от жизни и истории» [10, с. 1]. Согласимся с автором: невозможно понять сущность права и его ключевых категорий, не изучив и не поняв реального контекста, в котором они возникли.

Таблица 1. Функции исторического образования в современном юридическом вузе

Функция исторического образования в подготовке юристов	Сущность
<b>Онтологическая</b>	Понимание природы и цели правовых норм и явлений, логическое объяснение этиологии законов и норм.
<b>Мотивационная</b>	Изучение права в контексте истории и социальных систем позволяет заинтересовать студентов в праве как таковом; рассмотрение «чистых» правовых доктрин и норм, в свою очередь, оскудняет образовательный материал и снижает познавательный интерес обучающихся.
<b>Мировоззренческая (общеобразовательная)</b>	Расширение кругозора будущего юриста, осознание места права и правовой системы в развитии цивилизаций; формирование междисциплинарных связей.
<b>Компаративная</b>	Понимание сущности российской системы права на основании сравнительно-исторического изучения институтов зарубежного права с применением приемов юридической догматики и историко-правового анализа. Развитие умения поиска, анализа и оценки отечественных правовых норм на основе процедур правовой компаративистики.
<b>Патриотическая (идеологическая)</b>	Воспитание правовой культуры личности, формирование патриотизма, моральных и нравственных установок специалиста.
<b>Лингвориторическая</b>	Уточнение истории происхождения правовых концепций, терминов, юридических «жанров» позволяет повысить уровень реализации лингвориторических стратегий будущего юриста.

Примечание: разработка автора.

А.В. Корнев указывает на то, что «право формируется несколько раньше государства, а с его появлением право, преимущественно в форме закона, получает охрану со стороны государства, которое концентрирует в своих руках монополию на издание законов» [2, с. 116]. С позиции истории право, по нашему мнению, выступает точкой превращения *de facto* в *de jure*. Право было сформировано человеком для обозначения доминирующих в конкретном обществе фундаментальных правил поведения, описания методов функционирования социальных институтов и процедур, следуя которым эти институты могут уточнять и изменять выделенные ранее правила поведения. Право, понимаемое таким образом, есть логичный и естественный результат совместной жизни людей.

Закон, безусловно, не создается с нуля: он подытоживает социально одобряемую и повторяющуюся социальную практику; следовательно, базисом для любого закона выступает его социально-исторический «бэкграунд». Следовательно, будущие юристы должны не только знать наизусть положения законодательных актов, но и четко понимать, почему они возникли, для чего они существуют, как они эволюционировали и что они представляют собой сегодня. Все это позволяет понять сущность онтологической (или согласно иным авторским именованию, гносеологической, историографической, праксиологической, аксиологической) функции обучения истории в юридическом вузе. В контексте исторических дисциплин будущие юристы анализируют историю правовых учений как эволюцию сознания, методов и способов понимания и регулирования окружающей действительности, фиксации ее законов в текстах конституций, законов, подзаконных актов.

Отрицание исторического компонента юридического образования – заведомо проигрышная стратегия функционеров системы образования; данный тезис подтверждают многочисленные примеры из зарубежной вузовской практики. Американский юрист Д.У. Раак в данной связи ссылается на позицию Д. Бурстина, известного историка и почетного библиотекаря Конгресса, который яростно критиковал изъятие исторических дисциплин из вузовского образования страны и именовал США «черным континентом» («мы невежественны в отношении юридического прошлого Америки»). Подобное состояние невежества, по мнению Д.У. Раака, можно преодолеть лишь уделив соответствующее внимание истории права [11, с. 893].

Г.С. Горбун указывает, что отрицание важности истории в юридическом образовании априори неэффективно; во Франции, к примеру, профессор или студент ссылаются на очередной закон, именуя его по дате принятия: дню, месяцу и году. Однако практически никогда не говорится об историческом контексте, в котором был разработан и принят конкретный закон. В рамках подобной модели преподаватели и студенты «забывают» об историческом контексте происхождения нормы права, что лишает ее смысла и превращает в лаконичную и не содержащую аргументации констатацию факта [1, с. 62–63].

Все вышесказанное подводит нас ко второй функции исторических дисциплин в юридическом вузе – **мотивационной**. Изучение истории имеет большое значение для мотивации студентов, так как позволяет им лучше понимать предназначение правовых институтов и трансформацию их роли в современном обществе. Понимание того, как правовые нормы и принципы формировались и развивались на протяжении истории, позволяет студентам углубить знания о механизмах функционирования сегодняшних правовых систем и институтов. При этом можно наблюдать, как во многих отечественных и зарубежных вузах применя-

ется подход, постулирующий «чистое, рафинированное право» (фр. *droit pur et dur*), где в фокусе находятся чисто правовые дисциплины (частное право, семейное право и т.д.), а преподаватели предпочитают оставаться исключительно в контексте правовой аргументации. Такой подход, безусловно, снижает познавательный интерес обучающихся и идет вразрез с ключевым принципом современного вузовского образования – принципом междисциплинарных связей.

Анализ фактических данных в контексте историко-правовых исследований позволяет вовлечь в обучение обширный исторический и социологический материал, который позволяет понять, осознать и оценить ту или иную юридическую догму. Сама по себе догма, изолированная от неюридического знания, есть констатация факта, она «может дать четкое описание, но <...> к сожалению, ничего не объясняет и тем более не прогнозирует» [4, с. 206]. Поэтому включение исторических сведений в изучение законов позволяет обучающимся понять их истоки, осознать не только зафиксированную норму права, но и получить представление о том, зачем она возникла в принципе. Эти когнитивные процедуры во многом наделяют смыслом и «жизнью» юридическую науку.

Междисциплинарность, в свою очередь, играет важное значение для создания целостного знаниявого массива выпускника вуза: вместо разрозненных дисциплинарных знаний вуз должен давать молодым специалистам широкий кругозор и целостное мировосприятие. По мнению С.А. Соколова, **мировоззренческая (общеобразовательная) функция** исторических дисциплин в юридическом вузе обусловлена стремлением к подготовке «культурно организованной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству», «саморазвивающейся личности, жизнеспособной в условиях постоянно изменяющейся социальной и природной среды» [6, с. 235].

Изучение исторических дисциплин имеет важное значение для расширения кругозора будущего юриста. Предметы исторического профиля – история России, всеобщая история, история государства и права, история политических и правовых учений, история права России и других стран – позволяют студентам узнать историю формирования правовых институтов и законодательства, разобраться в тонкостях юридической терминологии и понять основные принципы и векторы правовой мысли.

Знание исторических процессов и их влияние на формирование современного права позволяет студентам более глубоко и осмысленно анализировать и интерпретировать нормативные акты и судебные решения. Изучение исторических дисциплин помогает будущим юристам развивать культуру мышления, аналитические и коммуникативные навыки, понимание взаимосвязи различных правовых систем и их влияния на современ-

ное мировое право, что, в свою очередь, является залогом успешной юридической деятельности. Изучение исторических дисциплин также позволяет студентам ознакомиться с культурными и историческими традициями других народов, с правовыми системами различных стран и узнать об их влиянии на современное мировое право (**компаративная функция**).

Следует отметить, что правовые системы и доктрины, существовавшие ранее и функционирующие до сих пор, не являются изолированными. Термины, концепции, идеи правоведов и законодателей из разных стран заимствуются, пересекаются, трансформируются под взаимным влиянием. В становлении российской юридической науки и практики законодательства также имели место заимствованные юридические концепции, переведенные формулировки и фрагменты зарубежных догматических текстов. Российский законодатель, в силу относительной неразвитости научной юриспруденции, был вынужден обращаться к зарубежным подходам «упорядочения системы права и его отраслевой кодификации» [8, с. 213]. Уже в XIX в. нормативное сравнение и заимствование стало нормальной, рутинной практикой; специалисты анализировали схожие иностранные и отечественные правовые нормы, конструкции, правовые и общественные институты. На сегодняшний день, как отмечают А.А. Малиновский и Е.Н. Трикоз, сравнение нормативных массивов разных стран мира также выступает базисом для новеллизации российского правового пространства [5, с. 47]. Актуальность компаративистского отраслевого направления можно подтвердить обилием соответствующих научных подотраслей юридической науки: сравнительное государственное право, сравнительное частное право, сравнительное уголовное право и проч.

Следующая функция, выделенная нами (Табл. 1), – **идеологическая**. Занятия по дисциплинам исторического и/или историко-правового цикла, проводимые в юридическом вузе, способствуют формированию «социально-зрелой, общественно-активной, профессионально-компетентной личности юриста» [6, с. 236]. Углубление в историю человеческой цивилизации позволяет развить навыки критического анализа и объективной оценки государственно-правовых явлений с общелогических и историко-правовых позиций. Изучение истории направлено не только на пополнение багажа знаний обучающихся, но и на выработку у них собственного отношения к научным и идеологическим воззрениям различных мыслителей, концепциям, теориям, учениям [7, с. 31].

Вузовское юридическое образование, как известно, преследует не только цель передачи знаний для последующего занятия юридической деятельностью, но и цель по формированию особого, юридического мышления. Юридическое образование в любой стране мира имеет под собой идейно-духовный, патриотический, нравственный базис. Классическая правовая доктрина, не утратив-

шая своей актуальности до сих пор, предполагает априорно высокий уровень духовно-нравственной культуры юристов. Личностные качества юриста в конечном итоге становятся гарантом справедливости и эффективности функционирования национальной правовой системы в ее правотворческом, правоприменительном и правоохранительном сегментах.

Юридическая профессия, как отмечает Л.Е. Корсакова, характеризуется повышенной лингвоинтенсивностью и зоной «повышенной речевой ответственности» [3, с. 108]. По мнению автора, будущие юристы должны стремиться не только к знанию законов своей страны, но и к способности качественной вербализации своей точки зрения в контексте этих законов. В данной связи целесообразным будет включение в вузовский курс предметов, посвященных также изучению истории художественной литературы.

В целом, художественное освоение юридической действительности обогащает представления обучающихся о праве и его применении. Погружение в историю литературы позволяет рассмотреть, помимо прочего, психологическую сторону преступления, ведь литература, особенно русская, во многом являет собой «исследование того, что перечувствовал и передумал подсудимый прежде, чем сделаться преступником». Юрист должен верно интерпретировать и словесно описывать нравственную и психологическую сторону преступления [3, с. 109–110]. В этом, собственно, проявляется **лингвориторическая функция** исторических дисциплин в юридическом вузе.

Важно также изучать историю языка – родного и иностранного – для верного понимания сути терминов и их этимологии. Как известно, колоссальную часть глобального права обслуживает английский язык; в русский юридический дискурс все чаще проникают термины и концепции англосаксонского права [9, с. 172]. Безусловно, латинские и английские термины отражают культурно-маркированную юридическую картину мира, а при попадании в русский язык их смысл может измениться. В данной связи целесообразным нам представляется включение в вузовские программы спецкурсов по истории юридического языка.

Таким образом, в рамках статьи были обозначены ключевые функции, которые выполняют исторические дисциплины в юридическом вузе: онтологическая, мотивационная, мировоззренческая (общеобразовательная), компаративная, патриотическая (идеологическая), лингвориторическая. Безусловно, изучение дисциплин исторического и историко-правового цикла в юридических вузах имеет важное значение для будущих специалистов, поскольку позволяет им более глубоко понимать современную правовую систему и лучше ориентироваться в реальных юридических ситуациях. История позволяет студентам получить знания об эволюции правовых институтов и законодательства, понять основные принципы правовой

мысли и получить более глубокое представление о нормативных актах, судебной практике и юридической доктрине. Знание исторических процессов и их влияния на формирование современного права позволяет студентам более осмысленно анализировать и интерпретировать нормативные акты и судебные решения.

## Литература

1. Горбун, Г.С. Право вне времени: репрезентация времени на юридическом факультете / Г.С. Горбун // Социология власти. – 2016. – № 3. – С. 61–79.
2. Корнев, А.В. Изучение истории политических и правовых учений в российском правоведении в XIX – начале XX в.: традиции, направления, этапы / А.В. Корнев // Lex Russica. – 2020. – № 10 (167). – С. 114–125.
3. Корсакова, Л.Е. Изучение истории художественной литературы как инструмент лингвориторической подготовки специалистов для судебной системы / Л.Е. Корсакова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 6 (86). – С. 107–111.
4. Лонская, С.В. Историческая юриспруденция как точная наука? / С.В. Лонская // Новый ракурс. – 2017. – № 4. – С. 202–209.
5. Малиновский, А.А. Российская юридическая компаративистика: история и современность / А.А. Малиновский, Е.Н. Трикоз // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. – 2021. – № 6. – С. 43–72.
6. Соколов, С.А. Изучение историко-правовых дисциплин как основа формирования духовно-нравственного и патриотического правосознания студентов-юристов / С.А. Соколов // Научные проблемы водного транспорта. – 2017. – № 53. – С. 234–243.
7. Титлина, Е.Ю. Потенциал учебной дисциплины «История политических и правовых учений» в формировании политико-правовой культуры юриста-профессионала / Е.Ю. Титлина // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 88. – С. 27–32.
8. Томсинов, В.А. Юридическое образование и юриспруденция в России в XVIII столетии / В.А. Томсинов. – М.: Зерцало-М, 2012. – 232 с.
9. Яроцкая, Л. В. «Аутентичность» в контексте использования английского языка как lingua franca профессионального юридического общения / Л.В. Яроцкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2018. – № 6 (814). – С. 171–177.
10. Sikandar, U. Relation between History and Law / U. Sikandar. – 2021. – 5 p.
11. Raack, D.W. Some Reflections on the Role of Legal History in Legal Education / D.W. Raack // Duq. L. Rev. – 1988. – 893 (26). – P. 893–924.

## THE ROLE OF HISTORICAL EDUCATION OF LAW STUDENTS

**Shurygina E.G.**

Rostov Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "RGUP"

The study of history is important for future lawyers, as it helps to understand the origin, development and essence of legal institutions and systems. The history of law, in particular, allows students to get an idea of how and why the legal systems of different countries and regions were formed, what ideas, theories and practices influenced their development, and how they interact in the modern world. The study of history also helps students develop a culture of thinking and analytical skills. Analyzing historical events, documents and court decisions requires a deep understanding of the context, critical thinking and the ability to draw logical conclusions. Within the framework of the article, the key functions that are performed by historical disciplines in a law school were identified: ontological, motivational, worldview (general education), comparative, patriotic (ideological), linguistic-rhetorical.

**Keywords:** history, history of law, comparative law, linguo-rhetoric, motivation to learning activities, legal education

### References

1. Gorbun, G.S. Law outside of time: representation of time at the Faculty of Law / G.S. Gorbun // *Sociology of power*. – 2016. – No. 3. – S. 61–79.
2. Kornev, A.V. Studying the history of political and legal doctrines in Russian jurisprudence in the 19th – early 20th centuries: traditions, directions, stages / A.V. Kornev // *Lex Russica*. – 2020. – No. 10 (167). – S. 114–125.
3. Korsakova, L.E. Studying the history of fiction as a tool for linguistic-rhetorical training of specialists for the judicial system / L.E. Korsakova // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. – 2021. – No. 6 (86). – S. 107–111.
4. Lonskaya, S.V. Historical jurisprudence as an exact science? / S.V. Lonskaya // *New perspective*. – 2017. – No. 4. – S. 202–209.
5. Malinovsky, A.A. Russian legal comparative studies: history and modernity / A.A. Malinovsky, E.N. Trikoz // *Outlines of global transformations: politics, economics, law*. – 2021. – No. 6. – S. 43–72.
6. Sokolov, S.A. The study of historical and legal disciplines as the basis for the formation of spiritual, moral and patriotic legal consciousness of law students / S.A. Sokolov // *Scientific problems of water transport*. – 2017. – No. 53. – S. 234–243.
7. Titlina, E. Yu. The potential of the academic discipline "History of political and legal doctrines" in the formation of the political and legal culture of a professional lawyer / E. Yu. Titlina // *Bulletin of the Amur State University. Series: Humanities*. – 2020. – No. 88. – S. 27–32.
8. Tomsinov, V.A. Legal education and jurisprudence in Russia in the XVIII century / V.A. Tomsinov. – M.: Zertsalo-M, 2012. – 232 p.
9. Yarotskaya, L. V. "Authenticity" in the context of using the English language as a lingua franca of professional legal communication / L.V. Yarotskaya // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences*. – 2018. – No. 6 (814). – S. 171–177.
10. Sikandar, U. Relationship between History and Law / U. Sikandar. – 2021. – 5 p.
11. Raack, D.W. Some Reflections on the Role of Legal History in Legal Education / D.W. Raack // *Duq. L. Rev.* – 1988. – 893 (26). – R. 893–924.



# Современные тенденции практико-ориентированного обучения общеобразовательных дисциплин технического направления в колледже

**Гордиенко Татьяна Петровна,**

доктор педагогических наук, профессор, проректор  
по научной и инновационной деятельности, ГБОУВО РК  
«Крымский инженерно-педагогический университет имени  
Февзи Якубова»

**Яворский Ярослав Константинович,**

аспирант ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический  
университет имени Февзи Якубова»  
E-mail: sver@inbox.ru

Статья посвящена теме практико-ориентированного обучения в современном техническом образовании. Рассмотрены преимущества этого метода обучения, и примеры его успешной реализации на практике.

Одним из основных преимуществ практико-ориентированного обучения является развитие профессиональных навыков студентов. Этот метод позволяет применять теоретические знания на практике, что способствует более глубокому пониманию материала и повышению мотивации студентов. Использование практических методов обучения позволяет развивать креативное мышление и навыки коммуникации.

Примеры успешной реализации практико-ориентированного обучения были приведены на примере Бахчисарайского колледжа строительства, архитектуры и дизайна, где используются активные и интерактивные методы обучения, такие как мозговой штурм и мастер-классы. Также студенты выполняют различные проекты, которые помогают им применять теоретические знания на практике и развивать профессиональные навыки.

Реализация практико-ориентированного обучения может столкнуться с некоторыми препятствиями, такими как недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных преподавателей и ограниченность ресурсов колледжей. Некоторые препятствия могут возникать и со стороны самой системы образования, например, отсутствие единой методики оценки результатов практических занятий и проектной работы.

В заключении статьи подчеркивается, что практико-ориентированное обучение является эффективным методом обучения, который помогает студентам применять теоретические знания на практике, развивать профессиональные навыки и повышать мотивацию. Несмотря на препятствия, реализация этого метода обучения должна продолжаться в современном техническом образовании.

**Ключевые слова:** техническое образование, практико-ориентированное обучение, профессиональные навыки, теоретические знания, примеры реализации, препятствия, ресурсы колледжей.

## Современные тенденции в техническом образовании

Современные тенденции в техническом образовании отражают изменения в сфере науки, технологий, экономики и культуры. Современный мир становится все более сложным и динамичным, и требует от выпускников технических вузов широкого спектра знаний и умений.

Одной из главных тенденций современного технического образования является его практико-ориентированность. Обучение находится в тесной связи с реальными задачами и проектами, что позволяет студентам не только получать теоретические знания, но и сразу применять их на практике. Такой подход помогает выпускникам быть более подготовленными к реальным рабочим ситуациям и успешно интегрироваться в производственную среду.

Еще одной важной тенденцией является развитие цифровых технологий в образовании. Современные технические вузы внедряют новейшие технологии в учебный процесс, такие как онлайн-курсы, вебинары, облачные технологии и другие. Это позволяет студентам получать образование из любой точки мира, и улучшает качество обучения и сокращает затраты на учебные материалы.

Важной тенденцией в техническом образовании является активное использование проектных методов обучения. Студенты не только получают знания, но и разрабатывают реальные проекты, что помогает им понимать, как работает технология в реальном мире. Кроме того, проектное обучение способствует развитию у студентов творческих навыков, лидерства и коммуникативных способностей [4].

Еще одной важной тенденцией является введение гибких учебных планов. Студенты могут выбирать курсы в зависимости от своих интересов и целей, что позволяет им создавать свой собственный учебный путь и получать максимальную пользу от обучения.

В современном техническом образовании уделяется большое внимание развитию международного сотрудничества и межкультурной коммуникации. Студенты имеют возможность обучаться в зарубежных вузах, проходить стажировки и участвовать в международных проектах. Это позволяет им получать опыт работы в международной среде, улучшать свой уровень языка и развивать межкультурную коммуникацию.

Другой немаловажной тенденцией является развитие экологической направленности в техни-

ческом образовании. Студенты учатся проектировать и создавать экологически чистые технологии, снижать негативное влияние производства на окружающую среду и решать экологические проблемы.

Таким образом, современные тенденции в техническом образовании направлены на создание более практико-ориентированной, гибкой и инновационной системы обучения, которая позволяет выпускникам успешно работать в современном мире. Заметим, что эти тенденции непрерывно развиваются и меняются в зависимости от изменений в экономической, технологической и культурной сферах.

## **Преимущества практико-ориентированного обучения**

Преимущества практико-ориентированного обучения включают развитие профессиональных навыков, применение теоретических знаний на практике и повышение мотивации студентов. Современные технологии и высокотехнологичный сектор производства требуют нового подхода к подготовке кадров технического профиля. В этом контексте качество образования должно быть ориентировано на развитие личностных качеств, когнитивных способностей и других жизненно важных компетентностей.

Проектное обучение является одним из эффективных методов образования, который позволяет сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения проблемных задач окружающей действительности. Проектно-ориентированное обучение помогает сформировать профессиональную компетентность студента и развить его как личность. Студенты получают навыки практического применения изученного теоретического материала, проведения исследований, презентации подготовленного материала, развития творческих способностей, работы с информацией и её обработки, и умения видеть дальнейшее развитие идеи и проблем, которые могут возникнуть при решении задач [5].

Проектно-ориентированное обучение позволяет студентам получить опыт реальной работы и создать проекты, которые могут быть претворены в жизнь в виде наукоемкого бизнеса или производства. Этот метод обучения позволяет преподавателям раскрыть свои педагогические способности в полной мере.

В целом, проектно-ориентированное обучение имеет множество преимуществ и позволяет подготовить конкурентоспособных, самостоятельных и востребованных на рынке труда выпускников технических специальностей..

## **Пример успешной реализации практико-ориентированного обучения**

Пример успешной реализации практико-ориентированного обучения – это подготовка специ-

алистов в направлении «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения» в Бахчисарайском колледже строительства, архитектуры и дизайна [3]. В колледже используются активные и интерактивные методы обучения, которые позволяют развивать творческое мышление, навыки общения, конструктивной критики, аргументирования точки зрения и многие другие навыки [1].

Один из таких методов – это мозговой штурм. Этот метод используется в рамках викторины «Гидравлика, теплотехника, аэродинамика», где командам задаются вопросы о применении знаний дисциплины «Основы гидравлики, теплотехники и аэродинамики» в технике и промышленности. Учащиеся предлагают как можно больше вариантов решения задачи, после чего выбираются один или несколько более удачных. Этот метод помогает учащимся развивать творческое мышление и находить нестандартные решения.

Еще один метод – это мастер-класс, который проводят сотрудники предприятия БУЭГХ «Крымгазсети» в рамках практических занятий по МДК «Организация и контроль работ по эксплуатации систем газораспределения и газопотребления». В ходе мастер-класса студентам демонстрируются работы по техническому обслуживанию 4-х конфорочной газовой плиты и бытового газового котла. Студенты имеют возможность наглядно детально ознакомиться с рабочим процессом, под наблюдением специалиста повторить его действия, выполнить сборку-разборку и обслуживание частей газового оборудования и приборов.

Проектно-ориентированное обучение широко применяется в колледже. Студенты выполняют различные проекты, которые помогают им применять теоретические знания на практике и развивать профессиональные навыки. Проекты выполняются в рамках учебных дисциплин, таких как «Монтаж и эксплуатация систем газоснабжения», «Технология монтажа оборудования», «Технология эксплуатации оборудования и систем газоснабжения» и других.

Например, в рамках проектной работы «Монтаж газового оборудования в частном доме» студенты учатся проектировать, монтировать и выполнять работы по наладке газовой системы в частном доме. В процессе выполнения проекта они изучают требования нормативных документов, планируют и организуют работу, выбирают и монтируют необходимое оборудование, выполняют наладку и настройку системы. Такой подход к обучению позволяет студентам получить не только теоретические знания, но и практический опыт, который может быть полезен им в дальнейшей профессиональной деятельности.

В колледже проводятся стажировки и практики на предприятиях, где студенты могут применять полученные знания на практике и приобретать опыт работы в реальных условиях. Например, студенты могут проходить практику на предприятии «Крымгазсети», где они получают опыт работы с газовым оборудованием и системами газоснабжения.

Так, применение активных и интерактивных методов обучения, проектно-ориентированного подхода и практических занятий позволяет Бахчисарайскому колледжу строительства, архитектуры и дизайна успешно реализовывать практико-ориентированное обучение и готовить квалифицированных специалистов в направлении «Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».

### **Препятствия в реализации практико-ориентированного обучения**

Реализация практико-ориентированного обучения может столкнуться с рядом препятствий, которые затрудняют его успешную реализацию. Одним из таких препятствий является недостаточное финансирование. Для реализации практических занятий и использования современного оборудования необходимы значительные инвестиции. Однако не все колледжи имеют достаточные финансовые ресурсы для приобретения нового оборудования и инструментов, что может ограничить возможности для проведения практических занятий.

Еще одним препятствием является нехватка квалифицированных преподавателей. Для реализации практико-ориентированного обучения необходимо наличие преподавателей, обладающих высокой квалификацией в своей области и имеющих практический опыт работы в соответствующей отрасли. Но на рынке труда может наблюдаться нехватка квалифицированных специалистов, готовых работать в образовательных учреждениях [2].

Еще одно препятствие – ограниченность ресурсов колледжей. Некоторые колледжи могут ограничивать доступ к ресурсам и оборудованию, что может затруднять проведение практических занятий. Отсутствие достаточных ресурсов и оборудования может снизить качество обучения, ограничить возможности студентов и преподавателей, и отразиться на уровне подготовки выпускников.

Некоторые препятствия могут возникать и со стороны самой системы образования. Например, отсутствие единой методики оценки результатов практических занятий и проектной работы может затруднить объективную оценку уровня знаний и навыков студентов. Ограничения в программе обучения и отсутствие возможности выбора профессиональной направленности могут ограничивать возможности студентов в практической реализации своих знаний и умений.

Реализация практико-ориентированного обучения требует решения многих сложных проблем и ограничений. Необходимо стремиться к обеспечению достаточных финансовых ресурсов, привлечению квалифицированных преподавателей и обеспечению доступа к необходимым ресурсам и оборудованию. Необходимо разработать единые методики оценки результатов практических занятий и проектной работы, и обеспечить гибкость в программе обучения, позволяющую студентам выбирать профессиональную направленность

и реализовывать свои знания и умения в практической деятельности.

Необходимо учитывать технологические и социальные изменения, происходящие в современном мире, и адаптировать методы обучения к новым вызовам и требованиям рынка труда. Например, использование современных информационных технологий и онлайн-платформ для проведения практических занятий и проектной работы может улучшить доступность и эффективность обучения.

Реализация практико-ориентированного обучения требует не только технических и организационных решений, но и поддержки со стороны государства, работодателей и общества. Это может включать в себя финансирование, создание условий для привлечения квалифицированных специалистов, организацию партнерских отношений с предприятиями и организациями, и поддержку и поощрение практико-ориентированных исследований и проектов.

В заключении можно отметить, что практико-ориентированное обучение является эффективным подходом к обучению, позволяющим студентам получать не только теоретические знания, но и практические навыки. Однако в реализации этого подхода могут возникать препятствия, такие как недостаточное финансирование, нехватка квалифицированных преподавателей и ограниченность ресурсов колледжей. Эти препятствия могут затруднять успешную реализацию практико-ориентированного обучения и требуют соответствующих мер по их преодолению.

Необходимо обращать внимание на качество подготовки квалифицированных преподавателей, и на доступность современного оборудования и ресурсов для студентов и преподавателей. Необходимо совершенствовать систему оценки результатов практических занятий и проектной работы, чтобы обеспечить объективную оценку уровня знаний и навыков студентов.

Практико-ориентированное обучение является одним из ключевых направлений развития образования, и его успешная реализация помогает подготавливать высококвалифицированных специалистов, способных успешно работать в современных условиях и принимать активное участие в развитии экономики и общества.

### **Литература**

1. Гордиенко Т. П., Яворский Я.К. Реализация практико-ориентированного подхода в процессе обучения техников в колледже // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-praktiko-orientirovannogo-podhoda-v-protsesse-obucheniya-tehnikov-v-kolledzhe> (дата обращения: 29.04.2023).
2. Дороничева Р.М., Иващенко Г.А. Практико-ориентированный подход в подготовке конкурентоспособных специалистов в системе

СПО. // Сборник: Аспекты и тенденции педагогической науки Материалы I Международной научной конференции. Брянский строительный колледж имени профессора Н.Е. Жуковского. – Брянск: 2016. – С. 167–170.

3. Приказ Минобрнауки России от 05.02.2018. № 68 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 08.02.08 Монтаж и эксплуатация оборудования и систем газоснабжения».
4. Решетка В.В. Проектный метод обучения как средство реализации практико-ориентированной технологии // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 10. С. 54.
5. Фарафонтова Е.Л. Достоинства и недостатки проектно-ориентированного обучения в профессиональном образовании // Решетневские чтения. 2014. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-proektno-orientirovannogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 29.04.2023).

#### MODERN TRENDS IN PRACTICE-ORIENTED LEARNING OF TECHNICAL DISCIPLINES IN COLLEGE

Gordienko T.P., Yavorsky Ya.K.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

The article is devoted to the topic of practice-oriented learning in modern technical education. The advantages of this learning method are discussed, as well as examples of its successful implementation in practice. One of the main advantages of practice-oriented learning is the development of students' professional skills. This method allows the application of theoretical knowledge in practice, which promotes a deeper understanding of the material and increases student motivation. In addition, the use of practical learning methods enables the development of creative thinking and communication skills.

Examples of successful implementation of practice-oriented learning were presented based on the experience of the Bachchisaray

College of Construction, Architecture, and Design, where active and interactive teaching methods such as brainstorming and master classes are used. Students also perform various projects that help them apply theoretical knowledge in practice and develop professional skills.

However, the implementation of practice-oriented learning may face some obstacles such as inadequate funding, lack of qualified teachers, and limited resources of colleges. Some obstacles may also arise from the education system itself, such as the absence of a unified methodology for assessing the results of practical classes and project work.

In conclusion, the article emphasizes that practice-oriented learning is an effective learning method that helps students apply theoretical knowledge in practice, develop professional skills, and increase motivation. Despite the obstacles, the implementation of this learning method should continue in modern technical education.

**Keywords:** technical education, practice-oriented learning, professional skills, theoretical knowledge, implementation examples, obstacles, college resources.

#### References

1. Gordienko T. P., Yavorsky Y.K. Realization of the practice-oriented approach in the process of training technicians in college // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 64–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-praktiko-orientirovannogo-podhoda-v-protsesse-obucheniya-tehnikov-v-kolledzhe> (accessed: 29.04.2023).
2. Doronicheva R. M., Ivashchenko G.A. Practice-oriented approach in the training of competitive specialists in the system of vocational education // Collection: Aspects and trends in pedagogical science. Materials of the 1st International Scientific Conference. Bryansk Construction College named after Professor N.E. Zhukovsky. – Bryansk: 2016. – P. 167–170.
3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 05.02.2018 No. 68 “On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 08.02.08 Installation and operation of equipment and gas supply systems.”
4. Reshetka V.V. Project-based learning as a means of implementing practice-oriented technology // Professional education in Russia and abroad. 2013. No. 10. P. 54.
5. Farafontova E.L. Advantages and disadvantages of project-oriented learning in vocational education // Reshetnev readings. 2014. No.18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostoinstva-i-nedostatki-proektno-orientirovannogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii> (accessed: 29.04.2023).

## Личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании

**Громова Татьяна Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и иноязычной деловой коммуникации Самарского государственного экономического университета  
E-mail: gromova73@yandex.ru

Образование является фундаментальным правом человека, а также инструментом экономического роста и человеческого развития. Инклюзивное образование – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, в том числе и в России – было признано наилучшим принципом и практикой для решения вопросов равенства и разнообразия. Однако на пути реализации инклюзивного образования в России существует много препятствий: не все нуждающиеся в нем, им охвачены: в менее десяти субъектов РФ (Москва, Санкт-Петербург, Архангельск, Томск, Самарская область, и др.) внедряется в порядке эксперимента модель инклюзивного образования. Очевидна и другая проблема: с одной стороны, наличие глобальной тенденции и потребности к изменению отношения общества к людям с ограниченными возможностями в мультикультурном обществе, с другой стороны, этому движению препятствуют глубокие поведенческие модели, отличающие инклюзивную парадигму от других архетипов.

Актуальность работы обусловлена значительным запросом общества на инклюзивное образование, с одной стороны, и недостаточной реализацией его в российской системе образования вообще, и системе высшего образования, в частности. Один из способов решения проблемы – использование личностно ориентированного подхода в инклюзивном образовании. Работа рассматривает вопросы инклюзивного образования (определение, значимость, виды; способы внедрения, роль преподавателя) и личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании. Полученные результаты и выводы могут быть использованы преподавателями и администраторами при организации учебного процесса в образовательных учреждениях различных типов и уровней.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, гуманизация образовательного процесса, личностно ориентированный подход, ограниченные возможности здоровья, творческая активность преподавателя.

### Введение

Право на получение качественного образования независимо от расы, пола, статуса, способностей или состояния здоровья является неприкосновенным правом человека. Конвенция ООН о правах инвалидов, явившись результатом многолетней работы, стала рассматривать людей с ограниченными возможностями не как “объектов” благотворительности, медицинского лечения и социальной защиты, а как “субъектов”, обладающих правами, которые способны отстаивать эти права и принимать решения относительно своей жизни на основе их свободного и осознанного согласия, а также быть активными членами общества [Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD) <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>].

Внедрение инклюзивного образования в РФ сталкивается с множеством проблем: большинство учебных программ по-прежнему построены вокруг модели «традиционного» ученика, что создает проблемы для многих различных типов учащихся; исследования показывают, что учителя не чувствуют себя готовыми взять на себя ответственность за инклюзивный класс, и в большинстве случаев не уверены, чего ожидать в социальном плане; учебная среда не соответствует характеру разных учащихся и неподтвержденная оценка достижения результатов обучения. В РФ до сих пор не проводилось ни одного точного статистического обследования относительно того, сколько детей с особыми образовательными потребностями интегрировано в обычные образовательные учреждения. Инклюзивное образование лиц с ОВЗ в недостаточной степени регламентировано нормативно-правовыми документами, отсутствует механизм финансирования и реализации специальных образовательных условий обучения детей с ОВЗ в массовой школе. Как было отмечено ранее, далеко не все нуждающиеся в ИО, в том числе студенты с ОВЗ, имеют к нему доступ [<https://yandex.ru/search/?text=%D0%BA%D0%B0%D0%BA%D0%B8%D0%B5+%D1%81%D1%83%D0%B1%D1%8A%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B+%D0%A0%D0%A4+%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B2%D1%83%D1%8E%D1%82+%D0%B2+%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%BC+%D0%BE%D0%B1->

А 0 % D 0 % A 4 + % D 1 % 8 3 % D 1 % 8 7 % - D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B2%D1%83%D1%8E%D1%82+%D0%B2+%D0%98%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%BC+%D0%BE%D0%B1-

%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8&lr=51].

*Цель работы* – обосновать использование личностно ориентированного подхода в инклюзивном образовании как эффективного средства обучения и социализации студентов с ОВЗ. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- дать определения и отметить значимость инклюзивного образования;
- определить виды и способы внедрения инклюзивного образования;
- раскрыть личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании;
- обозначить особую роль преподавателя в инклюзивном образовании.

В работе использовались теоретические (выявление противоречий рассматриваемой проблемы, анализ, синтез и т.д.) и эмпирические (сравнение, наблюдение, опрос) *методы исследования*.

*Теоретическую базу и методологическую основу* исследования определили:

- научные работы по проблемам инклюзивного образования: М.А. Григорьевой [1], К.И. Ивановой [2], Наоиа М. Намза [3], Kurth Jennifer et al. [4], И.В. Цыретаровой [5], и др. [6];
- теории гуманистического личностно-ориентированного подхода в обучении: Ш.А. Амонашвили [7], Е.В. Бондаревской [8], И.Д. Беха [9], Г.В. Глухова Г.В., Т.В. Громовой [10], Л.А. Туленковой [11], И.С. Якиманской [12].

## Результаты исследования

### *Что такое инклюзивное образование*

Инклюзивное образование – это тип модели обучения, при которой все учащиеся, независимо от возраста, языка, семейного происхождения, культуры и особых образовательных способностей, учатся вместе.

Инклюзивное образование предусматривает создание и поддержание такой образовательной среды, которая отвечает потребностям и способностям каждого ребенка, независимо от особенностей психофизического развития. По определению М.А. Григорьевой, инклюзивное образование представляет собой гибкую, индивидуализированную систему обучения, адаптированную для детей с особыми образовательными потребностями в условиях основной школы [1].

По мнению И.В. Цыретаровой, инклюзивное образование – это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [5, С. 8].

Автор статьи рассматривает инклюзивное образование как особый вид образования, необходимый людям с ограниченными возможностями здоровья для получения образования в соответствии с их потребностями.

### *Значение инклюзивного образования*

В России проживает около 12 миллионов человек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – около 8% населения [https://www.vedomosti.ru/esg/social\_projects/articles/2023/02/16/963288-inklyuzivnost-rossii-okolo-8-naseleniya-strani-imeyut-ogranichennye-vozmozhnosti] При этом только 56% из них получают образование в общеобразовательных школах со встроенной инклюзивной структурой. Еще несколько десятилетий назад люди с физическими или ментальными особенностями часто оказывались за рамками социума. Но в последние годы общество начало переход от медицинской концепции инвалидности к социальной, в которой вопросы социализации и самореализации человека становятся такими же значимыми, как тема реабилитации. В настоящий момент инклюзивное образование в России становится одним из наиболее быстрорастущих сегментов общественного сектора, что определяется следующим:

- доступно – получение образовательных услуг по месту жительства;
- способствует росту социальной активности людей с инвалидностью происходит только при условии постоянной реализации и развития инклюзивных практик;
- позволяет лицам с особенностями здоровья и без них социализироваться в одной среде;
- способствует гармоничному развитию человека, который с самого детства учится контактировать с разными людьми;
- позволяет использовать личностно ориентированный подход, который учитывают реальные возможности учащихся и удовлетворяют их особые образовательные потребности;
- дает шанс расти и развиваться наравне с другими, не сталкиваясь с психологическими проблемами из-за своих отличий от большинства;
- сопутствует культуре сопричастности и уважения. Инклюзивное образование позволяет принять тот факт, что каждый человек отличается от другого, тем самым уменьшая последствия издевательств.

### *Виды инклюзивного образования*

Исходя из конкретных индивидуальных потребностей, важно выбрать соответствующий тип инклюзивного образования и способы внедрения инклюзивного образования. Существует четыре типа инклюзивного образования.

*Полное включение.* В соответствии с этой моделью все учащиеся обучаются в стандартизированной форме, независимо от их нарушений в обучении. Полная инклюзия оказывается жизнеспособным вариантом, если оправдываются ожидания особого ребенка. В противном случае учителя

специального образования обязаны предоставлять им дополнительное образование.

*Частичное включение.* Модель частичного включения позволяет учащимся взаимодействовать со своими сверстниками, но она не требует, чтобы учащийся обязательно оставался в стандартных классах. Скорее всего, их отводят в отдельные классы, чтобы не нарушать работу стандартных классных комнат.

*Актуализация.* В соответствии с этой моделью учащиеся с особыми потребностями обучаются в отдельной комнате, вдали от стандартных классных комнат. Учащиеся, которые хорошо успевают, затем интегрируются в «основные» классы.

*Индивидуальная образовательная программа.* Согласно национальному проекту по инклюзивному образованию, каждая школа, в которую принимаются дети с особыми потребностями, должна иметь «индивидуальную образовательную программу», внутри которой ставятся разные цели в отношении инклюзии, поскольку варьируются от ученика к ученику.

Рассмотрим *способы внедрения инклюзивного образования*, включающие в себя следующие.

*Совместное обучение.* Мероприятия и задания должны быть представлены таким образом, чтобы это объединяло учащихся и развивало координацию между ними. Деление на небольшие группы способствует участию каждого в занятии.

*Специализированное обучение.* Преподаватели должны быть оснащены специализированными инструментами и оборудованием, чтобы быть уверенными, что они создают наилучшее из возможных условий обучения, в том числе при составлении преподавателем индивидуальных планов и учебных программ для учащихся с особыми потребностями. Для повышения квалификации в инклюзивном образовании целесообразно дополнительное обучение преподавателей.

*Использование разнообразных типов занятий.* Инклюзивное образование требует соответствующих подходов, интерактивных методов обучения, различных форм групповой работы в сочетании с активным сотрудничеством всех учащихся. Чтобы учащимся было легко учиться, учителям следует изменять учебную программу в соответствии с потребностями учащихся. Например, включение видео и графики может помочь тем, кто испытывает трудности с обучением на основе текста.

*Дополнительные материалы.* Предоставление учащимся дополнительных учебных пособий может помочь им более эффективно справляться с заданиями. Для закрепления полученных знаний в долгосрочной перспективе, можно использовать дополнительные инструменты.

*Личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании.* Личностно ориентированное обучение, напрямую связанное с современными требованиями ФГОС, обусловлено гуманизацией образования и индивидуализацией обучения. Гуманистические принципы инклюзивного образования основаны, прежде всего, на: принципе

естественной социализации (т.е. обучение ребенка на месте, без отрыва от семьи); использовании дополнительных методов специального образования, включая выбор родителями форм и методов обучения; реалии государственного финансирования (финансовые пособия должны предоставляться ребенку с особыми потребностями, а не на обучение в школе, что дает возможность родителям самостоятельно выбирать образовательные услуги).

Личностно-ориентированный подход при инклюзии позволяет преподавателю удовлетворять разнообразные потребности учащихся, определяемые уровнем их развития, способностями, интересами и другими особенностями. Для этого важно адаптировать методы и формы обучения, школьную среду, учебные материалы и оборудование. Эти изменения могут быть осуществлены с учетом особых потребностей учащихся путем адаптации (изменение характера обучения без изменения содержания образовательных целей) или модификации (изменение как характера обучения, так и уровня целей обучения).

В то же время личностно ориентированный подход в инклюзивном образовательном процессе является эффективным фактором улучшения не только социального и эмоционального общения, но и способствует дифференциации и индивидуализации обучения. Личностно ориентированные технологии основаны на развивающем эффекте обучения и оптимизации познавательной деятельности учащегося с учетом рефлексивных и волевых механизмов педагогического взаимодействия. И.Д. Бех выделяет следующие принципы личностно-ориентированных технологий: 1) сознательное создание эмоционально обогащенных образовательных ситуаций; 2) личностно развивающее общение; 3) использование эмпатии как психологического механизма в воспитании личности; 4) системный анализ учащимся своих и чужих действий [8, с. 127–131]. Эти принципы являются основополагающими в инклюзивном образовании, поскольку они в первую очередь включают в себя элементы психологического воздействия на развивающуюся личность.

Варианты обучения личностно ориентированного подхода могут включать в себя: совместное обучение, обучение в команде, обучение в малых группах, обучение по методу мозаики, обучение по методу портфолио. Остановимся подробнее на последнем из перечисленных методах.

Портфолио как способ накопления и оценки достижений учащегося за определенный период обучения является эффективным средством личностно-ориентированного подхода при оценке образовательных достижений учащегося с ограниченными возможностями. Самостоятельный сбор и составление портфолио по определенной теме исследования создает ситуацию успеха, повышает самооценку и уверенность в себе, развивает образовательные интересы и готовность к самостоятельному обучению у учащегося. С другой

стороны, портфолио облегчает самооценку и взаимную оценку результатов обучения. Следовательно, у учащихся развиваются способности анализировать свои собственные интересы, склонности, потребности и способности соотносить их с существующими возможностями. Чрезвычайно важно, чтобы учащиеся с особыми образовательными потребностями могли сформировать адекватную самооценку, которая поможет развить положительные черты личности.

*Роль преподавателя в инклюзивном образовании.* Несмотря на огромное значение проводимой государственной политики в области инклюзивного образования, трудно переоценить роль преподавателя, который играет ключевую роль в процессе его внедрения на практике. У преподавателей, задействованных в инклюзивном образовании появляются дополнительные обязательства и функции, среди которых можно отметить следующие.

*Проведение идентификации.* Задача – определить социальные, эмоциональные, поведенческие, физические и академические достоинства обучающихся с ОВЗ, и на основе этой информации разрабатывать индивидуальные учебные планы и соответствующие условия проживания.

*Содействие совместному обучению* проявляется при составлении заданий и организаций внеучебных мероприятий, поощряющих равное участие студентов.

*Использование адаптированной системы оценок.* Инклюзивные педагоги используют различные методы тестирования и оценивания, систему дополнительных баллов, чтобы помочь студентам с ОВЗ во время промежуточного и итогового контроля.

*Использование разнообразных форматов обучения.* Преподавателям целесообразно вносить соответствующие изменения в систему подачи знаний, чтобы студенты с ОВЗ могли учиться в соответствии со своими способностями. К ним относятся интерактивные доски, парное обучение, презентации и т.д.

*Адаптация учебной программы.* В идеале преподаватели по инклюзивному образованию разрабатывают адаптированные учебные программы, чтобы наилучшим образом поддерживать академическое, физическое, эмоциональное, поведенческое и социальное развитие каждого студента. Они достигают этого, определяя сильные стороны и особые потребности своих студентов, а затем изменяют занятия и методы преподавания в соответствии с этими потребностями.

*Предоставление дополнительного учебного материала.* У обычных студентов и студентов с ОВЗ могут быть существенно разные траектории обучения. Чтобы решить эту проблему, преподаватели инклюзивного образования используют дополнительные упражнения или задания для обеспечения более глубокого усвоения материала в аудитории. Они также предоставляют дополнительные учебные пособия, такие как рабочие листы,

флэш-карты, калькуляторы, иллюстрации, записанные занятия и т.д., для лучшего понимания материала курса.

*Оказание личной дифференцированной помощи.* В группе могут быть студенты, которым требуется дополнительная поддержка, которая может сильно варьироваться от студента к студенту. Чтобы обеспечить надлежащее обучение для всех, преподаватели оказывают помощь различными способами, в том числе проводят больше времени со студентами, которым требуются дополнительная поддержка в процессе обучения на занятиях.

Преподаватели должны стремиться создать такую среду, в которой все студенты имели бы равные права, а также возможности для развития. Использование целого ряда интерактивных стратегий может сделать преподавание более актуальным, стимулирующим и интересным, а также более чутким к потребностям всех студентов группы. Использование парной и групповой работы, ролевых игр, элементов драматургии, стимулирующих и привлекающих внимание ресурсов, игр, дисплеев и книг поможет всем студентам в обучении.

Умение адаптировать и применять различные стратегии обучения – это профессиональный навык. Знание того, как изменить задание в соответствии с потребностями учащихся с различными способностями, приходит с опытом. Не бояться пробовать что-то новое и наблюдать за тем, как это повлияет на успеваемость студентов тоже входит в функции преподавателя, который своими действиями способствует созданию в широком смысле инклюзивной школы, поддерживающей всех студентов, независимо от их пола, способностей, наличия или отсутствия инвалидности, социально-экономического статуса, медицинских или психосоциальных потребностей.

Преподавателям, работающим в условиях инклюзивного образования приходится заниматься творческими вещами, часто в ограничивающих и сложных обстоятельствах, таких как нехватка финансирования, соответствующих ресурсов, времени или инфраструктуры. Преподаватели всегда будут играть решающую роль в превращении пробелов и стен в мосты академических достижений. Знание культурной самобытности и глубокое понимание человеческого и культурного разнообразия являются важнейшими элементами межкультурной компетентности. Важно развивать инклюзивную практику, критически анализируя свой подход к преподаванию и трансформируя его.

## **Заключение**

Инклюзивное образование – это такой тип образовательной системы, при котором разные обучающиеся учатся в одной группе. Независимо от уникальных способностей обучающихся, инклюзивное образование фокусируется на предоставлении образования каждому, чтобы по возможности гарантировать, что они станут успешными в жизни. Это воспитывает у обучающихся с ОВЗ чувство сопри-



частности, а также делает их более подготовленными к будущему.

Недавние психолого-педагогические исследования показали, что взаимное общение и взаимодействие обучающихся с особыми потребностями со своими здоровыми сверстниками способствуют эффективной социализации в образовательной среде. Инклюзивное образование решает подобные задачи благодаря его различным аспектам, которые были рассмотрены в работе. Кроме этого, в работе были проанализированы определения, значимость инклюзивного образования; виды и способы внедрения инклюзивного образования в практику; раскрыты личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании и особая роль преподавателя в инклюзивном образовании.

Целесообразность использования личностно ориентированного подхода в инклюзивном образовании способствует, в том числе, формированию толерантного восприятия участниками образовательного процесса различных нарушений развития и рассматривается как эффективный способ обучения лиц с ОВЗ.

Трудно переоценить ключевую роль преподавателя в инклюзивном образовании, который часто при отсутствии дополнительного финансирования, использует всевозможные инструменты, методы, технологии для создания оптимальных условий обучения лицам с ОВЗ. Ответственный преподаватель периодически повышает свою профессиональную компетентность в вопросах обучения и развития лиц с ОВЗ различной специфики и выраженности.

Результаты исследования могут использоваться при организации процесса обучения в образовательных учреждениях различных видов и уровней.

Перспективы будущих исследований мы видим в обосновании и разработке теоретико-методического и организационного содействия внедрению инклюзивного образования; подготовке будущих специалистов помогать лицам с особыми образовательными потребностями адаптироваться в образовательных учреждениях разных типов.

## Литература

1. Григорьева М.А. Инклюзивное образование, 2019. <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2019/10/17/inklyuzivnoe-obrazovanie>
2. Иванова К.И. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://infourok.ru/gotovnost-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-ovz-1324210.html> (дата обращения: 24.09.2020).
3. Naoua M. Hamza. The Benefits and Necessity of Inclusive Education 2023. <https://www.collegexpress.com/interests/education/blog/benefits-and-necessity-inclusive-education>
4. Kurth Jennifer et al. Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice From International Experts, 2018// *Intellectual and Developmental Disabilities* 56(6):471–485. DOI:10.1352/1934–9556–56.6.471. [https://www.researchgate.net/publication/329523348\\_Inclusive\\_Education\\_Perspectives\\_on\\_Implementation\\_and\\_Practice\\_From\\_International\\_Experts](https://www.researchgate.net/publication/329523348_Inclusive_Education_Perspectives_on_Implementation_and_Practice_From_International_Experts)
5. Цыретарова И.В. Инклюзивное образование, 2022 [https://docs.google.com/document/d/1Og\\_jgt8vQ\\_gu7ADTrnu0aIVb3lYF3j7W/edit#](https://docs.google.com/document/d/1Og_jgt8vQ_gu7ADTrnu0aIVb3lYF3j7W/edit#)
6. What is inclusive education? March 30, 2023. <https://www.open.edu.au/advice/insights/what-is-inclusive-education>
7. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 2001.
8. Бех И.Д. Избранные научные труды. Воспитание личности. Том 1. Черновцы: Букрек, 2015, 840 стр.
9. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования [Текст]: (докл. на август. конф. работников и организаторов образования г. Ростова-на-Дону)/ Е.В. Бондаревская; Рос. акад. образования, юж. отд-ние (Ростов-на-Дону). -Ростов н/Д: б.и., 2002.
10. Глухов Г.В., Громова Т.В. Личностно-ориентированный подход как доминирующая парадигма современного профессионального образования (на примере обучения аудирования) / Самара, 2006.-140 с.
11. Туленкова Л.А. Личностно-ориентированный подход в формировании личностных универсальных учебных действий // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5–1. – С. 15–19. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2129>
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. – М.: ТУ «Сфера», 2007. – 192 с.

## A PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN INCLUSIVE EDUCATION

Gromova T.V.

Samara State University of Economics

Education is a fundamental human right, as well as an instrument of economic growth and human development. Inclusive education – a natural stage in the development of the education system in any country of the world, including Russia – has been recognized as the best principle and practice for addressing issues of equality and diversity. However, there are many obstacles to the implementation of inclusive education in Russia: not all those who need it are covered by it: in less than ten subjects of the Russian Federation (Moscow, St. Petersburg, Arkhangelsk, Tomsk, Samara Region, etc.), an inclusive education model is being introduced as an experiment. Another problem is also obvious: on the one hand, there is a global trend and need to change the attitude of society towards people with disabilities in a multicultural society; on the other hand, this movement is hindered by deep behavioral models that distinguish the inclusive paradigm from other archetypes.

The relevance of the work is due to the significant demand of society for inclusive education, on the one hand, and its insufficient implementation in the Russian education system in general, and the higher education system in particular. One of the ways to solve the problem is to use a personality-oriented approach in inclusive education. The work examines the issues of inclusive education (defini-

tion, significance, types; methods of implementation, the role of the teacher) and a personality-oriented approach in inclusive education. The obtained results and conclusions can be used by teachers and administrators in organizing the educational process in educational institutions of various types and levels.

**Keywords:** inclusive education, humanization of the educational process, personality-oriented approach, limited health opportunities, creative activity of the teacher.

#### References

1. Grigorieva M.A. Inclusive education, 2019. <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2019/10/17/inklyuzivnoe-obrazovanie>
2. Ivanova K.I. Readiness of teachers as the main factor of success of the inclusive process in education [Electronic resource] – Access mode: <https://infourok.ru/gotovnost-pedagogov-k-rabote-s-detmi-s-ovz-1324210.html> (accessed: 09/24/2020).
3. Haoua M. Hamza. The Benefits and Necessity of Inclusive Education 2023. <https://www.collegexpress.com/interests/education/blog/benefits-and-necessity-inclusive-education>
4. Kurth Jennifer et al. Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice From International Experts, 2018// *Intellectual and Developmental Disabilities* 56(6):471–485. DOI:10.1352/1934–9556–56.6.471. [https://www.researchgate.net/publication/329523348\\_Inclusive\\_Education\\_Perspectives\\_on\\_Implementation\\_and\\_Practice\\_From\\_International\\_Experts](https://www.researchgate.net/publication/329523348_Inclusive_Education_Perspectives_on_Implementation_and_Practice_From_International_Experts)
5. Tsyretarova I.V. Inclusive education, 2022 [https://docs.google.com/document/d/1Og\\_jgt8vQ\\_gu7ADTrnu0aVb3lYF3j7W/edit#](https://docs.google.com/document/d/1Og_jgt8vQ_gu7ADTrnu0aVb3lYF3j7W/edit#)
6. What is inclusive education? March 30, 2023. <https://www.open.edu.au/advice/insights/what-is-inclusive-education>
7. Amonashvili S.A. Reflections on humane pedagogy. – M., 2001.
8. Bekh I.D. Selected scientific works. Personal education. Volume 1. Chernivtsi: Bookrek, 2015, 840 pages.
9. Bondarevskaya E.V. Personality-oriented approach as the main way of modernization of education [Text]: (dokl. for August. conf. of workers and organizers of education in Rostov-on-Don)/ E.V. Bondarevskaya; Russian Academy of Sciences. education, southern department (Rostov-on-Don). – Rostov n/A: B. I., 2002.
10. Glukhov G.V., Gromova T.V. Personality-oriented approach as the dominant paradigm of modern professional education (on the example of listening training) / Samara, 2006. –140 p.
11. Tulenkova L.A. Personality-oriented approach in the formation of personal universal educational actions // Scientific review. Pedagogical sciences. – 2019. – № 5–1. – PP. 15–19. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2129>
12. Yakimanskaya I.S. Personality-oriented education in a modern school. – M.: TU “Sphere”, 2007. – 192 p.

### **Панченко Алена Витаутасовна,**

студент кафедры Педагогике и методики начального обучения  
ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри  
E-mail: alenapan81@mail.ru

### **Мамедова Лариса Викторовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики  
и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени  
М.К. Аммосова г. Нерюнгри  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

В настоящее время специалистами используется широкое разнообразие методов и приемов сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ: пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика, песочная терапия, дидактические игры, упражнения в сенсорной комнате, игры, направленные на развитие тактильных ощущений и другие виды деятельности. Использование данных методов и приемов позволяет не только развивать сенсорное восприятие, но и сформировать у ребенка дошкольного возраста с ОВЗ творческое мировоззрение, координацию движений, чувство эстетики, художественный вкус, индивидуальность, мышление и логику.

В статье было отражено проведенное исследование, направленное на выявление уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ. На основании полученных данных была разработана программа, направленная на сенсорное развитие детей с ОВЗ.

**Ключевые слова:** сенсорное развитие, сенсорные ощущения, дети с ОВЗ, методы сенсорного развития, формирование чувственного восприятия детей с ОВЗ.

Успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья выходит на новый уровень, и система инклюзивного образования должна реализовать эту задачу на законодательном уровне [1]. Характер представлений ребенка с ОВЗ о мире несколько отличается по причине наличия определенных ограничений жизнедеятельности, однако, формирование сенсорных навыков у таких детей является одной из ключевых ролей в адаптации к окружающему миру и освоению других навыков [5].

Научная новизна исследования состоит:

- 1) в обобщении и систематизации психолого-педагогического опыта специалистами РФ и РС (Я) по сенсорному развитию детей дошкольного возраста с ОВЗ;
- 2) в составлении психолого-педагогической программы «Волшебство вокруг нас», направленной на развитие сенсорного восприятия у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Практическая значимость: составленная психолого-педагогическая программа «Волшебство вокруг нас» может быть использована для сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ, психологами, педагогами специальных образовательных учреждений и студентами при прохождении практики.

В процессе исследования были использованы психолого-педагогическая научная и методическая литература, обобщение психолого-педагогического опыта, диагностический комплекс методик определения уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ (Е.А. Стребелева [4], Л.А. Венгер [2], М.И. Земцова [3]).

Проведенная аналитическая работа в отношении существующей психолого-педагогической литературы, позволяет говорить о том, что термин «сенсорное развитие» описывает процесс развития и понимания свойств предметов: цвет, запах, фактуру, вкус и так далее [6].

Для изучения развития сенсорной сферы детей дошкольного возраста с ОВЗ было проведено эмпирическое исследование с участием 12 детей четвертого года жизни.

Цель исследования: выявить уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ и спроектировать программу, направленную на сенсорное развитие данных детей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе «Республиканского центра комплексной реабилитации для детей и взрослых с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья г. Нерюнгри», с помощью сочетания следующих диагностических заданий:

- 1) методика «Группировка игрушек» (Л.А. Венгер) [2],
- 2) методика «Сложи разрезную картинку» (Е.А. Стребелева) [4],
- 3) адаптированный вариант методики М.И. Земцовой [3].

В рамках представленной работы в качестве основного диагностического метода выступает тестирование, выполненное в игровой форме, позволяющее оценить поведение и деятельность детей в рамках его же выполнения.

Для того, чтобы определить уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, были предложены диагностические задания, направленные на получение комплексной оценки специфических особенностей при формировании и освоении сенсорными эталонами.

1. Первая методика предложена Л.А. Венгером [2] под названием «Группировка игрушек». Благодаря ей можно выявить уровень развития навыка восприятия формы предмета, а также умения использовать (применять) в практической деятельности геометрические эталоны при определении формы, актуальной для предметов.

2. Вторая методика предложена Е.А. Стребелевой [4] под названием «Сложи разрезанную картинку».

3. Третья методика предложена М.И. Земцовой [3] под названием «Какой предмет на ощупь?». Благодаря данному заданию можно определить уровень развития тактильных навыков при изучении предметов детьми.

В рамках реализации процесса по выполнению диагностических заданий за детьми велось наблюдение, фиксировались все результаты. Благодаря этому, можно сделать вывод о том, что дети активно и с интересом взаимодействуют со взрослыми, стараются понимать задания, могут находить ошибки в собственных действиях, демонстрируют довольно специфические эмоции в случае неправильного выполнения задания, не соглашаются, проявляют особый интерес к результативной составляющей выполненной ими деятельности.

Благодаря предложенным заданиям, можно определить наиболее проблемные зоны в сенсорном развитии детей, а также подобрать наиболее оптимальные задачи коррекционно-развивающей направленности в групповом и индивидуальном порядке. В данном случае стоит более подробно рассмотреть результативную составляющую проведенного диагностического исследования в отношении сенсорного развития детей в группе (таблица 1).

Таблица 1. Количественный анализ уровня сенсорного развития детей

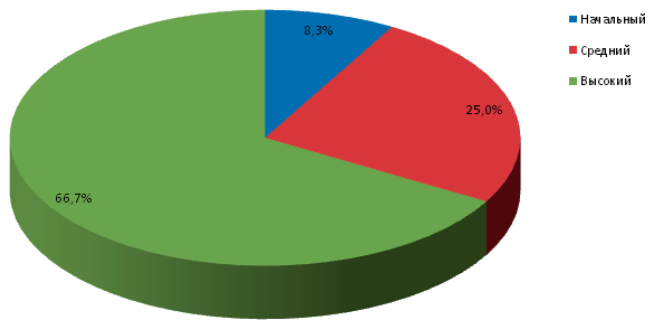
Ф.И. ребенка	Задания			Баллы	Уровень сенсорного развития
	Методика Л.А. Венгера	Методика Е.А. Стребелевой	Методика М.И. Земцовой		
Айсен М.	+	+	+	5	высокий
Дарина В.	+	–	+	4	средний
Снежана У.	+	+	–	4	средний
Лена М.	–	+	+	3	средний
Арчылан М.	–	+	+	3	средний
Саида Р.	+	–	+	4	средний
Никита Г.	+	–	–	1	начальный
Римма К.	–	–	–	1	начальный
Влада П.	+	–	–	1	начальный
Тумэн О.	–	+	–	1	начальный
Ваня Е.	+	–	+	4	начальный
Костя Б.	+	–	–	1	начальный

Остановимся подробнее на анализе результатов проведения каждого диагностического задания.

1. Методика «Группировка игрушек» (Л.А. Венгер) [2].

В ходе диагностического исследования по методике Л.А. Венгера было выявлено, что у дошкольников с ОВЗ по восприятию формы 66,7% детей находятся на высоком уровне, они понимают и правильно выполняют задание, группируют игрушки по форме: Айсен М. справился со всеми заданиями с первого раза, остальным ребятам задание пришлось повторить, после чего они

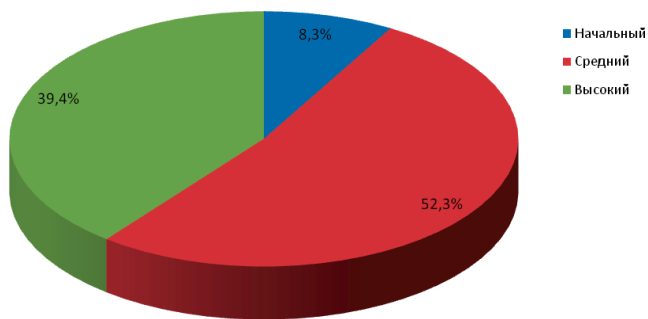
правильно его выполнили; 25% дошкольников находятся на среднем уровне: Арчылан М. выбирал игрушки, не всегда ориентируясь на образец – эталон, после обучения начал соотносит форму с образцом. Римма К. не ориентировалась на образец, после обучения продолжала выполнять задания без учета основных принципов. 8,3% детей имеют начальный уровень развития данного сенсорного эталона: Тумэн О. так и не понял выполнение задания даже после многократного объяснения с показом, удачное соотнесение форм было скорее случайным, чем осознанным (рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты диагностики уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по методике «Группировка игрушек» (Л.А. Венгер) 25.01.2023 г.

2. Методика «Сложи разрезную картинку» (Е.А. Стребелева) [4].

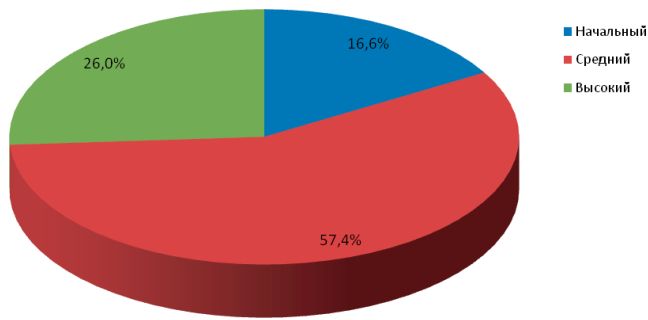
По восприятию предметного изображения на картинке (методика Е.А. Стребелевой) 39,4% дошкольников показали высокий уровень, они справились с заданием, смогли сложить картинку: Айсен М. смог сложить картинку, опережая словесную инструкцию к заданию; 52,3% дошкольников показали средний уровень, они пытались соединить части в целую картинку, но без помощи взрослого не справились с задачей. Саида Р. приняла задание, но не поняла, что части нужно соединить в единое целое, в условиях обучения действовала адекватно, 8,3% детей показали начальный уровень: Влада П. не поняла задание, действовал в условиях обучения неадекватно, складывал части картинки друг на друга (рис. 2).



**Рис. 2.** Результаты диагностики уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по методике Е.А. Стребелевой 02.02.2023 г.

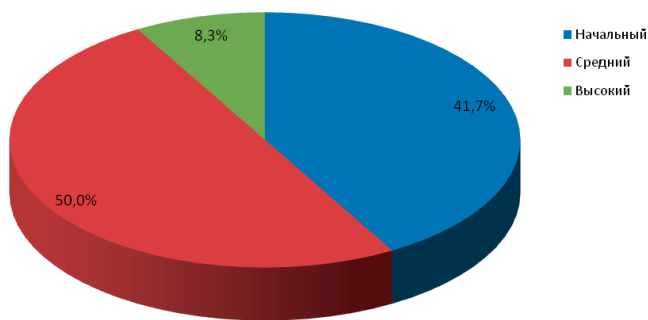
3. Адаптированный вариант методики М.И. Земцевой [3].

По умению тактильно обследовать предметы (методика М.И. Земцевой) 26% детей показали высокий уровень: они смогли тактильно обследовать предметы методом проб, были заинтересованы в конечном результате, 57,4% детей показали средний уровень: Снежана У. и Никита Г. выполнили задание способом перебора вариантов, после обучения смогли самостоятельно выполнить задание. Влада П. стремилась обследовать предметы, но не смогла все назвать правильно, даже при помощи взрослого, 16,6% детей показали начальный уровень: Тумэн О. не понял задание, и не стремился его выполнить (рис. 3).



**Рис. 3.** Результаты диагностики уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по методике М.И. Земцевой 09.02.2023 г.

Обобщение полученных результатов позволяет определить уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья на начальном этапе опытно-экспериментальной работы (рис. 4).



**Рис. 4.** Уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ на начальном этапе опытно-экспериментальной работы, февраль, 2023 г.

В целом по итогам выполнения всех заданий выявлено, что максимальный результат продемонстрировали 1 ребенок (Айсен М.) он самостоятельно выполнил все 5 заданий. Низкий результат показали 5 детей (Никита Г., Римма К., Влада П., Тумэн О., Костя Б.), которые смогли самостоятельно выполнить всего по 1 заданию при помощи педагога. Они не понимали и не принимали задание, действовали неадекватно, не выполняли задания даже после обучения.

Таким образом, было выявлено, что у дошкольников с ОВЗ преобладает начальный и средний уровень развития сенсорных эталонов. Высокий уровень наблюдается только у 8,3% детей. Это говорит о необходимости целенаправленной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ экспериментальной группы по сенсорному развитию.

После проведения исследования была разработана психолого-педагогическая программа «Волшебство вокруг нас», направленная на развитие сенсорного восприятия детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель программы: скорректировать воздействие на эмоционально-волевую и сенсорно-перцептивные сферы детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Представленная программа включает в себя 31 занятие, которое будет длиться не более 30 минут.

Проведение заданий должно быть систематичным – приблизительно 2–3 раза в неделю.

Составленная психолого-педагогическая программа «Волшебство вокруг нас», будет способствовать развитию сенсорного восприятия детей дошкольного возраста с ОВЗ.

После проведения цикла коррекционно-развивающих занятий была проведена итоговая диагностика уровня сенсорного развития детей с ограниченными возможностями здоровья по аналогичным методикам. Рассмотрим ее результаты более подробно (таблица 2).

Таблица 2. Количественный анализ уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ

Ф.И. ребенка	Задания			Баллы	Уровень сенсорного развития
	Методика Л.А. Венгера	Методика Е.А. Стребелевой	Методика М.И. Земцевой		
Айсен М.	+	+	+	5	высокий
Дарина В.	+	+	+	5	высокий
Снежана У.	+	+	–	4	средний
Лена М.	+	+	+	5	высокий
Алексей М.	–	+	+	4	средний
Саида Р.	+	+	+	5	высокий
Никита Г.	+	+	–	3	средний
Римма К.	–	+	–	2	начальный
Влада П.	+	–	–	2	начальный
Тумэн О.	–	+	–	2	начальный
Ваня Е.	–	+	+	4	начальный
Костя Б.	+	+	+	5	начальный

В представленной таблице задания, которые были выполнены ребенком самостоятельно отмечены знаком «+», другим же знаком отмечены те упражнения, которым для их выполнения пришлось привлечь помощь взрослых.

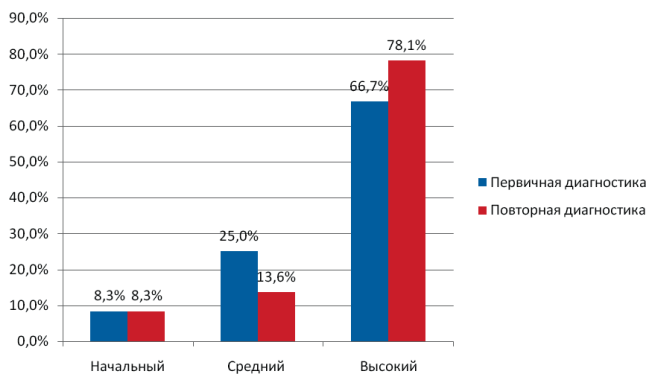


Рис. 5. Динамика результатов уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по методике «Группировка игрушек» (Л.А. Венгер) март, 2023 г.

В данном случае стоит более подробно остановиться на проведении аналитической работы в отношении абсолютно каждого диагностического упражнения. На основании методики «Группировка игрушек» под авторством Л.А. Венгера [10], было выявлено, что более 78% детей транслируют высокий уровень развития навыка восприятия формы предметов. То есть у них не возникает никаких сложностей в понимании и правильном разложении игрушек в соответствии с их формой. Средний уровень актуален для чуть более чем 13% детей – до этого они выбирали игрушки, не акцен-

тируя внимание на образце, а уже после обучения стали выполнять задание правильно.

Сравним результаты первичного и итогового исследования по данной методике и представим их в виде рисунка 5.

По восприятию предметного изображения на картинке (методика Е.А. Стребелевой) 91,7% детей показали высокий уровень, они справились с заданием, смогли сложить картинку, 8,3% детей показали средний уровень: Злата П. пыталась соединить части в целую картинку, после дополнительной словесной инструкции у нее это получилось.

Сравним результаты первичного и итогового исследования по методике «Группировка игрушек» (Л.А. Венгер) и представим их в виде рисунка 6.

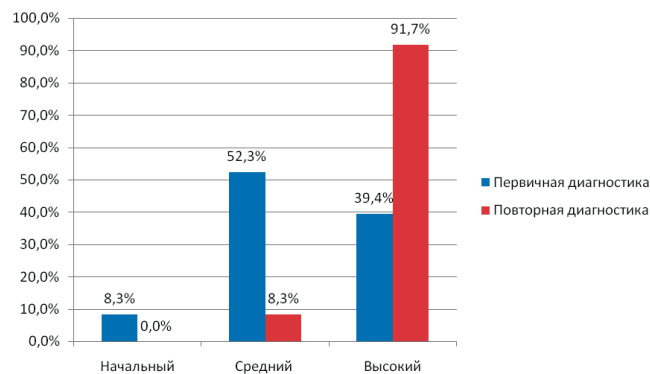
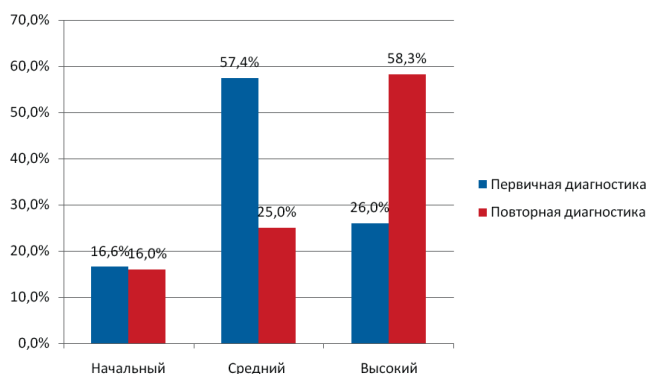


Рис. 6. Динамика результатов уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по методике Е.А. Стребелевой, март 2023 г.

На основании методики под авторством М.И. Земцевой, стоит выделить, что высокий уро-

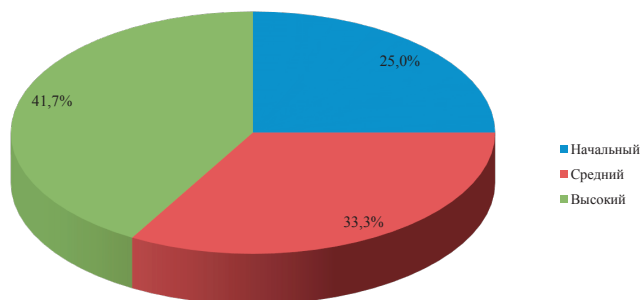
вень развития навыка тактильно обследовать предметы – актуален для более, чем 58% детей, они не испытывали никаких сложностей в выполнении заданий, которые вызывали у них интерес. Средний уровень актуален для 25% детей – они перебирали варианты выполнения заданий, однако, уже после обучения смогли с ними справиться самостоятельно. 16, 7% детей показали начальный этап развития соответствующего навыка, что говорит о том, что выполнение заданных упражнений поддалось им только при участии педагога (взрослого).

Сравним результаты первичного и итогового исследования по методике М.И. Земцовой и представим их в виде рисунка 7.



**Рис. 7.** Динамика результатов по методике М.И. Земцовой, март 2023 г.

Обобщение полученных результатов позволяет определить уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ исследуемой группы на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы (рис. 8).



**Рис. 8.** Уровень сенсорного развития детей дошкольного возраста на итоговом этапе опытно-экспериментальной работы

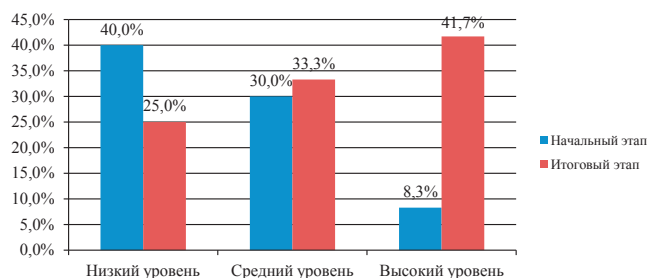
На основании всех выполненных заданий, стоит сделать вывод о том, что лишь 5 детей показали наиболее высокий результат, то есть все представленные задания были выполнены без ошибок. После того, как взрослые разъяснили им правила, эти дети быстро включились в процесс и не испытывали никаких сложностей в работе с формами, их соотношением в пространстве. Они легко шли на контакт с педагогом и остальными помощниками.

Средний уровень был актуален для 4-х детей, который смогли выполнить без ошибок только 4 задания. Они не испытывали сложности в названиях предметов, однако, путались в обозначении

контрастных цветов, также не смогли самостоятельно сложить разрезанную картинку.

Начальный уровень сенсорного развития оказался актуальным для троих детей, которые смогли сами выполнить лишь одно из предложенных им заданий, суть которых им была не ясна, поэтому они нуждались в постоянном сопровождении со взрослыми.

В данном случае стоит обратить внимание на сведения, представленные на рисунке 9, где все показатели уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ сравнены между собой.



**Рис. 9.** Динамика результатов уровня сенсорного развития детей дошкольного возраста с ОВЗ по итогам опытно-экспериментальной работы

Таким образом, учитывая вышеизложенное, стоит сделать вывод о том, что в рамках активно проведенной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими ограниченные возможности здоровья на формирующем этапе исследования, удалось оптимизировать их уровень сенсорного развития. Однако, есть и те дети, которые не показали положительных результатов, с ними в дальнейшем будет проводиться индивидуальная педагогическая работа.

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (действующая редакция от 29.12.2022 г.).
2. Венгер Л. А., Э.Г. Пилюгина. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение. – 2014. – 144 с.
3. Земцова М.И. Основы компенсации дефектов у аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение. – 1995. – С. 101–122.
4. Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева. М.: Просвещение. – 2005. – 313 с.
5. Сенсорное воспитание детей раннего возраста: учебно методическое пособие / под ред. Ю.М. Хохрякова. – М.: Издательство «ТЦ Сфера», 2014. – 128 с.
6. Смирнова Е.О. Педагогические системы и программы дошкольного воспитания: учеб.пособие для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности 0313 «Дошк. образование». – М.: ВЛАДОС, 2015. – 119 с.

## PECULIARITIES OF SENSOR DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

**Panchenko A.V., Mamedova L.V.**

TI (F) NEFU named after M.K. Ammosov Neryungri

Currently, specialists use a wide variety of methods and techniques for the sensory development of preschool children with disabilities: finger games and finger gymnastics, sand therapy, didactic games, exercises in the sensory room, games aimed at developing tactile sensations and other activities. The use of these methods and techniques allows not only to develop sensory perception, but also to form a creative worldview, coordination of movements, a sense of aesthetics, artistic taste, individuality, thinking and logic in a preschool child with disabilities.

The article reflected a study aimed at identifying the level of sensory development of preschool children with disabilities. Based on the data obtained, a program was developed aimed at the sensory development of children with disabilities.

**Keywords:** sensory development, sensory sensations, children with disabilities, methods of sensory development, the formation of sensory perception of children with disabilities.

## References

1. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (current version of December 29, 2022).
2. Wenger L. A., E.G. Pilyugina. Raising the sensory culture of a child from birth to 6 years. – M.: Enlightenment. – 2014. – 144 p.
3. Zemtsova M.I. Fundamentals of compensation for defects in abnormal children // Fundamentals of training and education of abnormal children. – M.: Enlightenment. – 1995. – S. 101–122.
4. Psychological and pedagogical diagnostics of the development of children of early and preschool age / E.A. Strebelev. M.: Enlightenment. – 2005. – 313 p.
5. Sensory education of young children: teaching aid / ed. Yu.M. Khokhryakova. – M.: Publishing house "TC Sphere", 2014. – 128 p.
6. Smirnova E.O. Pedagogical systems and programs of preschool education: textbook for students of ped. schools and colleges studying in the specialty 0313 "Doshk. education". – M.: VLADOS, 2015. – 119 p.



# Развитие памяти у детей старшего дошкольного возраста посредством мнемотехники

## Широкова Анастасия Алексеевна,

студент, кафедра ПИМНО, Технический институт (филиал)  
«СВФУ» им. М.К. Аммосова г. Нерюнгри  
E-mail: nastuha 94\_25@list.ru

## Мамедова Лариса Викторовна,

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

Анализ психолого-педагогической литературы обращает внимание на то, что основными показателями хорошо развитой памяти являются ее объем и скорость, с которой человек может запоминать материал, сюда же можно отнести не только продолжительность сохранения информации, но и способность, а главное точность ее воспроизведения. К основным процессам памяти можно отнести запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение.

Каждый человек строго индивидуален, все мы имеем свои неповторимые особенности, наша память не стала исключением, у каждого человека свои параметры памяти. Все они отличаются по своим характеристикам, сложно найти двух разных людей с абсолютной одинаковой скоростью запоминания, прочностью сохранения, а также простотой воспроизведения. Чаще всего память обязана своей неповторимостью особенностям высшей нервной деятельности, каждого конкретного человека, а также его воспитанию и той среде, которая окружала его в процессе его взросления. Именно поэтому у разных людей может преобладать любой из типов памяти, это может быть как наглядно-образный, словесно-логический так и эмоциональный тип памяти.

Для подавляющего числа дошкольников образная память является приоритетной. В более раннем возрасте их память правильной отнести к произвольной форме. Однако позже в процессе взросления дошкольника и использования им мнемотехнических средств на первый план начинает выходить процесс произвольного запоминания. Ближе к пяти годам у ребятшек появляется не только произвольная форма запоминания, но и возможность произвольного воспроизведения. Бесспорно, неоценимый вклад в развитие этих процессов могут внести мнемотехнические средства.

Мнемотехника – уникальная система тренировок памяти. Она так же позволяет: расширить объем запоминаемой информации, улучшить логическое мышление, повысить внимательность и способность к визуализации, стать стимулом к развитию образного и творческого мышления.

В статье рассматривается эмпирическое исследование первичной диагностики уровня развития кратковременной памяти у детей старшего дошкольного возраста. Оно было проведено на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Снежинка» МР «Алданский район» РС (Я) г. Алдан. После исследования детей, нами была составлена психолого-педагогическая программа «Мнемо», направленная на развитие памяти с использованием мнемотехники, с целью повышения уровня развития памяти. В нашей программе используются различные приемы мнемоники («Повторение», «Смысловое соотношение», «Группировка» и другие), также в ней использованы игровые методы, направленные на развитие памяти. По окончании проведения полного курса входящего в нашу программу нами было проведено итоговое исследование детей, которое показало положительную динамику в развитии кратковременной памяти.

**Ключевые слова:** развитие памяти, старший дошкольный возраст, мнемотехника, диагностика, программа, мнемотаблица, запоминание, объем памяти, скорость памяти.

Согласно ФГОС ДО от 17 октября 2013 года № 1155 «Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира...» [6]. Огромную и неоспоримую роль в этом играет раскрытие не только психологических, но и познавательных процессов у ребят дошкольного возраста. Я думаю, нет смысла доказывать, что память является основополагающим фактором в этих процессах. Все мы не раз становились невольными свидетелями того, как тяжело дается детям их первый школьный опыт. В большинстве случаев основной проблемой, из-за которой возникают эти трудности, становится недостаточно хорошо развитая память.

На современном этапе данным вопросом занимаются, такие психологи и педагоги, как: Н.В. Давыдова, Ю.В. Казанцева, А.Н. Французова, Н.И. Прилепина, Т.К. Ойтова, Л.В. Дернова, Е.В. Елецкая, С.А. Малмыгина и др.

К сожалению, в нашем обществе значимость памяти недооценена, а ее развитию не уделяется должного внимания. Из этого вытекает проблема противоречия между важностью развития памяти у будущих школьников и недостаточностью методики ее развития в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Особое место в жизни и формировании психофизиологических особенностей человека, как личности по праву принадлежит памяти. Особенно важна ее роль в момент начала взросления ребенка и становления его, как индивидуума.

А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин замечают, что к возрасту 6-ти лет у ребенка наблюдается «важное новообразование – у него развивается произвольная память» [1, с. 81].

З.М. Истомина в своей статье обращает наше внимание на то, что «сам по себе факт формирования произвольной памяти в дошкольном возрасте закономерен, но самое важное заключается в том, как протекает этот процесс и чем он внутренне обусловлен. В старшем дошкольном возрасте (5 и 6 лет) совершается переход от произвольной памяти к начальным этапам произвольного запоминания и припоминания. При этом происходит дифференциация особого рода действий, соответствующих целям запомнить, припомнить, которые ставятся перед детьми» [2].

В период взросления ребенка меняется не только он сам, но и методы его запоминания. Уже к 6 годам на смену произвольному запоминанию приходит механическое запоминание. Со слов Г.А. Урунтаевой, это происходит, «при помощи повторений (от повторения вслух дети переходят к повторению шепотом или про себя) и при использовании картинок. Используя картинки, старшие дошкольники запоминают в 2,5–3 раза больше слов, чем без них. Для лучшего запоминания материала ребенку, развивающемуся в норме, требуется 2–3 его повторения» [5, с. 143].

Более эффективного развития памяти детей можно добиться, используя «специальные – мнемические – приемы обучения: «повторение», «группировка», «смысловое соотнесение», «ассоциации», «схематизация», «самопроверка». Все они направлены на развитие запоминания, сохранения и воспроизведения необходимого материала» [3, с. 147].

Исходя из опыта В.С. Мухиной, «до самого конца дошкольного детства основным видом запоминания остается произвольное запоминание. К произвольному запоминанию дети обращаются редко и главным образом по требованию взрослых. Сравнительная успешность, продуктивность произвольного и произвольного запоминания зависит от того, что дети конкретно делают с запоминаемым материалом» [4, с. 127]. Детям намного проще и интересней запоминать изображение на картинках в процессе игры. Например, им гораздо проще запомнить, что нарисовано на карточках, если попросить отсортировать их по группам, объясняя при этом свой выбор. В ходе такого творческого процесса они не только рассматривают картинки, но и на подсознательном уровне думают о смысле каждого конкретного изображения. Благодаря умственной работе стимулирующей процесс запоминания, ребятам гораздо проще запомнить, что изображено на каждой конкретной карточке, этот способ показывает себя более эффективным, нежели обычное заучивание. Исходя, из этого можно утверждать, что произвольное запоминание гораздо продуктивнее произвольного.

Память ребенка носит произвольный характер, в младшем дошкольном возрасте он не может поставить себе задачу запомнить что либо, но для него не составляет труда запомнить 5–6 слов, цифр, образов. Ближе к школьному возрасту у ребенка появляется возможность ставить себе задачи запомнить что-либо, этому он обязан проявлениям произвольной кратковременной памяти. Эти проявления необходимо поощрять и заинтересовывать ребенка с помощью игр и упражнений.

Рассматривая, опыты работ практиков системы образования мы заметили, что ими активно используются мнемические методы, благодаря которым им удается добиться хороших результатов в работе по развитию памяти дошколят. Основное действие этих приемов направлено на развитие запоминания, сохранения, а также воспроизведения материала.

Наше эмпирическое исследование кратковременной памяти мы проводили на базе МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Снежинка» МР «Алданский район» РС (Я) г. Алдан.

Для исследования нами была взята группа «Колокольчик» состоящая из 20 ребят (9 мальчиков и 11 девочек). Возрастная группа 5–6 лет.

Перед нами стояла задача дать объективную оценку уровню развития памяти у детей из группы «Колокольчик». Для решения этой задачи были использованы пять методик:

1) тест слуховой памяти (вариант З.М. Истоминой)

Цель: определить объем слуховой вербальной кратковременной памяти.

2) методика А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов»

Цель: исследование объема и скорости запоминания слуховой памяти у детей дошкольного возраста.

3) тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (вариант теста Н.А. Бернштейна)

Цель: оценить объем зрительной памяти.

4) тест скорости запоминания смысловой памяти (вариант Р.В. Овчаровой)

Цель: определение скорости запоминания смысловой памяти у детей старшего дошкольного возраста.

5) методика Т.Д. Марцинковской «10 предметов»

Цель: исследование объема и скорости запоминания образной памяти у детей дошкольного возраста.

В таблицу 1 внесены начальные результаты нашего исследования.

Таблица 1

Название	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Тест слуховой памяти (вариант З.М. Истоминой)	20%	45%	35%
Методика А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов»	20%	40%	40%
Тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (вариант теста Н.А. Бернштейна)	20%	45%	35%
Тест скорости запоминания смысловой памяти (вариант Р.В. Овчаровой)	10%	55%	35%
Методика Т.Д. Марцинковской «10 предметов»	15%	60%	25%

По результатам диагностики мы выявили общий уровень развития памяти у детей, представленный на рисунке 1.

Рисунок 1 показывает уровень развития памяти при начальном исследовании: выше среднего 20% детей (4 человека); ниже среднего 30% детей (6 человек); средний уровень – 50% детей (10 человек).

■ Высокий уровень ■ Средний уровень ■ Низкий уровень

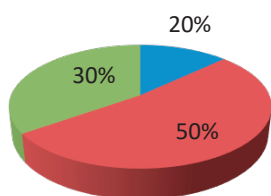


Рис. 1. Уровень общего развития памяти у старших дошкольников

Дадим краткую характеристику каждой группе.

К 1 группе отнесем дошкольников уровень развития памяти, которых ниже средней отметки. В ее состав вошли 6 человек (Вова Б., Вика, Леонид, Полина, Мирослава, Тимофей). Уровень развития их памяти ниже сверстников. Они способны удерживать в памяти (запомнить) всего по 1–3 элемента (слов, фигур). Скорость запоминания у детей из этой группы ниже, чем у остальных и поэтому им требуется, 7–9 повторений текста, но даже после этого для них трудно запомнить и воспроизвести текст, они допускают множество ошибок при рассказе текста.

Во 2 группу вошли ребята уровень развития памяти, которых находится на среднем уровне. Эта группа включает в себя 10 человек (Даниил, Богдан, Герман, Маша, Катя, Глория, Анна, Вова Н., Стефания Максим). Уровень развития их памяти показал средние результаты, они могут без проблем запомнить 4–6 слов и фигур, приложив к этому меньше усилий. Для того чтобы запомнить текст им нужно 4–5 повторений.

Третья группа собрала в себе ребят с результатом выше, чем у других испытуемых. В состав группы вошли 4 человека (Самира, Никита, Денис, Степан). У этих ребят высокий объем слуховой вербальной, зрительной и образной памяти. Они без проблем могут запоминать 8–9 слов и фигур. Благодаря высокой скорости запоминания достаточно 1–3 повторения.

Исходя, из результатов проведенной нами диагностики можно сделать вывод, что развитие памяти у старших дошкольников нашей группы на начальном этапе обследования не высок. Для этого нам необходимо разработать и внедрить в образовательную деятельность психолого-педагогическую программу по развитию памяти детей. Что мы и сделали.

Психолого-педагогическая программа «Мнемо», разработана для развития памяти у детей старшего дошкольного возраста и включает в себя: цели, задачи, принципы работы. В ее состав входит 28 занятий по развитию речевых и познавательных процессов, эти занятия образуют 2 блока.

В первом блоке собраны занятия, направленные на обучение детей имеющимся приемам запоминания на развитие слуховой, зрительной, образной и смысловой памяти.

Второй блок научит ребят приемам мнемотехники с использованием мнемотаблиц.

Наша работа была проведена в соответствии с календарно-тематическим планированием.

В качестве примера рассмотрим некоторые используемые в нашей работе с обучающимися методы и приемы подробнее.

#### Игра «Запомни предметы»

Описание: детям кратковременно показывают предметы, которые они хорошо знают, со временем задача усложняется и количество (от 3 до 10) предметов растет. Задача детей заключается в том, чтобы запомнить и назвать все предметы, которые им показали. Заинтересовать и сконцентрировать внимание детей на предметах поможет то, что в момент, когда они произносят его название вслух, мы даем его им в руки. Этим мы добьемся большей эффективности при запоминании, так как задействуем еще один канал (тактильный) для поступления информации в мозг ребенка.

#### Игра «Дорожки-загадки»

Описание: педагог-психолог детям говорит, что приготовила для них интересный способ отгадывания загадок с помощью картинок (показ мнемодорожек и объяснение значения каждого мнемоквадрата, находя между ними логическую связь.)

1. Сидит девица, в темнице, а коса на улице (морковь)

2. Без окон, без дверей, полна горница людей (огурец)

3. Не куст, а с листочками

Не человек, а разговаривает (книга)

#### Упражнение «Станция стихотворная»

Описание: дети совместно с педагогом-психологом находят записку с заданием, где стихотворение зашифровано в картинках. Они разгадывают шифр, что обозначает каждая из картинок (Одновременное чтение стихотворения и показ по **мнемотаблице**). После педагог читает стихотворение, показывая картинки, и просит детей внимательно на них посмотреть и запомнить, потом дети совместно с педагогом рассказывают его, а после пытаются рассказать по мнемотаблице уже без помощи педагога.

Стихотворение «Весна» И. Токмакова

К нам весна шагает  
Быстрыми шагами,  
И сугробы тают  
Под ее ногами.  
Черные проталины  
На полях видны.  
Видно очень теплые  
Ноги у весны.

После проведения всех занятий запланированных по плану нами была проведена итоговая диагностика с целью определения динамики улучшения уровня развития памяти по аналогичным методикам, что и при первичной диагностики. Результаты исследования в процентном соотношении приведены в таблице 2.

Для большей наглядности и простоты отслеживания динамики развития памяти у старших дошкольников на рисунке 2 изображены результаты обоих исследований.

Таблица 2

Название	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
тест слуховой памяти (вариант З.М. Истоминой)	35%	65%	0%
методика А.Р. Лурия «Запоминание 10 слов»	40%	50%	10%
тест зрительной памяти «Узнавание фигур» (вариант теста Н.А. Бернштейна)	35%	65%	0%
тест скорости запоминания смысловой памяти (вариант Р.В. Овчаровой)	40%	50%	10%
методика Т.Д. Марцинковской «10 предметов»	35%	65%	0%

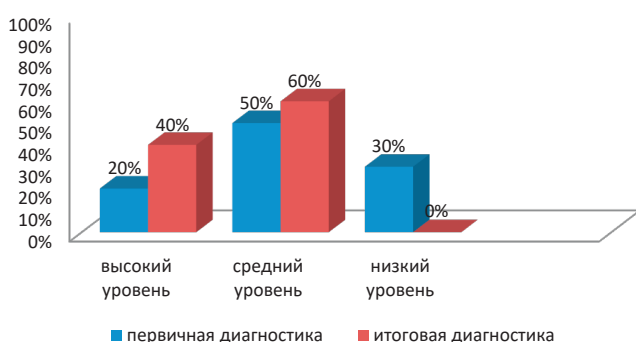


Рис. 2. Сравнительные данные исходного и итогового общего уровня развития памяти у детей старшего дошкольного возраста

Рассмотрев гистограмму, изображенную на рисунке 2 мы наглядно видим изменения соотношений во всех трех группах. Если до этого группа с уровнем развития ниже среднего включала в себя 30%, то теперь она пуста. Группа, в которую входили наши середнячки, так же претерпела изменения, ее численность выросла с 50% до 60% – 12 человек (Вова Б., Даниил, Герман, Вика, Маша, Леонид, Глория, Анна, Полина, Мирослава, Тимофей, Стефания). Остальные 40% – 8 человек (Самира, Богдана, Никита, Денис, Катя, Вова Н., Степан, Максим), заняли свое место в группе показатели участников, которой выше средних.

На основании данных исследования можно сделать вывод, что примененная нами психолого-педагогической программа «Мнемо» помогла достичь положительных результатов в развитии зрительной, смысловой, слуховой и образной кратковременной памяти.

## Литература

1. Запорожец А. В., Эльконина Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 226 с.
2. Истомина З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников [Электронный ресурс]

URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1683.html> (Дата обращения 19.05.2022).

3. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2014. – 483 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – М.: Академия, 2013. – 218 с.
5. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. – М.: Академия, 2015. – 336 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=tWG-6dGT6RkvLRGcl&cacheid=BC29CED6B3EBE-5FF6C287914632CA310&mode=splus&rnd=KC3Gzg&base=LAW&n=318172&d-st=100014#C5J6dGTNNXcTlfn6> (Дата обращения 16.05.2022).

## MEMORY DEVELOPMENT IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH MNEMONICS

Shirokova A.A., Mamedova L.V.

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova in Neryungi

The analysis of psychological and pedagogical literature draws attention to the fact that the main indicators of a well-developed memory are its volume and the speed with which a person can memorize material, this can also include not only the duration of storing information, but also the ability and, most importantly, the accuracy of its reproduction. The main processes of memory include memorization, preservation, recognition and reproduction.

Each person is strictly individual, we all have our own unique features, our memory is no exception, each person has their own memory parameters. They all differ in their characteristics, it is difficult to find two different people with exactly the same speed of memorization, durability of preservation, as well as ease of reproduction. Most often, memory owes its uniqueness to the peculiarities of the higher nervous activity of each individual, as well as his upbringing and the environment that surrounded him during his growing up. That is why any type of memory can prevail in different people, it can be both visual-figurative, verbal-logical and emotional type of memory.

For the overwhelming number of preschoolers, imaginative memory is a priority. At an earlier age, their memory is more correctly attributed to an involuntary form. However, later in the process of growing up a preschooler and using mnemonics, the process of involuntary memorization begins to come to the fore. Closer to the age of five, children have not only an arbitrary form of memorization, but also the possibility of arbitrary reproduction. Undoubtedly, mnemonics will help to make an invaluable contribution to the development of these processes.

Mnemonics is a unique system of memory training. It also allows you to: expand the amount of memorized information, improve logical thinking, increase attentiveness and the ability to visualize, become an incentive for the development of imaginative and creative thinking.

The article considers an empirical study of the primary diagnosis of the level of development of short-term memory in older preschool children. It was established on the basis of MBDOU «Child Development Center – kindergarten «Snowflake» MR «Aldansky district» RS (Ya) Aldan. After studying the children, we compiled a psychological and pedagogical program «Mnemonic», aimed at developing memory using mnemonics, in order to increase the level of memory development. Our program uses various techniques of mnemonics («Repetition», «Semantic correlation», «Grouping» and others), it also uses game methods aimed at developing memory. At the end of the full course included in our program, we conducted a final

study of children, which showed positive dynamics in the development of short-term memory.

**Keywords:** memory development, senior preschool age, mnemonics, diagnostics, program, mnemotable, memorization, memory capacity, memory speed.

#### References

1. Zaporozhets A.V., Elkonina D.B. Psychology of preschool children: the development of cognitive processes. – M.: Detstvo-Press, 2011. – 226 p.
2. Istomina Z.M. The development of voluntary memorization in preschoolers [Electronic resource] URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1683.html> (Accessed 19.05.2022).
3. Kolominsky Ya.L. Mental development of children in norm and pathology: psychological diagnosis, prevention and correction / Ya.L. Kolominsky, E.A. Panko, S.A. Igumnov. – SPB.: Peter, 2014. – 483 p.
4. Mukhina V.S. Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence: studies. for students. universities. – M.: Academy, 2013. – 218 p.
5. Uruntaeva G.A. Preschool psychology. – M.: Academy, 2015. – 336 p.
6. Federal State Educational Standard of Preschool Education, approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 dated October 17, 2013 [Electronic resource] URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&ts=tWG6dGT6RkvLRGcl&cacheid=BC29CED-6B3EBE5FF6C287914632CA310&mode=splus&rnd=KC3G-zg&base=LAW&n=318172&dst=100014#C5J6dGTNNXcTlfn6> (Accessed 16.05.2022).

## Стилистические особенности хронологического перевода (на материале произведения В. Скотта «Айвенго»)

**Акопян Эдуард Игнатьевич,**

магистрант кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»  
E-mail: bochenko\_edward@mail.ru

**Дехнич Ольга Витальевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации НИУ «БелГУ»  
E-mail: ovdekhnich@mail.ru

Данная статья посвящена анализу и изучению аспектов синхронического перевода (т.е. перевод текста с исходного языка на переводной язык) и диахронического перевода (т.е. перевод исторического текста, написанного в предыдущую эпоху, на язык современный). В ней особое внимание уделено вопросам, связанным с передачей текстов на язык перевода с исходного языка, на котором написаны произведения, хронологически отдалённые от момента осуществления перевода. В статье рассматриваются следующие приемы исторической стилизации в русских переводах романа Вальтера Скотта «Айвенго»: 1) сохранение архаизмов (т.е. соответствие архаизмов в тексте перевода архаизмам исходного текста); 2) замена архаизмов (т.е. превращение архаизмов исходного текста в нейтральную лексику при их передаче на язык перевода); 3) деархаизация, (т.е. употребление в переводном тексте архаизмов, которых нет в тексте исходного языка)

**Ключевые слова:** исходный язык (ИЯ), переводящий язык (ПЯ), синхронический, диахронический перевод, приёмы стилизации, архаизмы, хронологический перевод.

При переводе художественных произведений, написанных в далёкие для нас времена, переводчики нередко сталкиваются с проблемой адекватной передачи лингвокультурологических аспектов этого произведения так, чтобы оно без затруднения было прочитано в наши дни.

«Если переводчик даст читателю забыть о той исторической и языковой дистанции, которая отделяет его, читателя, от данного произведения, он рискует лишиться оригинал его исторической достоверности, превратить его в объект одного лишь исторического познания» [1, с. 124].

И автора, и переводчика произведения интересует историческое прошлое, однако задача автора – передать это историческое прошлое и, возможно, придать иллюзию реалистичности своему произведению. Перед переводчиком стоит задача максимально близко к оригиналу передать дух произведения так, как бы это передал сам автор. В зависимости от того, насколько автор хронологически близок ко времени, описываемом в своём произведении, тем больше переводчик отдаляется от оригинального произведения. Данный факт приводит к возникновению так называемой «временной пропасти» между переводным произведением и самим переводчиком, так как в этом случае возникает острая необходимость в тщательном изучении и разборе огромного количества пластов информации, состоящих из множества статей, монографий, различных исторических документов, архивов и исследований для адекватной передачи текста произведения оригинала. У переводчика, таким образом, возникает необходимость осваивать весь инструментарий языковых и внеязыковых аспектов переводного текста, чтобы акцентировать внимание на отделяющей нас от переводимого им произведения хронологической разнице или наоборот, сделать эту дистанцию неощутимой, приблизив его к нам.

Изучив переводы произведения «Айвенго», можно сделать вывод о том, что данный роман предстает перед современным читателем не только, как способ окунуться в историческое прошлое и познать особенности политического и социального мировоззрения тех лет, но и как образец художественной литературы. В текстах нами рассматриваемых переводов, а именно у А. Смирдина и В. Владимирова получилось воссоздать оригинальное произведение, передать всю глубину

мысли автора во всех её утончённых проявлениях и деталях. Благодаря этим переводчикам перед нами возрождается целая эпоха расцвета рыцарства и крестовых походов. Мы становимся не просто свидетелями неподдельного изображения быта или нравов эпохи, а целого движения истории и роли человека в истории, передача которой и является первостепенной задачей переводчиков.

Временная дистанция, разделяющая перевод и оригинал, безусловно, влияет на особенности текста перевода и творческое целеполагание самого переводчика. Поэтому, целесообразно коснуться понятий синхронии и диахронии. Р.А. Будагов пишет об этом так: «оппозиция синхронии и диахронии обусловлена не только точкой зрения исследователя, но, прежде всего сложной природой самого языка, одновременно выступающего и в статике (система) и в непрерывном движении (осложнение системы, развитие системы, переход системы на новую ступень и др.)» [2, с. 372].

Под терминами синхронный и диахронный перевод В.С. Виноградов понимает следующее: «Синхронный художественный перевод (даже если речь идет о жанре исторического романа) выполняется в эпоху создания оригинала, когда временной уровень языков подлинника и перевода соотносителен и когда автор и переводчик являются современниками. Социальная среда оказывается для них исторически исходной, объединенной многими культурными, научно-техническими, бытовыми и т.п. общностями. Когда же переводятся произведения прошлых веков, но временная дистанция между созданием подлинника и перевода становится значительной, временные уровни языков оригинала и перевода уже не являются соотносительными, а экстралингвистические характеристики соответствующих эпох различаются коренным образом. В таких случаях следует говорить о диахронном переводе» [3, с. 137].

Значит, под диахронным переводом мы будем понимать такой перевод, «когда переводу подвергаются литературные произведения предыдущих эпох» [3, с. 138];

Следующим образом определяет синхронный перевод Л.Л. Нелюбин: «перевод литературных произведений в один и тот же период исторического этапа развития языка, в данную эпоху» [5, с. 39];

Известно, что при синхронном переводе определить слова-реалии в исходном тексте не составляет труда по сравнению с диахронным переводом. Реалии распространялись на территориях различных стран сравнительно давно и стали часто встречаться в литературе, так же, как и прочно закрепились в массовом сознании и сейчас употребляются повсеместно. Данные единицы даже включены в различные словари, хотя их идентификация и понятийное определение, а в последствие, и разграничение от «экзотизмов», «варваризмов» и «локализмов» представляет иногда существенную сложность, из-за восприятия читателем языка произведения как достояния другой эпохи.

Но, при этом, любое произведение классической литературы, популярное у читателей во все времена и не теряющее в актуальности идеи посылов, постепенно устаревают с точки зрения языка, на котором оно написано, по причине того, что слова и целые фразы, в том числе и реалии начинают выпадать из употребления. Исходя из этого, при переводе таких произведений, возникает неизменная дилемма: стоит ли использовать русский язык сходного исторического периода при переносе на него подобного иноязычного произведения? Вряд ли подобный перевод будет адекватно воспринят рядовым читателем переводного текста. В то же время, читатель должен почувствовать особенность исторического текста произведения, описывающего события той или иной ушедшей эпохи. Говоря другими словами, целью переводчика является адаптация текста исходного языка (ИЯ) на язык перевода (ПЯ), сохранение духа и колорита при помощи слов-реалий, являющихся неотъемлемыми элементами рассматриваемого исторического периода. Исходя из этого, для того чтобы достичь переводческой цели важно «отличить архаичность от архаизации, т.е. определить, какие именно слова и обороты, устаревшие с точки зрения современного языка, были устаревшими и в эпоху создания переводимого текста, а какие архаизовались в более позднее время» [6, с. 87];

Для лучшей передачи исторической стилизации романа «Айвенго» ранние переводчики А. Смирдин и В. Владимиров в своих трудах решили придерживаться таких слов и словосочетаний, как *латы*, *щиты*, *изведал*, *узрев*, *сие* и прочие. Эта лексика в целом не оказывают сколь бы то ни было значительного влияния на смысл высказывания, но, вдобавок к смысловой информации, передаёт ещё и хронологическую, выполняя определенные стилистические функции. Вместе с тем было бы неправильно обвинять переводчиков позапрошлого века в сознательном злоупотреблении устаревшей лексики в вариантах своих переводов, например: *ливреи* (англ. *liverie*), *атаман* (англ. *captain*), *епанча* (англ. *mantle*), *оруженосец* (англ. *squire*), *сенешаль* (англ. *warder*), *префект* (англ. *provost*), *поприще* (англ. *lists*), *купец* (англ. *nobles*) *кафтан* (англ. *jacket*), *редут* (англ. *outwork*) – все эти слова активно использовались в быту на момент создания первых переводов «Айвенго» (А. Смирдин (1826), В. Владимиров (1889)).

Е.Г. Бекетова и М.А. Шишмарева совершенно по-другому подошли к этой проблеме. В текстах их работ часто встречаются такие слова, как: *авангард*, *лейтенант*, *эспланада*, *резиденция*, *адвокат*, *кавалкада*, *осадные машины*, *феодал* и т.п. Они являются показателем того, что переводчики намеренно пошли на этот шаг в целях облегчения понимания текста произведения современным читателем. С одной стороны, восприятие текста неподготовленным человеком значительно облегчается, но, с другой, при прочтении современных переводов, появляется стойкое ощущение дезориентации во времени.

Но опять же, необходимо отметить, что отказ от использования устаревших слов и реалий был сознательным решением со стороны переводчиков, в угоду лучшего восприятия текста русскоязычным читателем середины прошлого века. И то же самое касается относительно рассмотренных нами переводов званий, чинов и экономического положения страны на момент описываемых в произведении событий. В стремлении как можно более достоверно передать псевдоисторические события, описанные в романе, переводчикам пришлось прибегнуть к употреблению более современной военной и экономической терминологии, такой как: *старшина, пособник, часовой, вексель* и т.п.

Таким образом, при сравнении переводов романа В. Скотта «Айвенго» различных временных периодов возникает вопрос о необходимости сохранения так называемой временной дистанции между текстом оригинала и переводом и определения, до какой степени её сохранение может быть оправданно. И.А. Кашкин на этот счёт писал: «При выборе языковых средств для перевода классических произведений читатель вправе требовать от переводчика, прежде всего, соблюдения исторической перспективы и дистанции, отказа от модернизированной лексики...» [4, с. 445].

Тем не менее необходимо отметить, что вышесказанное «соблюдение исторической перспективы и дистанции» [4, с. 445] является понятием относительным, потому что: «налет архаичности создается умелым, неназойливым, осторожным включением в текст устаревших слов, оборотов и синтаксических конструкций, следует руководствоваться особым чувством меры, не допуская сплошной архаизации текста» [3, с. 142].

Сам же автор романа «Айвенго» Вальтер Скотт утверждал: «Тот, кто хочет подражать старинному языку, должен уловить общий характер его грамматических форм, выражений, оборотов, принципов сочетания слов, а отнюдь не изощряться в выискивании редкостных и устаревших слов» [7, с. 5].

Исходя из этого, проблема адекватной передачи исторического стиля произведения выходит на первый план в контексте работы над хронологическим переводом. Более того следует отметить, принимаемые в процессе перевода решения носят индивидуальный характер и, соответственно, выделяясь своей уникальностью, представляют особый интерес для рассмотрения с практических и теоретических позиций.

## Литература

1. Андрее А. Дистанция времени и перевод. Некоторые мысли и наблюдения // Мастерство перевода. – М.: Сов. писатель, 1965. – С. 125–132.

2. Будагов Р.А. Борьба идей и направлений в языкознании нашего времени. – М.: Наука, 1978. – 248 с.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего и среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
4. Кашкин И.А. Для читателя-современника. Статьи и исследования. – М.: Сов. писатель, 1968. – 560 с.
5. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. История и теория перевода в России. Учебник. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 140 с.
6. Хухуни Г.Т., Валуицева И.И. Межкультурная адаптация художественного текста. Монография. – М.: Прометей, 2003. – 171 с.
7. Реизов Б. Г., Самарин Р.М., Томашевский Б.Б. Вальтер Скотт Собрание сочинений в двадцати томах. Том восьмой. Изд. «Государственное издательство художественной литературы (ГИХЛ)» 1962. – 572 с.

## STYLISTIC FEATURES OF CHRONOLOGICAL TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF W. SCOTT'S "IVANHOE")

Akopyan E.I., Dehnich O.V.  
BelSU

The article is devoted to the analysis of synchronous translation (i.e., translating a text from the source language into the target language) and diachronic translation (i.e., translating a historical text written in a previous era into a modern language). It pays special attention to the transfer of texts, chronologically distant from the moment of translation. The article considers the following methods of historical stylization in Russian translations of Walter Scott's *Ivanhoe*: preservation of archaisms (i.e. correspondence of archaisms in the text of translation to archaisms of the source text); 2) replacement of archaisms (i.e. transformation of archaisms of the source text into neutral vocabulary while their transfer to the target language); 3) de-archaization (i.e. use of archaisms in the translated text which do not occur in the source text).

**Keywords:** source language (source)/translating language (target language), synchronic/diachronic translation, stylization techniques, archaisms, chronological translation.

## Reference

1. Andree A. The Distance of Time and Translation. Some Thoughts and Observations // *Mastery of Translation*. – Moscow: Sov. writer, 1965. – p. 125–132.
2. Budagov P.A. The Struggle of Ideas and Trends in Linguistics of Our Time. – Moscow: Nauka, 1978. – 248 p.
3. Vinogradov V.S. Introduction to translation studies (general and lexical issues). – Moscow: Publishing house of the Institute of General and Secondary Education of the Russian Academy of Education, 2001. – 224 p.
4. Kashkin I.A. For the contemporary reader. Articles and research. -Moscow: Sovshchitel, 1968. – 560 p.
5. Nelyubin L.L., Khukhuni G.T. History and Theory of Translation in Russia. Textbook. – Moscow: Moscow State University Press, 2003. – 140 p.
6. Khukhuni G.T., Valuytseva I.I. Intercultural adaptation of an artistic text. Monograph. -Moscow: Prometheus, 2003. – 171 p.
7. Reizov B. G., Samarina R.M., Tomashevsky B.B. Walter Scott Collected Works in Twenty Volumes. Vol. 8. Ed. "The State Publishers of Fiction (GIHL)" 1962. – 572 p.



# Речевые стратегии и тактики реализации замысла в текстах астрологических прогнозов: в контексте русской лингвокультуры

**Андреев Вадим Альбертович,**

аспирант, кафедра русского языка, Северо-Кавказский федеральный университет  
E-mail: andreewadim1@gmail.com

**Ходус Вячеслав Петрович,**

доктор филологических наук, профессор, университет МГУ-ППИ, Китай  
E-mail: xodusvp@yandex.ru

Тексты астрологических прогнозов сегодня получают широкое распространение не только в российском, но и зарубежном медиапространстве. Настоящее исследование рассматривает астрологический текст как языковой и культурологический феномен. В рамках статьи поднимается вопрос о причинах растущей популярности гороскопических текстов в современном информационном пространстве, а также их функциональных особенностях. Практическая часть анализирует примеры основных речевых стратегий и тактик, применяемых авторами гороскопов с целью реализации коммуникативного замысла. Среди них выделяются аппелятивная речевая стратегия, тактика прямого обращения к адресату, тактика интимизации личного контакта. Кроме того, наблюдается наличие фразеологизмов, прецедентных феноменов и других культурологически означенных языковых элементов. Специфика всего комплекса используемых языковых средств отслеживается сквозь призму мировосприятия носителя русского языка.

**Ключевые слова:** астрологический текст, гороскоп, русская лингвокультура, речевые стратегии и тактики.

Человеческое сознание надёжно хранит в себе опыт предыдущих поколений, актуализируя его в контексте современных значимых событий и тенденций. Одним из важнейших каналов трансляции этого опыта представляется язык, который благодаря своей кумулятивной функции способен накапливать своего рода культурный фонд. Будучи одним из основных инструментов общения и взаимодействия между людьми, язык так или иначе формирует общественное сознание, создает общие ценности и стандарты поведения. Именно благодаря языку люди могут обмениваться знаниями, идеями и опытом, что способствует развитию культуры и цивилизации.

Так, еще в XIX веке Вильгельм фон Гумбольдт выразил мысль о том, что язык – это не просто система знаков, но и неиссякаемый культурный клад целого народа, что делает его картину мира уникальной. «Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее...» [4]

Развитие идеи о взаимосвязи языка и культуры привело в последствии к появлению лингвокультурологии, которую В.Н. Телия определяет как дисциплину, исследующую «прежде всего живые коммуникативные процессы и связь используемых в них языковых выражений с синхронно действующим менталитетом народа» [6, с. 218]

Таким образом, социальные, исторические и культурные реалии способны находить свое отражение в семантике лексических единиц языка на современном этапе его развития, формируя культурные коннотации, функционирующие в языковой картине мира целого народа и, в частности, каждого носителя языка.

Актуализация таких культурно значимых языковых единиц в рамках текстового пространства может рассматриваться как речевой ход, имеющий целью реализацию какого-либо коммуникативного замысла. Одной из наиболее интересных для исследования зон функционирования данного феномена нам представляются тексты астрологической тематики.

Астрология рассматривается большинством людей как форма псевдонауки. Тем не менее, в современной массовой культуре она представляет собой вполне успешный сегмент. Например, гороскопы – один из самых популярных типов астрологических текстов, корни которого уходят в древнюю астрономию. Даже в технологически развитых странах люди любят обращаться к гороскопам, что дает основание полагать, что в актуальном мире шанс и удача все еще являются могущественными понятиями.

Эта ситуация вызывает вопрос, который можно рассматривать с точки зрения языка и культуры: почему люди обращаются к астрологии и гороскопам, даже если они знают, что такие традиции все больше расходятся с подлинной астрономической наукой? С лингвистической точки зрения этот вопрос можно сформулировать следующим образом: какие именно значения и смыслы ценит культура в языковой репрезентации гороскопов?

Астрологический текст сегодня можно обнаружить на страницах многих печатных изданий, их электронных версий, в теле- и радиоэфирах, а также в многочисленных интернет-СМИ. «Как и любой текст, он служит жизненно-практическим целям, поскольку при его организации всегда преследуется определенная коммуникативная цель.» [1, с.12] Ее достижение как правило может быть значительно облегчено рациональным использованием лингвистических средств и реализацией языковых стратегий, а для усиленной апелляции к сознанию реципиента важно брать во внимание и лингвокультурологический аспект.

Несмотря на то, что сегодня тексты астрологической тематики получают широкое распространение в информационном пространстве, большинство россиян склонно не доверять их содержанию, относясь к астрологии как к продукту оккультизма. Это означает, что авторы гороскопов должны быть избирательны при выборе языкового инструментария в попытке реализовать коммуникативный замысел с наивысшей эффективностью.

Одной из наиболее часто встречающихся речевых стратегий в пространстве гороскопического текста является апеллятивная. Для того, чтобы вызвать доверие реципиента, автору текста необходимо установить контакт, что достигается путем использования частной стратегии интимизации личного контакта. В рамках ее реализации можно выявить такие приемы, как употребление императива в форме второго лица (*не требуйте от себя невозможного*), проявленности автора в форме личного местоимения «мы» (*и у нас все получится, если не будем тормозить*). Кроме того, в пространстве текста наблюдаются средства языковой выразительности с выраженной личностной окраской: эпитеты (*Время обалденных перемен – встретьте их с распростертыми объятиями*), олицетворения (*Интуиция подскажет, когда стоит перейти к решительным действиям. Планеты будут наводить в наших жизнях хаос*), фразеологизмы (*придется крутиться как белка в колесе*). [8],[9]

Вышеописанные приемы нацелены, как правило, на формирование более прочного контакта между адресатом и адресантом текста, демонстрируя, что автор не только осведомлен о возможных проблемах и неурядицах, но и склонен к сочувствию и даже готов разделить их с потенциальным читателем.

Это способствует установлению более доверительных отношений между участниками коммуникации, а также создает ощущение того, что данное

сообщение было составлено с непосредственным ориентиром на личность реципиента.

Стоит отметить, что в рамках тактики прямого обращения к адресату, автор гороскопа не всегда придерживается традиционной для текстов данного типа форм местоимений и глаголов 2-го лица единственного числа: «*Так что важные планы лучше составляй на начало месяца.*», «*Смело действуй – это принесет пользу.*», «*Первый день недели не должен огорчать тебя.*», «*Прояви осторожность при обращении с техническими устройствами*» [10]. Данные примеры иллюстрируют прием фамильяризации отношений между адресатом и адресантом в рамках их диалога, что также должно увеличить вовлеченность и планку доверия читателя. Однако подобное явление встречается в основном в гороскопах на страницах женских и подростковых изданий.

С целью достижения наивысшей степени доверия со стороны читателя авторы астрологических прогнозов используют языковые единицы с ярко выраженной культурной компонентой. К ним можно отнести фразеологизмы, прецедентные высказывания, пословицы и поговорки. Такой ход помогает сформировать у адресата впечатление, что и он, и адресант принадлежат к одной и той же культуре, в том числе и языковой. Данные лексические элементы легко интерпретируются реципиентом и позволяют донести основную мысль сообщения без «лишних» объяснений. Кроме того, представители других культур не смогут в полной мере понять глубинный смысл, заключенный в тексте. Иными словами, возникает оппозиция «свой» – «чужие», что также «склоняет» читателя на сторону автора гороскопа. Здесь можно говорить о тактике акцентирования принадлежности адресата к одной с адресантом лингвокультуре. [7]

Например, в рубрике «Гороскопы» интернет-портала Rambler могут быть найдены следующие случаи употребления фразеологических конструкций: «*Бытовые хлопоты будут **перетягивать на себя одеяло** – найдите время и на них.*», «*А вот эмоции придется сдвинуть на второй план, они будут **ставить палки в колеса** ваших планов.*», «*Стартовать в новых проектах – дело сложное. Скорее всего, все пойдет **через пень-колоду**.*» [9] Стоит отметить, что все три предсказания относятся к плану будущего времени и предвещают какие-либо непредвиденные затруднения. Таким образом, автор как бы «предупреждает» потенциального читателя, а экспрессивно окрашенные языковые единицы только усиливают его восприимчивость

Также в пространстве астрологического текста встречаются и прецедентные феномены: «*...В Деву проследуют сначала Венера, а потом и само Солнце. И если еще на прошлой неделе все мы примеряли короны и мантии, то уже к концу нынешней придется вживаться в роль **Золушки**.*» [10] В данном случае прецедентное имя «Золушка» отсылает нас к фигуре сказочного персонажа, девушки, которая была обречена на самую тяже-

лую и утомительную работу. Этот образ закреплен в лингвокультурологическом пространстве, следовательно, его смысл понятен каждому представителю языкового сообщества, а интерпретация не вызывает трудностей.

Тем не менее, прецедентные единицы встречаются в астрологическом тексте достаточно редко, что объясняется тем фактом, что гороскоп, ввиду своей направленности на широкую аудиторию, должен доносить информацию наиболее доступным способом, а избыток культурно означенных языковых конструкций может усложнить коммуникацию.

Таким образом, описанные выше примеры подтверждают тот факт, что тексты гороскопов обладают функциональной спецификой в призме русской лингвокультуры. С целью реализации коммуникативного потенциала текстов данного типа их авторы пользуются целым спектром языковых приемов, в число которых входят аппелятивная речевая стратегия, тактика прямого обращения к адресату, интимизации личного контакта, акцентирования принадлежности к одной языковой культуре. Они вплетают в ткань текста средства языковой выразительности, а также фразеологизмы, прецедентные феномены и другие языковые элементы с сильной культурной компонентой, тем самым формируя «безопасную», «свою» информационную среду в целях усиления воздействия на сознание реципиентов.

Кроме того, на основании вышеизложенного можно отметить, что текст гороскопов представляет высокую ценность с точки зрения изучения процессов взаимодействия языкового значения и культурных ценностей. Несмотря на свои древние корни, он ежедневно привлекает очень широкие слои общества, а причины такой популярности могут быть обнаружены не только на лингвистическом, но и на культурологическом уровне.

## Литература

1. Богодерова М.В. Современный гороскоп как массмедийный вид текста: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2010. 179 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М., 2005. 509 с.
3. Головенкова Е. В. ТАКТИКИ АДРЕСАЦИИ КАК СРЕДСТВО ДИАЛОГИЗАЦИИ МЕДИАТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРЕССЫ) // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII.
4. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. с. 346–349.
5. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – Москва: Издательство ЛКИ, 2012. 304 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.
7. Хорохордина О.В., Гун Тяньи Лингвокультурные особенности реализации контакта адресанта с адресатом в русском газетном рекламном дискурсе (на фоне китайского) // МИРС. 2018. № 4.
8. Гороскопы Mail.ru. URL: <https://horo.mail.ru/> [дата обращения: 24.10.2022]
9. Рамблер / гороскопы. URL: <https://horoscopes.rambler.ru/> [дата обращения: 24.10.2022]
10. The Voice Mag. URL: <https://www.thevoicemag.ru/tag/goroskop/> [дата обращения: 26.10.2022]

## SPEECH STRATEGIES AND TACTICS FOR IMPLEMENTING THE IDEA IN THE TEXTS OF ASTROLOGICAL FORECASTS: IN THE CONTEXT OF RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE

Andreev V.A., Khodus V.P.

North Caucasus Federal University; MSU-BIT University, China

Texts of astrological forecasts today are widely spread not only in Russian, but also in foreign media space. The present study examines the astrological text as a linguistic and cultural phenomenon. The article raises the question of the reasons for the growing popularity of horoscopic texts in today's information space, as well as their functional features. The practical part analyzes the examples of the main speech strategies and tactics used by the authors of horoscopes in order to implement the communicative intent. Among them the appellative speech strategy, the tactics of direct address to the reader, the tactics of personal contact emphasis stand out. In addition, the presence of phraseology, precedent phenomena and other culturally marked linguistic elements is observed. The specifics of the entire set of language tools used is traced through the prism of the worldview of a native Russian speaker.

**Keywords:** astrological text, horoscope, Russian linguoculture, speech strategies and tactics.

## References

1. Bogoderova M.V. Modern horoscope as a mass-media type of text: Ph. Candidate of Philological Sciences. Ufa, 2010. 179 p.
2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V.G. Language and culture. Three linguo-cultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientema. M., 2005. 509 p.
3. Golovenkova E.V. Addressing tactics as a measure of dialogization of mediatext (on the material of British quality press) // Foreign languages in the context of intercultural communication. 2021. № XIII.
4. Humboldt W. von. Language and philosophy of culture. M., 1985. pp. 346–349.
5. Issers O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech / O.S. Issers. –Moscow: LKI Publishing House, 2012. – 304 p.
6. Telia V.N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguistic aspects. M., 1996. 288 p.
7. Khorokhordina O.V., Gong Tianyi Linguocultural features of realization of the contact of the addressee with the addressee in Russian newspaper advertising discourse (on the background of Chinese) // MIRS. 2018. № 4.
8. Horoscopes Mail.ru. URL: <https://horo.mail.ru/> [accessed: 24.10.2022]
9. Rambler / horoscopes. URL: <https://horoscopes.rambler.ru/> [accessed: 24.10.2022]
10. The Voice Mag. URL: <https://www.thevoicemag.ru/tag/goroskop/> [accessed: 26.10.2022]

**Печищева Людмила Александровна,**

к. истор.н., доцент, декан, Московский государственный гуманитарно-экономический университет  
E-mail: pechishcheva@mggeu.ru

**Тузанович Николай Борисович,**

к. истор.н., доцент, Московский государственный гуманитарно-экономический университет  
E-mail: tuzanovich@mggeu.ru

**Арыкова Мария Геннадьевна,**

ст. преподаватель, Московский государственный гуманитарно-экономический университет  
E-mail: arykova@mggeu.ru

В научной статье авторы рассматривают роль иностранных языков в межкультурной коммуникации. Актуальность исследования заключается в попытке рассмотреть особенности обучения студентов деловому общению в иноязычной среде в процессе формирования их компетентности в деловом общении. Личностно-ориентированная концепция и лингвосоциокультурный подход в обучении иностранным языкам представляют собой основу формирования компетентности в деловом общении у студентов. В процессе образования и воспитания значительную роль в изучении иностранных языков играет социокультурный компонент. Участникам коммуникации следует осознавать культурные особенности и отличия. Благодаря изучению иностранных языков студенты могут научиться понимать чужую культуру и традиции, приобретают способность к критическому мышлению и уважению культурной самобытности других народов. Следовательно, межкультурная коммуникация – это всегда коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация; иностранные языки; современные технологии; коммуникативная компетенция; языковые средства

## Введение

В эпоху турбулентности и социально-экономической нестабильности важно быть не только специалистом в своей области, но и научиться соблюдать принципы деловой этики в межкультурном взаимодействии. Межкультурная коммуникация – это «совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [5]. Степень серьезности подхода к делу отображается именно отношением к правилам коммуникации. Одной из ключевых составляющей успеха может считаться четкое распределение межкультурного дискурса в сфере бизнес-коммуникаций. Если выстраивать иноязычное деловое общение, следует акцентировать внимание на общепринятых этических аспектах, которые формируют свод правил с поправкой на национальную и культурную специфику. Ведение бизнеса будет намного успешнее, если коммуникация выстраивается на нравственных принципах. Укрепление партнерских отношений и плодотворного сотрудничества, стремление к общим интересам происходит благодаря профессиональной этике. Чем внимательнее соблюдается деловой этикет при ведении переговоров, тем продуктивнее и успешнее межкультурная коммуникация. При расстановке верных акцентов во время переговоров помогает универсальный подход, благодаря которому можно смоделировать поведение остальных участников процесса коммуникации. Этика делового общения дает возможность отработать и внедрить собственную линию поведения, способствующую нормализации отношений. Чтобы успех в переговорах был гарантирован, необходимо придерживаться универсальных правил. Благодаря моральным и нравственным аспектам можно либо улучшить качество ведения деловых переговоров, либо затруднить профессиональное общение. Первое правило – пунктуальность, на которой построена этика бизнеса. Профессионализм может рассматриваться и через учение быть пунктуальным, что указывает на уважительное и бережное отношение ко времени своих деловых партнеров. Во-вторых, необходимо уметь слушать своего собеседника. В-третьих, следует демонстрировать способность контролировать свои действия и говорить четко, по существу, не используя фигуры речи, сложно переводимые анекдоты, которые, с одной стороны, обогащают и раскрепощают деловое общение при корректном переводе. С другой стороны, неадекватно переведенный анекдот или поговорка могут быть истолкованы в искаженном смысле, что приведет к неудачному акту коммуникации. С точки зрения культурных аспектов общение рассма-

тривалось в работах таких ученых, как В. Зигерт, И.В. Андреев, Л.Ф. Лисенкова, а лингвистическую основу делового общения исследовали Е.В. Ключев, О.Я. Гойхман, Т.М. Дризде.

Таким образом, в процессе обучения студентов деловому общению необходимо уделять внимание развитию речевых навыков. Так, следует заучивать и проговаривать со студентами устойчивые словосочетания и лексические конструкции. Речевой навык у студентов можно улучшить и с помощью фонетической разминки, а также работы в парах, включая составление диалогов, интервью, сообщений и презентаций, разработку ролевых игр на иностранном языке (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.И. Лисина и т.д.). Кроме того, для старших курсов подойдет и проектная работа, нацеленная не только на преодоление языковых барьеров, но и отработку пройденного грамматического и лексического материала.

### **Проблемы и перспективы развития межкультурной коммуникации**

Многие хорошо знакомые модели поведения зачастую утрачивают свою актуальность в эпоху глобализации во время общения с представителями других культур. Очевидно, что следует изучать основы межкультурной коммуникации, проводя педагогический поиск и опыт реализации инновационных подходов, которые естественным образом приводят к необходимости совершенствования сложившейся структуры дисциплинарной модели обучения и воспитания. Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», «система образования и воспитания может считаться одним из факторов экономического и социального прогресса общества, формирующего общечеловеческие качества личности в процессе и на основе усвоения мировой культуры, направленного на формирование высоконравственного гражданина». Личностно значимое отношение к нравственным и этическим явлениям у студентов может формироваться художественным переводом, поэзией и литературой, поскольку при изучении иностранных языков применение художественных образов может помочь в моделировании межкультурного взаимодействия. Студенты лингвистического направления должны получать знания как культурных особенностей, традиций и обычаев, так и нравственных ценностей, присущих изучаемой ими стране.

Кроме того, невозможно обойти и ряд проблем в процессе межкультурной коммуникации: во-первых, это проблема непонимания, которую можно предотвратить, если применять приём «активного слушания». Так, необходимо повторить услышанное ранее от собеседника и ожидать его подтверждения или опровержения воспроизведенной информации. Во-вторых, проблема политического и социально-экономического факторов, которые порождаются геополитическими и геоэкономическими реалиями, часто негативно сказывается на межкультурной коммуникации. По возмож-

ности лучше аргументированно затрагивать политические или социально-экономические темы. Но если начинается эскалация конфликта из-за различия точек зрения по этим вопросам, лучше переключить разговор на нейтральную тему. В-третьих, проблема стереотипов восприятия, которую можно предотвратить благодаря профессиональной работе переводчика. Благодаря разработанной Наомом Хомским идеи трансформационной грамматики, концепция универсальной переводимости основывается на том, что сказанное на одном языке, может быть полностью переведено на любой другой иностранный язык, несмотря на различия в культуре и менталитете. Хотя точность и адекватность перевода, безусловно, зависит от грамотного, образованного и хорошо владеющего иностранным языком переводчика.

### **Современные технологии в межкультурной коммуникации**

Межкультурное сотрудничество – особый вид межкультурного взаимодействия, представляющий собой специально организованную совместную деятельность для достижения общей для российских и иностранных студентов цели продуктивного взаимодействия, ориентированной на решение актуальных проблем в сфере образования, культуры и социальных отношений в условиях диалога культур.

В рамках образовательного процесса создается так называемая языковая парасреда, которая выступает условием формирования коммуникативной компетенции. Особую роль играют культурные, научные и образовательные обмены между странами. Расширение взаимодействия культур и народов делает особенно актуальным вопрос о культурной самобытности и культурных различиях. Так, благодаря аудиовизуальной языковой среде создаются условия для быстрого обучения иностранным языкам при контакте с культурой, которая моделируется в этой парасреде. Для продуктивного усвоения иностранных языков в течение десятилетий активно применяются современные технологии и Интернет, с помощью которого студенты обучаются, получают информацию, обмениваются интересными данными и общаются. Невозможно недооценить помощь как студентам, так и преподавателям информационных ресурсов в образовательной среде. Благодаря новым технологиям, в том числе подкастам, расширяются границы учебной среды, увеличивается количество аутентичных текстов и файлов для совершенствования различных видов речевой деятельности, в какой-то степени снимаются языковые и психологические зажимы и барьеры [4, с. 176]. Более того, модернизируются подходы к обучению иностранным языкам. Если с верными акцентами использовать информационные ресурсы, онлайн платформы и приложения (Audacity, HandyBits, Flash Video, iTunes, AmaroK), а также компьютерные телекоммуникации, то появляется больше возможностей общаться, обмениваться

информацией, работать в рамках международных проектов, расширять новые контакты с культурой других народов и придавать импульс к овладению иностранными языками [6, с. 340].

Исследования в области культурной антропологии показывают, что культурная идентичность отдельного народа, являясь по умолчанию уникальной характеристикой, тем не менее, изменяется в результате тесного взаимодействия с культурой других народов. Из этого следует вывод, что большинству культур свойствен опыт коммуникации, который, так или иначе, воздействует на них. Поэтому именно диалог культур может привести к мирному сосуществованию людей и эффективному преодолению новых глобальных вызовов. В этом диалоге очень важно сформировать общее пространство, в рамках которого ни одна из культур не чувствовала бы себя ущемлённой, лишённой возможности транслировать свои взгляды, то есть взаимодействие между культурами должны зиждиться на фундаменте взаимного уважения. В качестве такого фундамента, например, можно выделить общечеловеческие ценности, доступные и понятные всем участникам диалога [2, с. 12].

Сегодня многие российские лингвисты и ученые-филологи исследуют формирование межкультурной компетенции. В условиях новой политической и социально-экономической реальности, выражающейся в глобализации мировых процессов, трудно представить компетентного специалиста, не обладающего развитыми навыками общения с представителями других культур [1, с. 8]. Желание и умение изучать иностранные языки, которые выступают краеугольными составляющими межкультурной коммуникации, придают импульс к обогащению внутреннего мира и обуславливают готовность к саморазвитию. Поэтому во время учебного процесса необходимо формировать у студентов соответствующие компетенции (прежде всего, коммуникативную и социальную компетенции) и поощрять их стремление к успешной речевой деятельности. Навыки изучения иностранных языков, выступая составляющими межкультурной коммуникации, придают импульс к раскрытию потенциала и креативного мышления у студентов.

## Заключение

Таким образом, межкультурная компетенция способствует полноценному включению в процесс общения с представителями иных культур, помогает избежать конфликтов и проблем. Под межкультурной компетенцией понимают «способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые адекватны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: правила, социальные условности, ритуалы, стереотипы» [3, с. 53]. Изучение языка, культуры и истории нации также является важной составляющей межкультурной компетенции, предполагающей знание и пра-

вильное использование слов и выражений, которые обозначают предметы, явления, ситуации, у которых нет точных аналогов в родном языке. Так называемые лингвоспецифические слова встречаются как в русском языке, так и в английском. К примеру, при переводе с английского языка слова «истина» (truth, verity, fact) можно столкнуться с проблемой, поскольку не существует всеохватывающего значения «истина» (то есть высший идеал, морально-нравственный ориентир), которое по факту не совпадает со словом «правда» в английском. Такие же сложности поджидают переводчиков, пытающихся найти точный эквивалент слову «privacy» (личное пространство, личная жизнь, уединение) в русском языке. Необходимо учитывать контекст переводимого предложения, так как общее понятие «privacy» в русском языке просто отсутствует.

Выпускники учебных заведений, которые не постигли азы межкультурной компетенции, часто сталкиваются с проблемой успешного выстраивания коммуникации, особенно в иноязычной среде. Готовность к межкультурной коммуникации может считаться ответом на потребности общества в хорошо подготовленных специалистах, способных действовать в постоянно меняющихся условиях.

## Литература

1. Гулая Т.М., Романова С.А. Межкультурная коммуникация и языковые социальные сети // Статистика и Экономика. 2014. № 1. С. 7–10.
2. Кулаков А.В. Политическая и культурная глобализация: два измерения многомерного процесса, часть 2. Социокультурное пространство глобализации // Пространство и Время. 2011. № 2. С. 8–18.
3. Макарова О.В. Антропоморфные метафоры в русской лингвокультуре (на примере рекламных текстов) // Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой 50-летию МАПРЯЛ. Москва, 2019. С. 50–54.
4. Печищева Л.А. Применение подкастов в обучении английскому языку в вузе // Вестник МГЛУ (Педагогические науки). Теория и практика профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в ВУЗе. 2016. № 9 (748). С. 174–177.
5. Садохин А.П. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Высшая школа, 2005.
6. Сергеева З.С. Роль иностранного языка в межкультурной коммуникации // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 16. С. 340–341.

## THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Pechishcheva L.A., Tuzanovich N.B., Arykova M.G.  
Moscow State University for the Humanities and Economics

In the research paper the authors consider the role of foreign languages in intercultural communication. The research relevance lies in an attempt to examine the features of teaching students' business communication in a foreign language environment in the pro-

cess of developing their competence in business communication. The personality-oriented concept and linguosociocultural approach to teaching foreign languages can be regarded as the formation of competence in business communication among students. In the process of education and upbringing, a sociocultural component plays a significant role in the study of foreign languages. Participants in communication should be aware of cultural characteristics and differences. Thanks to foreign languages, students can learn how to understand foreign culture and traditions, acquire the ability to think critically and respect the cultural identity of other nations. Therefore, an intercultural communication is always communication in a special context, when a participant discovers the cultural difference of another one.

**Keywords:** intercultural communication; foreign languages; modern technologies; communicative competence; language tools.

## References

1. Gulaya T.M., Romanova S.A. Intercultural communication and linguistic social networks // *Statistics and Economics*. 2014. No. 1. P. 7–10.
2. Kulakov A.V. Political and cultural globalization: two dimensions of a multidimensional process, part 2. Sociocultural space of globalization // *Space and Time*. 2011. No. 2. P. 8–18.
3. Makarova O.V. Anthropomorphic metaphors in Russian linguistic culture (on the example of advertising texts) // *Proceedings of the VI International scientific and practical conference dedicated to the 50th anniversary of MAPRYAL*. Moscow, 2019. S. 50–54.
4. Pechishcheva L.A. The use of podcasts in teaching English at the university // *Vestnik MSLU (Pedagogical Sciences)*. Theory and practice of professionally oriented teaching of foreign languages at the university. 2016. No. 9 (748). pp. 174–177.
5. Sadokhin A.P. Introduction to intercultural communication. Moscow: Higher school, 2005.
6. Sergeeva Z.S. The role of a foreign language in intercultural communication // *Bulletin of the Kazan Technological University*. 2014. V. 17. No. 16. S. 340–341.

# Выявление ценностных ориентиров общества на основании выбора урбанонимов: на примере города Калуги

**Ахременко Дарья Михайловна,**

аспирант, кафедра русского языка, Институт филологии и массмедиа, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского  
E-mail: darya.ahremencko@yandex.ru

В статье рассматривается городская топонимия как отражение социально-общественных ценностных ориентиров. Социально-общественные ценностные ориентиры общества определяют выбор урбанонимов и их толкование.

Цель статьи: определить ценностные ориентиры современного общества на примере топонимии одного города.

Автор статьи анализирует урбанонимы Калуги: названия улиц, площадей, парков, скверов, районов, библиотек, кафе, ресторанов, магазинов, прачечных, ателье и других объектов городской инфраструктуры. Особое внимание уделено влиянию исторических, культурных и политических факторов на выбор названий. В статье также рассматриваются примеры изменения топонимической системы в связи с политическими, культурными и социальными изменениями в обществе. В заключении автор определяет социально-общественные ценностные ориентиры, которые актуальны для современного человека, и подчеркивает важность изучения топонимии для понимания социокультурной динамики городской среды.

**Ключевые слова:** ценность, ценностный ориентир, топонимия, урбанонимия, урбаноним.

Каждое название улицы, площади, парка и других объектов городской инфраструктуры имеет свою историю и символическое значение, отражающее особенности местности и ее жителей. В этом контексте социальные ценности играют важную роль, определяя выбор названий и их толкование.

Социальные ценности – это общепринятые нормы и установки, которые регулируют поведение людей в обществе. Они выражаются во всех сферах жизни, включая культуру, экономику, политику и т.д. В городской топонимии социальные ценности проявляются в том, какие имена выбираются для улиц и других объектов, и как они интерпретируются.

Топонимика – раздел ономастики, исследующий географические названия, их функционирование, значение и происхождение, структуру, ареал распространения, развитие и изменение во времени. Совокупность топонимов на какой-либо территории составляют ее топонимию [1, с. 515].

Одним из разделов топонимики является урбанонимика. А ее предметом является урбанонимия.

Урбанонимия – это самый подвижный и изменяющийся пласт топонимической лексики, являющийся зеркалом национальной культуры, содержащий информацию о традициях и устоях, характеризующих то или иное языковое сообщество [2, с. 389].

Урбанонимы отражают ценностные ориентиры общества того или иного временного периода.

Определим ценностные ориентиры современного человека на примере урбанонимов Калуги.

1. Название улиц, скверов, районов, площадей, парков.

В названиях улиц можно увидеть отражение исторических событий и личностей, которые имели значимость для города или страны в целом. Такие названия могут быть связаны с национальным героизмом, борьбой за свободу или другими социальными ценностями. Например, в 20 веке улицы называли в честь героев Советского союза (*Пухова, Пацаева, Беляева, Глаголева, Гурьянова, Жукова, Карпова, Волкова*), политических деятелей (*Луначарского, Плеханова, Кубяка, Ленина, Кирова*), революционеров (*Баумана, Дзержинского, Вилонова, Плеханова, Ленина, Герцена, Войкова, Рылеева, Пестеля, Чернышевского, Кибальчича, памятник Софьи Перовской*), что говорит о значимости и важности для общества событий того времени.

Такие ценностные ориентиры, как социализм, революция, позже – патриотизм и гражданская



ответственность, составляли картину мира общества 20 века.

В 21 веке такие ценностные ориентиры, как патриотизм и гражданская ответственность, сохраняются: продолжают называть улицы, например, в честь героев Советского союза: *улица Братьев Луканиных, Василия Стригунова, Петра Тарасова, Георгия Амелина, Андрея Алешина*.

Еще одним важным ценностным ориентиром для калужан является космическая тема. Космонавтика находит свое отражение в названиях улиц, парков и скверов, микрорайонов: *улица Академика Королева, Гагарина, улица и парк Циолковского, сквер Волкова, микрорайон Байконур, улица Космонавта Комарова, Беляева, Пацаева*.

Улицы Калуги называют в честь писателей, поэтов, историков, биологов, ученых, композиторов: *Луначарского, улица и библиотека Белинского, Кропоткина, Мичурина, улица и библиотека Гоголя, Дарвина, Герцена, Достоевского, Пушкина, Салтыкова-Щедрина, Огарева, Максима Горького, улица и площадь Маяковского, улица и сквер Чижевского, Некрасова, Серафима Туликова*. Из этого можно сделать вывод, что ценностными ориентирами общества выступают такие понятия, как наука, культура, образование и просвещение.

Несколько улиц названы в честь исторических личностей, что говорит о ценности истории и культуры страны для общества: *улица Карла Маркса, Кутузова, Степана Разина, Суворова*.

В 1997 году городская дума постановила: «Наименование и переименование улиц, переулков и других составных частей г. Калуги, присвоение им названий производится: в ознаменование исторических событий; в честь особо выдающихся государственных и общественно-политических деятелей, защитников Родины, деятелей науки и культуры, Героев Труда, знаменитых уроженцев Калуги; с учетом географических, национальных, бытовых, природных и других условий» [3].

Постановление отражает такие социально-общественные ценностные ориентиры, как история и культура страны, патриотизм, государство, наука, труд.

Несмотря на такие базовые, общечеловеческие ценностные ориентиры в картину мира современного человека входят и физические, индивидуальные и групповые ценности.

В связи с этим в 21 веке появилось огромное количество салонов и студий красоты, барбершопов, парикмахерских, клиник эстетической медицины, ногтевых студий: *Чик-чик, Веснавсегда, Шоколад, Покрасоте, Краски времени, Эликсир, Бархат, Версаль, Золотое сечение, Марлен, Фабрика Красоты, Восьмое желание, Студия красоты Верона, Ручки-ножки, Лаура, Гламур, Махаон, Чародейки, Бульвар красоты, Марсель, Бомонд, Эгоистка, Цезарь, Фифа, Эдем, Эталон*.

Некоторые владельцы дают своим заведениям иностранные названия, что говорит о влиянии западной культуры на ценностную картину мира об-

щества. Например, *Only me, Deluxe, Sweet house, Beauty style, Shine*.

Большинство названий связано с такими понятиями, как богатство, роскошь, шик, превосходство над другими, эгоизм, вычурность.

Названия гостиниц и отелей также подтверждает вышесказанное: *Four Points, SK Royal Kaluga, Best Western, Донжон, Винтаж, Хилтон Гарден ИНН, Аэлита, Амбассадор Калуга, Green Park, Вилладжио, Kaluga Plaza, Алые паруса, Сфера, Smart Hotel*.

На улицах Калуги пестрят различные вывески с названиями кафе, баров, ресторанов, сетей быстрого питания: *Вкусно и точка, Дело, Дело в соусе, Кофе культ, Додо пицца, Гастрономь, Правда, Томато, Бык, Остерия, Сластена, Булка, Небо, 7 небо, Мажор, Папины бургеры, Правда, Крылья, Говорящий слон, Берлога, Кукушка, Солянка, Коммуналка, Мимино, Русские традиции, Томато, Компот, Чача, Частная практика, Герои нашего времени, Восточный базар, Кухня*.

Часто владельцы кафе и ресторанов отдают предпочтение иностранным наименованиям, так как считают, что такие заведения привлекут больше посетителей: *Entree, The Rocket Bar, Pro Azia, Pepper's Pizza, IceBar*.

Количество кафе и ресторанов с каждым днем растет. На данный момент в Калуге около 1125 заведений. В 20 веке заведений общественного питания было значительно меньше. Например, *кафе Мечта, Отдых, Светлячок, Звездочка, Встреча, Березка, Колос, Чайка, Ромашка, Сластена, Снежинка, Колобок, Русь, Теремок, Спутник*.

Увеличение количества кафе, ресторанов говорит об изменениях социально-общественных ценностных ориентиров в зеркале городского ономастикона. Такие понятие, как еда и кухня, важны для современного общества и составляют ценностную картину мира.

Шмелева Т.В. пишет, что: «Зеркало городского ономастикона отражает общество потребления с его ценностями вкусной еды, красоты, эгоизма» [4, с. 69].

Еще одним ценностным ориентиром общества 21 века является комфорт и удобство. Подтверждением этому служит огромное количество вывесок прачечных (*Белоснежка, Забота, Белый Лис, ФрекенБок+*), ателье (*Молния, Силуэт, Жемчужина, Утюжок, Стиль*).

В ценностную картину мира современного человека входят такие понятия, как мода, стиль, имидж. Так, названия магазинов, торговых центров, шоурумов, бутиков и ателье подтверждают это: *Стиль, Малина, Модный город, Зебра fashion, Хочу одеваться модно, Имидж, Европейский стиль, Корона, Галерея моды, Люкс, Арт Мода, Женская мода*.

Таким образом, анализ топонимической системы важен для понимания социокультурной динамики городской среды. Урбанонимы Калуги характеризуют ценностную картину мира современного человека. В нее входят как базовые, обще-

человеческие ценностные ориентиры, направленные на государственную, политическую, научную и культурную сферу, так и физические, групповые и индивидуальные ориентиры: красота, мода, стиль, имидж, богатство, роскошь, эгоизм, комфорт, еда.

## Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Мезенко, А.М. Урбанонимия как язык культуры / А.М. Мезенко // Ученые записки ТНУ им. В.И. Вернадского. – 2011. – Т. 24 (63). – № 2. – Ч. 1. – С. 388–392.
3. Постановление от 9 сентября 1997 года N 148 «О наименовании улиц в муниципальном образовании «Город Калуга»»
4. Шмелева Т.В. Изменения социальных ценностей в зеркале городского ономастикона / Т.В. Шмелева // Аксиологические аспекты современных филологических исследований: тезисы докладов Международной научной конференции (УрФУ, 15–17 октября 2019 г.). – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2019. – С. 68–70.

## IDENTIFICATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SOCIETY BASED ON THE CHOICE OF URBANONYMS: ON THE EXAMPLE OF THE CITY OF KALUGA

**Akhremenko D.M.**

Kaluga State University K.E. Tsiolkovsky

The article considers urban toponymy as a reflection of social and public value orientations. Socio-public value orientations of society determine the choice of urbanonyms and their interpretation.

The purpose of the article: to determine the value orientations of modern society on the example of the toponymy of one city.

The author of the article analyzes the urbanonyms of Kaluga: the names of streets, squares, parks, squares, districts, libraries, cafes, restaurants, shops, laundries, ateliers and other objects of urban infrastructure. Particular attention is paid to the influence of historical, cultural and political factors on the choice of names. The article also discusses examples of changes in the toponymic system in connection with political, cultural and social changes in society. In conclusion, the author defines the social and social value orientations that are relevant for modern man, and emphasizes the importance of studying toponymy for understanding the socio-cultural dynamics of the urban environment.

**Keywords:** value, value orientation, toponymy, urbanonymy, urbanonym.

## References

1. Linguistic encyclopedic dictionary / Ch. ed. V.N. Yartseva. – М.: Soviet Encyclopedia, 1990. – 685 p.
2. Mezenko, A.M. Urbanonymy as a language of culture / A.M. Mezenko // Uchenye zapiski TNU im. V.I. Vernadsky. – 2011. – Т. 24 (63). – No. 2. – Part 1. – S. 388–392.
3. Decree of September 9, 1997 N 148 “On the names of streets in the municipality “City of Kaluga””
4. Shmeleva T.V. Changes in social values in the mirror of the urban onomasticon / T.V. Shmeleva // Axiological aspects of modern philological research: abstracts of the International Scientific Conference (UrFU, October 15–17, 2019). – Yekaterinburg: Azhur Publishing House, 2019. – P. 68–70.

**Байбурина Римма Зигануровна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России  
E-mail: RimmaBajburina@yandex.ru

В статье на примере глаголов юридической лексики *interrogate*, *interview*, *question*, *ask* рассматриваются вопросы представления лексического значения слова в лексикографических источниках, освещаются проблемы дифференциации значений слов-синонимов и возникающих из-за этого трудностей при изучении иностранного языка для профессиональных целей. Автор обращается к современным тенденциям в описании глагольной лексики, подчеркивает важность экспериментального лингвистического исследования значения синонимичной глагольной лексики в рамках триангуляционного подхода. Основываясь на анализе словарных дефиниций, автор показывает, что предикаты получают схожие объяснения, образуя так называемые «логические круги». При этом дифференциальные признаки, разграничивающие применение синонимичных вокабулярных единиц, оказываются недостаточно раскрытыми. В работе подчеркивается важность получения статистически достоверных данных с использованием существующих приемов и инструментов лингвистического анализа. Результаты такого исследования могут быть применены не только в рамках учебного процесса, но и при формулировании словарных дефиниций глаголов в словарях различного рода.

**Ключевые слова:** юридическая глагольная лексика, экспериментальное исследование, триангуляционный подход, информант, сетевые ресурсы, статистика.

In the process of teaching we usually face with the difficulty of correct interpreting of the English legal vocabulary. It is not surprising that the most frequent questions of students are devoted to the differentiating of terms that can be called “ideographic synonyms”, such words denote concepts, objects and phenomena of the objective world that are very similar in meaning and differ in shades of meaning [1], and belong to a certain lexico-semantic group.

Let's discuss the following synonymous series: *interrogate*, *interview*, *question*, *ask*. Which verb is preferable when we speak about suspects, witnesses, eyewitnesses, victims etc.? Is it possible to use the same word in all these cases or there are some distinctive marks? How can it be revealed?

The shortest and the easiest way to solve the problem is to open different thesauruses. But we should say that these sources do not provide an adequate and comprehensive description of the differential semantics of the analyzed vocabulary units. For example: *interrogate* – to ask somebody a lot of questions over a long period of time, specially in an aggressive way, *question* – to ask somebody questions about something, especially officially [2]; *interrogate* – to ask someone a lot of questions for a long time in order to get information, sometimes using threats or violence, *question* – to ask a person about something, especially officially, *ask* – to put a *question* to someone, or to request an answer from someone, *interview* – to ask questions of someone to get information[3]; *interrogate* – to examine by asking (a witness, for example), *question* – to ask *questions* of; *interrogate*; *enquire*; *ask* for information, pose a series of questions to, *ask* – look for an answer to a question by speaking[4]; *interrogate* – to ask questions of (a person), sometimes to seek answers or information that the person questioned considers personal or secret, *question* formally, *ask questions*, especially formally or officially, *question* – to ask (someone) a question; *ask questions* of; *interrogate*, *interview* – to have an interview with in order to *question*, *ask* – to put a question to [5]; *interrogate* – to question formally and systematically, *question* – to ask questions (a witness), *interview* – to question formally, evaluate through questioning; meet with in order to *question* [6].

The sentences given as examples in the above mentioned sources do not fully clarify the situation: *He was interrogated by the police for over 12 hours. Police are keen to question any witnesses. She was arrested and questioned about the fire. I was walking down the street doing nothing when the cops stopped and interrogated me. Several men were questioned by police yesterday about the burglary. The police are questioning him about the robbery. The suspect was questioned by the police. This exceptional consent would allow OIOS and/or an immediate response team to*

*interview witnesses, including contingent members, where no National Investigation Officer is available. The police interrogate suspect and witnesses.*

From the examples given, we see that there is no definite information about the denotative situation in dictionary descriptions. Not all the thesauruses give the exact period of time or the manner of putting questions to persons during the process of police investigation. The analyzed verbs are interpreted through each other, predicates receive similar explanations, and there are also coincidental moments. Some scientists call this phenomenon “logical circles” [7], [8]. It is possible to come to the conclusion that the only use of lexicographic origins cannot help to distinguish synonymous verbs. Further linguistic analysis is needed to disclose the components of meaning.

We can trace a current manner of the description of the English predicates in the recent scientific works [9,10,11]. Our research interests include issues of cognitive linguistics, certain linguistic processes that cause the appearance of some additional meanings in the lexico-semantic system of the verb and methods for identification of system categories that make up the mandatory framework of the structure of the meaning of verbal vocabulary, identification of signs that distinguish the conditions for the use of predicative units.

In our article we are going to describe the existing methods for a linguistic analysis with the help of experiment, the rules for conducting a semantic experiment, which reveals the parameters of verbs’ functioning based on the information obtained from informants, new digital techniques and network resources.

Hence, a researcher is to observe the conditions, marks, facts and limits of the use of a word, or what information about the Subject or Object is embedded in the meaning of it. A linguistic experiment which was widely used by outstanding linguist L.V. Shcherba helps us to carry out a thorough study.

The scientist distinguished two types: “positive” and “negative” experiments. [12]. A researcher should suggest a correct form of the statement for the “positive” experiment and a wrong form for the “negative” one. In latter case it is corrected by an interviewee.

Another famous linguist A.A. Zalevskaya speaks about the importance of a psycholinguistic experiment. She suggests the “associative experiment”. Its essence is to consider shifts in the meaning of multi-semantic words, and to discover new variants of meaning that are not yet codified by lexicographic bases [13].

The difference between a psycholinguistic experiment and a semantic one is in the basic procedure. We need to operate not with the spontaneous reaction to the presented language material, but with the comprehension of the correctness / incorrectness based on one’s linguistic sense. Here we are to speak about a hypothetical-deductive method which provides the following stages of a research: 1) formulating hypotheses, 2) their experimental confirmation on the material of informants’ assessments, 3) further analysis of the results obtained, 4) their generalization, 5) conclusion.

The informants are subjective people; they can be influenced by different psychological or accidental factors.

Thus a scholar should use such a technique that helps him to reveal a real linguistic assessment. A linguistic experiment can be such an objective method of obtaining necessary data from native speakers. Then this information is processed by mathematical tools to make a conclusion about the meaning of the studied words.

One of these mathematical tools is the so-called Timberlake’s scale, which ranks the assessments of informants on a five-point scale. Native speakers should evaluate the statement from the point of view of their correctness / incorrectness, where 1 point means completely unacceptable for use, and 5 points – acceptable, preferably for use [14]. It is preferable to interview respondents with higher education. For example:

The studying aspect is a period of time, is it a significant point in the meaning.

verb	example	assessments (1-5), comments
interrogate	He was interrogated by the police for over 12 hours.	
interview	He was interviewed by the police for over 12 hours.	
question	He was question by the police for over 12 hours.	
ask	He was ask by the police for over 12 hours.	

The studying aspect is a manner of questioning, is it a significant point in the meaning.

verb	example	assessments (1-5), comments
interrogate	He was interrogated by the police using threats and violence.	
interview	He was interviewed by the police using threats and violence.	
question	He was question by the police using threats and violence.	
ask	He was asked by the police using threats and violence.	

The studying aspect is an object of questioning, is it a significant point in the meaning.

verb	example	assessments (1-5), comments
interrogate	An investigator stops to interrogate the person who then becomes a suspect.	
interview	An investigator stops to interview the person who then becomes a suspect.	
question	An investigator stops to question the person who then becomes a suspect.	
ask	An investigator stops to ask the person who then becomes a suspect.	

According to O.S. Belaichuk [15] any semantic research consists of the following main stages: collecting of examples; replacing of the original element with a synonymous one in the same context; using Timberlake's scale for analyzing of the informants' assessments; analyzing of distinguishing signs in the meaning of the considered vocabulary units; constructing of new examples, changing some parameter in the use of a word and presenting them to the informants again; studying of the results of the experimental procedure and making conclusions.

Thus, the linguistic experiment, unlike dictionary articles, allows us to obtain mathematically confirmed semantic data. It makes it possible to distinguish the field of denotation of the studied synonymous verbal predicates, to construct a denotative matrix based on the presence of certain differential marks in their semantic structure. It is an effective tool for semanticizing lexical means and activating them when working on topical vocabulary of the sphere of jurisprudence. Such approach to the teaching of the language of specialty provides the establishment of strong paradigmatic connections in the consciousness of the trainees.

As we have mentioned above, the examples from lexicographic sources are not enough to study the shades of meaning and conditions of their using. In our research we are able to rely not only on fiction, press, thesauruses but the created databases of natural languages. These databanks consist of valid statistical word using information based on a huge number of informants of different genders, ages and social status. Corpus technologies are considered in many works of the Russian and foreign linguists [16], [17].

Another source of vocabulary is Internet search engines like Rambler, Bing, Google and Yandex. Scholars suggest using of three types of research network systems: search ones, for example, libraries, search engines, Corpus examples; interactive and educational ones [7]. In this case instead of one informant we can use big data systems as a collective informant. Thus, we can get real statistical data on the correct of use or incorrect use of the considered word combination. It is important to note that this method is this method is applied in addition to the existing corpus analysis.

Thereby we come to the necessity of a so-called "triangulation approach" to the semantic analysis. What does it mean? O.A. Suleymanova emphasizes that it is necessary to unite a hypothetical-deductive research procedure, access to leading search engines, the use of a corpus experiment, as well as the method of expert assessments [7]. Such a "triangulation approach" turns linguistics into an exact science because it provides reliable research results.

The data obtained in the course of such a study will be helpful not only in teaching process while formulation of meanings of professional vocabulary but in writing of dictionary definitions which will consider the changes in the structure of the lexical meaning of synonymous words.

## Литература

1. Образовательный журнал Текстология.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.textologia.ru> (дата обращения: 15.04.2023).
2. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 15.04.2023).
3. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 15.04.2023).
4. Словарь Glosbe – все языки в одном месте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://glosbe.com> (дата обращения: 15.04.2023).
5. Dictionary.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.dictionary.com> (дата обращения: 15.04.2023).
6. Free Online English dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://slovar-vocab.com/english/merriam-webster-dictionary/> (дата обращения: 15.04.2023).
7. Сулейманова О. А., Фомина М.А. Триангуляционный подход в экспериментальной лингвистике // Русистика и компаративистика: Научные труды по филологии / Гл. ред. С.А. Васильев. Вып. XII. М.: Книгодел, 2018. С. 220–235.
8. Чаплин Е.В. Когнитивная интерпретация акта говорения в естественном языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – М.: МГПУ, 2020.
9. Шабанова Т.Д., Юсупова Ю.Р. Стандартные языковые процессы как метод сопоставления микросистем // Русистика и компаративистика: Сб. науч. трудов по филологии / Гл. ред. С.А. Васильев. Вып. XV. М.: Книгодел, 2021. С. 278–296. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.25688/2619-0656.2021.15.16>. (дата обращения: 15.04.2023).
10. Селиверстова О.Н. Труды по семантике, – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.
11. Сулейманова О.А. Принципы и методы лингвистических исследований: учебное пособие / О.А. Сулейманова, М.А. Фомина, И.В. Тивьяева; отв. ред. О.А. Сулейманова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Языки Народов Мира; НВИ, 2020. – 352 с.
12. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 24–39.
13. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – 240 с.
14. Тимберлейк А. Инвариативность и синтаксические свойства вида в русском языке // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 15, М.: Прогресс, 1985.
15. Белайчук О.С. Гипотетико-дедуктивный метод для описания семантики глаголов отрицания (пошаговое описание методики, применяемой

для решения конкретной исследовательской задачи) // Лингвистика на рубеже эпох: доминанты и маргиналии. Вып. 2, М.: МГПУ, 2004.

16. Палийчук Д.А. Корпусные технологии в лингвистических исследованиях // Гуманитарные исследования. История и филология. 2022. № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-tehnologii-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah-1> (дата обращения: 15.04.2023).
17. Nordquist, Richard. "Definition and Examples of Corpora in Linguistics." ThoughtCo, Aug. 26, 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://thoughtco.com/what-is-corpora-language-1689806>. (дата обращения: 15.04.2023).

## ON THE QUESTION OF THE DESCRIPTION OF THE ENGLISH LEGAL VERBAL VOCABULARY

**Bajburina R.Z.**

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article examines the issues of presenting of the lexical meaning of a word in lexicographic sources, highlights the problems of differentiating the meanings of synonymous words and the difficulties arising in the process of learning a foreign language for professional purposes on the example of the verbs of the legal vocabulary: interrogate, interview, question, ask. The author addresses the current trends in the description of verbal vocabulary, emphasizes the importance of experimental linguistic research of the meaning of synonymous verbal vocabulary within the framework of the triangulation approach. Basing on the analysis of dictionary definitions, the author shows that predicates receive similar explanations, forming so-called "logical circles". At the same time, the differential signs distinguishing the use of synonymous vocabulary units are not sufficiently disclosed. The paper emphasizes the importance of obtaining statistically reliable data using existing techniques and tools of linguistic analysis. The results of such research can be applied not only in the educational process, but also for the formulation of dictionary definitions of verbs.

**Keywords:** verbal legal vocabulary, an experimental research, a triangulation approach, an informant, network resources, statistics.

### References

1. Educational journal Textology. [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.textologia.ru> (accessed: 15.04.2023). (In Russian).
2. Oxford Learner's Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed: 15.04.2023). (In English).
3. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://dictionary.cambridge.org> (accessed: 15.04.2023). (In English).
4. Glosbe Dictionary – all languages in one place [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://glosbe.com> (accessed: 15.04.2023). (In English).
5. Dictionary.com [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://www.dictionary.com> (accessed: 15.04.2023). (In English).
6. Free Online English dictionaries [Electronic resource] – Access mode: URL: <https://slovar-vocab.com/english/merriam-webster-dictionary/> (accessed: 15.04.2023). (In English).
7. Suleymanova O. A., Fomina M.A. Triangulation approach in experimental linguistics // Russian studies and comparative studies: Scientific works on philology / Gl. ed. S.A. Vasiliev. Issue XII. Moscow: Knigodel, 2018. pp. 220–235. (In Russian).
8. Chaplin E.V. Cognitive interpretation of the act of speaking in natural language: dis. ... Candidate of Philology: 10.02.19. – Moscow: MSPU, 2020. (In Russian).
9. Shabanova T.D., Yusupova Y.R. Standard language processes: comparative study of microsystems. Rusistika i komparativistika: Sb. nauch. trudov / Gl. red. S.A. Vasil'ev. Vyp. XV. Russian Philology and Comparative Studies: Collection of research papers. M.: Knigodel, 2021; (XV): 278–296. (In Russ.). [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.25688/2619-0656.2021.15.16>. (accessed: 15.04.2023).
10. Seliverstova O.N. Works on semantics, – M.: Languages of Slavic culture, 2004. – 960 p. (In Russian).
11. Suleymanova O.A. Principles and methods of linguistic research: textbook / O.A. Suleymanova, M.A. Fomina, I.V. Tivyayeva; ed. by O.A. Suleymanova. – 2nd ed., reprint. and additional – M.: Languages of the Peoples of the World; NVI, 2020. – 352 p. (In Russian).
12. Shcherba L.V. On the threefold aspect of linguistic phenomena and on the experiment in linguistics // Shcherba L.V. Language system and speech activity. – L.: Nauka, 1974. – pp. 24–39. (In Russian).
13. Zalevskaya A.A. The meaning of the word through the prism of experiment. – Tver: Tver State University, 2011. – 240 p. (In Russian).
14. Timberlake A. Invariance and syntactic properties of the species in the Russian language // New in foreign linguistics. Issue 15, Moscow: Progress, 1985. (In Russian).
15. Belaichuk O.S. Hypothetical-deductive method for describing the semantics of negation verbs (step-by-step description of the methodology used to solve a specific research problem) // Linguistics at the turn of the Epochs: dominants and marginalia. Issue 2, Moscow: MGPU, 2004. (In Russian).
16. Paliyчук D.A. Corpus technologies in linguistic research // Humanities research. History and philology. 2022. No.6. [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnye-tehnologii-v-lingvisticheskikh-issledovaniyah-1> (accessed: 15.04.2023). (In Russian).
17. Nordqvist, Richard. "Definition and examples of corpora in linguistics" ThoughtCo, August 26, 2020. [Electronic resource]. – Access mode: URL: <https://thoughtco.com/what-is-corpora-language-1689806>. (accessed: 15.04.2023). (In English).

# Языковые средства передачи национально-культурного опыта: на примере героического эпоса России

**Ван Минвэй,**

аспирант филологических наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет  
E-mail: van@bsu.edu.ru

В статье анализируются история становления и характерные черты русского героического эпоса. Большое внимание уделяется сюжету, способам выражения главных героев в литературных произведениях, а также смыслу мифологических мотивов в виде отдельных реминисценций. Был сделан вывод о том, что произведения героического эпоса в разных его вариациях показывают самобытность жизни русского народа и показывают важные исторические моменты государства. Также были охарактеризованы языковые особенности героического эпоса через призму русского национального сознания. В качестве примера были выбраны былины про Илью Муромца. В рамках проведенного анализа были описаны функции синонимов, топонимов, архаизмов, эпитетов, тексто-образных универсалий, которые появляются в текстах былин про данного богатыря. Акцент делается на стремлении Ильи Муромца к трансцендентному идеалу: мирной, благочестивой, православной России. Был сделан вывод о том, что он предстает в качестве богатыря со сверхъестественными способностями, который помогает слабым. Также автором была рассмотрена роль природы и других сверхъестественных сил в происходящих событиях данных былин.

**Ключевые слова:** героический эпос, былина, русская лингвокультура, своеобразие мировосприятия, русский народ, специфика национального сознания.

Каждая нация, которая ставит перед собой задачу передать историческую перспективу бытия следующим поколениям, старается как можно пристальнее, полнее и продолжительнее оберегать свой жертвенно-героический опыт для будущих поколений. Героический эпос не становится исключением. Данный жанр является не только ярким отражением важнейших исторических моментов, пережитых местным населением, но и предстает в качестве устной коллективной формы созидания. Также данное произведение имеет синкретический характер, т.е. в нем наряду с языковым словом значимы и другие средства выражения, например, жесты, мимика, пение и другие явления.

Героический эпос является частью фольклора, который представляет собой полифункциональное явление, характеризующееся единством практически-жизненной, эстетической, нормативной и мировоззренческой функций. Он основан на прямом общении и благоприятствует назначению особых носителей культуры, таких как сказители, народные певцы или странствующие коммуникаторы через обряды.

Обряды содержали установленные нормы поведения человека в важные для него жизненные моменты. Передача этих норм была предметом обязательного семейного и социального воспитания. Участие местной группы в праздновании обрядов убеждало участников в сильной связи и принадлежности к общинной группе, которая присутствовала в важные для человека моменты и всегда могла на нее рассчитывать. К тому же люди могли обмениваться песнями и легендами через устные коммуникации, причем стоит отметить, что данный опыт передавался из поколения в поколение.

В традиционной народной культуре семейные обряды, как и ежегодные, выполняли определенные функции. Они изобиловали, предписаниями, запретами, магическими практиками, а также символическими вещами, защищавшими от всякого зла и трудностей. Участие общества гарантировало укрепление семейных связей между соседями, усиливало межличностную доброту и повышало чин обаятельности. В качестве типичных обрядов перехода акцентировались моменты приема или исключения из местного сообщества. Соответственно, героический эпос народов мира является порой важнейшим и единственным свидетелем отдаленной эпохи, отразившей глубины народной памяти.

Героическому эпосу присущи разномасштабные и разнохарактерные хронотопы, когда карти-

ны военных событий переплетаются с реалиями мирной жизни [2]. В данных литературных произведениях почти отсутствуют картины личной жизни персонажей. Такие герои как Илья Муромец, Добрыня Никитич, предстают в качестве воинов, которым присущи верность, настойчивость, смелость, решительность, стойкость духа, доброжелательность. Чувство вассального долга, потребность борьбы в трудное для страны время возносятся в поэме на высоту общественного идеала, гражданского долга. Так, например, образу Михайло Потыка свойственны черты эпического героя, обусловленные новыми историческими этнокультурными реалиями, которые сложились в процесс написания данного новгородского цикла.

Наиболее ярким проявлением героического эпоса является былина – песня об героических событиях богатырей или важных исторических событиях, происходящих в прошлом. Самые ранние письменные копии былин относятся к 19 веку, когда фольклористы начали собирать их на окраинах Российской империи – на севере и в Уральских горах, где они все еще исполнялись в устной традиции. Как и другие героические эпосы мира («Песнь о Роланде», «Беовульф», «Илиада»), русские былины способствуют формированию чувства национальной идентичности, рассказывая о приключениях национальных героев, основанных на географической и исторической реальности.

Содержание двух основных циклов былин берет свое начало в Новгороде и Киеве, каждый из которых был центром геополитической власти в период Киевской Руси, который существовал примерно с конца девятого по начало тринадцатого века. В это время Киев доминировал на торговых путях между Балтикой на севере и Византией на юге и между Западной Европой и Востоком, а город Киев и его великий князь занимали центральное положение в совокупности городов-государств, управляемых князьями из одной правящей семьи.

Часто проводится аналогия между периодом Киевской Руси и западноевропейским средневековьем из-за их приблизительного совпадения, а также из-за феодального распределения власти внутри придворного общества Руси. Однако для славян этот период не находится между темными веками и возрождением, как в Западной Европе. Скорее, это рассматривается как своего рода золотой век до прихода монгольского ига в тринадцатом веке, времени, когда Русь была одновременно могущественным и процветающим государством. Восточнославянское наследие культуры Российской Федерации, Республики Беларусь и Украины прослеживают свое наследие до этого золотого века.

Хотя былины киевского цикла прочно привязаны к периоду Руси своим географическим положением и социальными структурами, они также выходят за рамки этого времени и места. На протяжении большей части своей истории Великое Киевское княжество чаще сражалось с местны-

ми племенами, чем с восточными захватчиками, а «Киевская летопись» посвящает страницы перечислению соседних племен и границ их земель.

Однако часто злодеи, с которыми сражаются богатыри в былинах, представляют собой стереотипы противников монголов, которые завоевали Русь в 1230-х годах и властвовали над ними до тех пор, пока Москва не получила независимость при Иване III, великом князе всея Руси, в 1480 году. Былины, действие которых разворачивается в Киеве золотого века, но в которых фигурируют монгольские противники более позднего исторического периода, что является фантазией сказителей. Они поместили противников более позднего времени в дискурсивное пространство воображаемого средневекового прошлого, в котором эпические герои могли бы победить их.

Перемещения героя по эпическому пространству и его поединки с противниками зачастую имеют «шаманский» характер. Это выражается в способах пересечения границ между различными областями мифологического космоса, а также в использовании противоборствующими сторонами различных сверхъестественных возможностей.

Советские фольклористы идеализировали воинов, изображенных в русских былинах, как выразителей народных «ожиданий»; по мнению мифологов и ритуалистов, внутренняя жесткость эпического героя – его тотальная завершенность должна рассматриваться как черта, унаследованная от мифа о культурном герое-прародителе. Подразумевалось также, что в сознании традиционной аудитории внутренний мир такого героя неизмеримо превосходил границы, принадлежащие как эпическому певцу, так и его слушателю: герой был выше любых моральных суждений своих «потомков» и, как следствие, не мог измениться психологически, но проходил сложный путь становления личности. Например, русские былинные витязи обладают «одномерной» психологией, их внутренний мир постоянен во времени. Чтобы увидеть, что внутренний мир эпического героя динамичен – его мировоззрение изменчиво и не совпадает с мировоззрением эпического певца, можно рассмотреть мотивацию героев былин, а затем попытаться раскрыть их внутренний (т.е. аксиологический) конфликт, обнаружить различия между эмоционально-волевыми потенциалами героя и лирического певца.

Неотъемлемой частью былин были сверхъестественные способности богатырей, такие как черпание силы из природных стихий, а также часто умение общаться с животными. Многие люди продемонстрировали искусство превращения в любого хищника, что указывает на склонность к оборотню. Не стоит даже упоминать о контроле над временем и пространством, что позволяло святым мгновенно преодолевать любые расстояния или незаметно проникать во вражеские укрепления. Естественно, все сражались чудо-мечом. Неслучайно они были наделены необыкновенными спо-



собностями: всегда заступались за более слабых, борясь со злом.

Также войны служат мифическому князю Владимиру Красному Солнышку, который правит Киевом, и защищают русскую землю от злонамеренных антагонистов, таких как Соловей Разбойник и его банда, татаро-монголы или другие (иногда магические) силы зла. Однако многочисленные былины, первоначально воспеты местными сказителями, не имеют таких остросюжетных сюжетов; они могут включать ссоры богатырей между собой, часто тривиального характера, например, по поводу того, чья одежда красивее. Смысл данных литературных произведений, которые все состоят из многочисленных локальных вариаций одной и той же истории, заключается не в том, чтобы рассказывать истории, а скорее в том, чтобы прославлять определенных персонажей. Определенные персонажи развиваются и меняются со временем: князь Владимир, например, становится менее популярным в более поздних былинах.

Особую роль в этом жанре играл всезнающий, объективный рассказчик, держащийся в стороне от изображаемых событий и обнаруживающий свое присутствие в прямых высказываниях реципиентам. Стил произведения помпезный, торжественный в поступках и реалистический в подробном описании ситуаций, предметов и внешности персонажей.

Русская героическая парадигма имеет длительную историю развития, чем можно объяснить своеобразие ее характерных черт. Прежде всего, героический эпос был ориентирован на создание мифологических концепций. В центре литературного произведения лежит сюжет о том, что главному персонажу противостоят злодеи с четко мотивированными именами Горыня (производными от существительного «гора»), Дубыня (производными от «дуба»), Змей Горыныч (связано с образом змеи).

Например, «Слово о полку Игореве» представляет единственным эпическим сказанием, дошедшее до современности из киевского периода. Он посвящен военной кампании, предпринятой в 1185 году русским князем Игорем Святославичем против половцев, или куманов, извечных степных врагов Руси того времени. Игорь был разбит и взят в плен, но позже ему удалось сбежать и вернуться домой [4]. Эта история сохранилась в единственной рукописи, которая, очевидно, датировалась шестнадцатым веком. Она была опубликована в 1800 году, примерно через десять лет после того, как была обнаружена, но сама рукопись была разрушена во время наполеоновской оккупации Москвы в 1812 году. Это произведение, созданное на рубеже XIV–XV веков и принадлежащее к циклу рассказов о Куликовом поле битвы, демонстрирует множество разнообразных связей с поэмой о происхождении князя Игоря.

Второй период – религиозный, который связан с появлением божественных символов и ортодоксальных героев в связи со становлением Русской

Православной Церкви. Она представила множество героев, представленных идеализированными образами монахов, правителей и военачальников, мучеников и святых. Имена Александра Невского, Сергия Радонежского, Ксении Петербургской, Иоанна Кронштадского являются хорошо известными примерами таких героев. В их честь были построены церкви и монастыри, мифы и легенды об их жизни и героических деяниях до сих пор популярны, местам их захоронения поклоняются [5].

Позднее современные мифы накапливают и отражают старые традиции преувеличивать роль и власть политиков и лидеров стран, превращая их в мифологические концепции – архетипы. Легендарные герои приобрели новые характеристики в советский период, например, труженики труда, лидеры пятилетки, науки и промышленности. Культурное имя Чапаева, известного военачальника периода Гражданской войны, даже вошло в фольклор и многочисленные анекдоты. Имя Стаханова стало символом выдающихся трудовых достижений; летчик Чкалов, первый космонавт Гагарин проявили героизм в воздухе и космосе.

Так и Илья Муромец известен как главный герой многих героических эпических сказаний, а также различных сказок на основе былин, художественных фильмов. Данный персонаж имеет более полную эпическую биографию, чем любой другой богатырь. Более поздние адаптации сводят множество эпизодических историй устной традиции в связные фильмы, в каждом из которых используются сюжетные последовательности из нескольких приключений [3].

Языковая специфика былин, в которых появляется данный персонаж, представлена своеобразием лексических и синтаксических средств, например, туда относятся постоянные эпитеты, тавтологические словосочетания, эмоционально окрашенные выражения уменьшительно-ласкательного или утолщающего типа, противоречащие сравнения, гиперболические метафоры, а также параллели, градации и антитезы.

Прежде всего можно встретить в тексте былины синонимы: «деньги-богатство», «горевать-печалиться». Чаще всего используются стилистические синонимы, которые представляют признаки объекта или деятельность с разных сторон, подчеркивая различные оттенки значения слов. Используются в тексте и антонимы: «зло-добро», «лежать-сидеть». Благодаря им реализуются оригинальные, удивительные понятия, основанные главным образом на контрастах значений. Также они делают текст более интересным и ярким.

Топонимы предстают как составляющие национального мировоззрения, которые выполняют функцию актуализаторов идейно-содержательного и художественно-образного содержания: «Киев-град», «Русь Великая».

Функция архаизмов в героическом эпосе заключается прежде всего в стилизации используемого литературного языка под язык данной соци-

альной группы в описываемый исторический период для придания сюжету большей реалистичности. Чаще всего используются лексические архаизмы, которые устарели, потому что вещи, явления или функции, которые они определяют, больше не существуют, например, *палица*, *ендовина*.

В былинах, в которых описываются героические поступки Ильи Муромца, доминируют формы составных глаголов, а также преобладают простые предложения: «*Самсон-богатырь пробудился, вскочил на резвы ноги и крикнул громким голосом*».

Роль эпитетов в тексте былина состоит прежде всего в том, чтобы расширить высказывание или придать ему эмоциональный оттенок. Им присущи отсутствие эмоционально маркированной и оценочной лексики, а также фактичность, точность, последовательность, например, *румяное яблоко*, *красивое лицо*. Также он может разнообразить текст и выделить какую-то одну особенность больше других, привлечь к ней внимание для описания внешнего вида Ильи Муромца, например, «*удаленький*», «*дородный*».

Даже суффиксы играют большую роль в изображении героев. С помощью них выражается отношение к ним. Илью любят. Он – герой. И у него не просто руки – а «*белы ручушки*», не тетива – а «*тетивочка*», не стрела – а «*стрелочка*».

Также с помощью суффиксов выражено пренебрежение князя Владимира, когда он не верит, что Соловей убит Ильей. Он называет Илью «*мужичищей-деревенщиной*». В голосе звучит ирония.

Лексика былины наполнена устаревшими словами, которые в современном мире не употребляются, но имеют значение при изучении истории, устного народного творчества. Они помогают представить давность произошедших событий, воспевающихся в былинах: «*дородный*» – статный, «*заутреню*» – утром, «*град*» – город, «*поклопяя береза*» – нагнутая, «*стремечко*» – темя, «*уста*» – губы. Также интересны некоторые грамматические формы слов – особые окончания: *не прохаживат*, *не проезживат*, *преклонялися*, *заплеталлися*, *осыпалися*. Употребляется былинная лексика – *заколдела* (стала непроходимой), *замуравела* (заросла травой). Предложения сложные, имеют множество грамматических основ, позволяя перечислять действия подробно.

Присущи и данным былинам текстово-образные универсалии, появление которых продиктовано импровизационным характером русского фольклора. Для текстово-образных универсалий характерна гибкость, приспособленность к контексту. Яркими примерами являются языковые структуры, присущие фольклору в целом (например, *отец-мать*, *щука-рыба*, *хлеб-соль*, *серебро-золото*), так и представленные только в представленном тексте (*чужая земля*), а также те, что образованы по принципу фольклорных поэтических средств, то есть в их основе лежит универсальный способ поэтического изображения действительности (например, фигура параллелизма).

Если обращаться к происходящему в былинах, то крепкая дружба со своим конем не является чем-то необычным для эпического героя, связанность Ильи к животным более широка [1]. Когда Илья и великий князь Владимир двигались по лесу, герой осознавал свое окружение и прислушивался к фоновому шуму животных, чтобы получить информацию о том, что еще происходило поблизости. Напротив, великий князь ничего не замечал. Позже, находясь в Византии, великий князь Владимир и Илья оба встречают одного и того же слона, но каждый из них по-разному взаимодействуют с ним. Во время верховой езды великий принц ударил слона вилкой, заставив его убежать от укротителя. Слоны знали, что он нарушил правила, ограничивающие его жизнь, и был напуган, когда он, наконец, остановился. В то время как великий князь Владимир продолжал действовать властно, Илья говорил мягко и спокойно, обращаясь со слоном как с существом, достойным уважения.

Это не является неожиданностью для эпического героя. Связи Ильи со своей лошадью и животными, которых он слышит в лесу, которые являются частью его родной земли, являются продолжением его связи с землей.

Также был момент, когда князю Владимиру трудно ориентироваться в опасностях в лесу и в городе Царьграде. Наивная бравада Аленушки не защищает ее от обмана мошенника, который предлагает помощь, но затем продает ее императору в рабство. В отличие от Аленушки и великого князя Владимира, Илья одинаково хорошо ориентируется во всех трех пространствах: знакомом пространстве Киева, диком пространстве леса и чужом пространстве Византии. Доброта Ильи дает ему нового могущественного компаньона в слоне, и он способен спасти великого князя Аленушку и его лошадь из плена византийского императора.

Его общение со слоном, экзотическим существом, которого он встречает в стране, где они оба иностранцы, показывает привычку к уважительному взаимодействию и уважительному отношению к элементам природного мира в позитивном свете, в результате чего Илья Муромец имеет все канонные черты эпического героя.

Стоит упомянуть и комикс «Былинные Русь», созданный художником Виктором Агафоновым, который стал популярным в советское время. Он оперирует сюжетами, представленными существующими былинами с участием Ильи Муромца, но использует только те, которые насыщены наибольшим действием и имеют четкое линейное повествование. Текст имеет оригинальную стихотворную структуру, которое заключается в вариации белого, тонического стихотворения, не знающего ни одной строфы, которое поэтому производит впечатление «непереводимого» и трудно переносимого на другой язык и систему стихосложения. Ему присущи замысловатые шрифты, разные рисунки сверхъестественных зверей, вы-

полненных утвердительным, смелый штрих и ярко окрашенные, и популярные рисунки русских богатырей, созданные художником 19 века Васнецовым и, по-видимому, отсылающие к героическому эпосу – былинам, повествующим о героических деяниях воинов-патриотов, а также эпизодах из их повседневной жизни.

В комиксе представлены пять событий из жизни Ильи Муромца в качестве мини-сказок, причем они также функционируют как единое целое: рассказы о некоторых героических деяниях, совершенных персонажем. Многие менее впечатляющие моменты из жизни героя, описанные в былинах, опущены. Например, читатель может узнать, как персонаж обрел сверхъестественную силу и стал богатырем, выпив волшебную воду, предложенную ему тремя случайными страдающими от жажды странниками, которые постучали в его окно, прося попить; как эта новая, энергичная и могущественная версия Ильи победила злых выпученных татар, сеющих хаос в богатом и праведном городе Чернигове, а затем победила злого Соловья-Разбойника.

Данные истории объединены общей целью – описание того, как Илья Муромец выявляет определенную проблему в своем окружении; эта проблема или угроза не обязательно должны быть внешними. В первой сказке его проблема заключается в его собственной физической слабости; сила, дарованная ему волшебной водой, данной ему щедрыми мудрыми странниками, позволяет ему решить проблемы своих родителей: они слишком стары и слабы, чтобы взять на себя всю пахоту и другие сельскохозяйственные работы. имеет значение. Герой выполняет годовую работу в мгновение ока. Во втором рассказе он уничтожает армию татар, нападающих на богатый город Чернигов. В третьем рассказе он расчищает путь из Чернигова в Киев, разгромив банду Соловья-Разбойника. Затем он выбивает гордость и высокомерие из Добрыни Никитича, который вызывает его на поединок; они становятся кровными братьями. Наконец, Илья встряхивает довольно декадентский и несколько вялый двор князя Владимира, преподнося ему свой знак уважения: Соловья-Разбойника, которого он привез с собой из Чернигова. После того, как он убивает Соловья, чей высокочастотный свист чуть не оглашает весь город, ему предлагают остаться в Киеве и служить князю, но он решает иначе: уйти в «чистое поле» и защищать матушку-Русь.

Илья Муромец совершенно не обращает внимания на социальную реальность; вместо этого он стремится лишь к трансцендентному идеалу: мирной, благочестивой, православной России. Он должен продолжать путешествовать, потому что остепениться означало бы вписаться в мир, который на самом деле имеет мало общего с этим идеалом, как он осознает снова и снова, спасая людей от еще одной угрозы. По мере того как цикл историй приближается к концу, образы становятся все более и более красочными, структура графи-

ческих и текстовых фреймов усложняется, и все больше внимания уделяется межличностным отношениям.

Вместо того, чтобы быть главным героем, который дает читателю определенную точку зрения, которую он может либо принять, либо раскритиковать, Илья Муромец кажется субъектом, который «попадает в мир», на которого влияют и значительно трансформируют внешние силы. Согласно комиксу, он всегда является частью запутанного, почти двумерного мира, где трудно отличить иконы на стенах соборов от людей. Ему нужен текст, в основном в виде пояснительных панелей, чтобы рационализировать свое поведение, придать ему смысл. С другой стороны, среди этого хаоса им всегда движет идеал, который кажется трансцендентным и запредельным одновременно. От первой до последней сказки Муромец утверждает, что у него одна цель: защитить Россию и ее народ.

Однако этот идеал, который, согласно любым логическим рассуждениям, должен охватывать людей, с которыми он имеет дело ежедневно, оказывается совершенно трансцендентным, несуществующим в его мире: люди, с которыми он сталкивается, являются олицетворениями «зла», с которым он намеревается бороться: усталости, лени, высокомерия, индивидуализма, снобизма. Они только вместе создают идеал, как будто их единение избавляет их от индивидуальных недостатков, как будто расстояние объединяет их в субъект другого типа. Эти характеристики, в частности, ориентация Муромца на коллективное трансцендентное, которое может быть достигнуто только через работу над миром (и только в последствии над самим собой), выравнивают субъективность комикса со всем миром фантазий, а не только с Муромцем в одиночку, и намекают на расположение, напоминающее о Русской христианской православной иконографической традиции.

Например, настойчивый мотив Ильи «защищать Россию-матушку и служить князю Владимиру» и его неприятие пороков, таких как чрезмерное увлечение земными удовольствиями любого рода, резко контрастируют с жизнью князя Владимира, который показан (т.е. изображен на визуальном уровне) как чрезвычайно богатый и веселый человек, привыкший к безоговорочному повиновению со стороны своих подданных и, по-видимому, не принимающий близко к сердцу страдания своего народа. Тем не менее, Илья не пересматривает ни свою лояльность царю и его двору, ни свой мотив защиты «беспомощных», даже увидев, что на самом деле они не совсем беспомощны, а, скорее, ожидают, что внешние силы придут им на помощь. Таким образом, можно сделать вывод, что общая эстетика комикса и, следовательно, его фэнтезийного мира основана на этой образно-текстовой непоследовательности.

Если сравнивать примеры литературных произведений, которые относятся к героическому эпосу, с подобными работами в странах Европы, то становится ясно, что народные творения разных го-

сударств отражают общественные мнения на тему важных для национальной истории явлений, происходивших в «эпическую» эпоху.

События былины и героических поэм воспроизведены на конкретном географическом и этническом фоне. Например, в большинстве произведений мотив защиты рода трансформировался в тему отстаивания интересов государства. Эпизод смерти героя как неотъемлемая часть сюжета героического эпоса подчеркивает понимание общественного нравственного поведения и социального идеала. Важную роль играет мотив «вещего сна», что является эпическим шаблоном для героического эпоса большинства народов. Ряд эпизодов произведения являются содержательно близкими к архаическим эпосам, соиздание которых происходило в эпоху, когда чудесное выдавалось возможным. Примером могут быть картины переправы многочисленного войска в одной лодке, масштабные по количеству участников бои и др.

При этом их объединяет достоверное изображение действительности, чему способствовало как уменьшение роли сказочно-мифологических деталей, так и разработка общественно-важных тем (преданность государству, любовь к Родине, верность королю и тому подобное).

Таким образом, каждая из перечисленных фольклорных языковых традиций положительно сказалась на национальном самосознании русского народа. Героический эпос – это эпические произведения, которые происходили в более ранние эпохи, описывающие исторические события. На страницах литературных произведений героического эпоса воспеваются разные философско-мировоззренческие ценности, которые остаются актуальными и для сегодняшних поколений. На художественном уровне литературным произведениям героического эпоса присуща устойчивая система художественных средств: эпитеты, гиперболизация, зачины и концовки, трехкратные повторы, распространены диалоги и тому подобное. Илья Муромец предстает в качестве богатыря со сверхъестественными способностями, который помогает слабым.

Для рассматриваемых былины присущи следующие характеристики:

1) вектор внутреннего конфликта (особая слабость или страсть, которая захватывает героя и которой богатырь должен противостоять; как правило, это то, что вызывает сочувствие у слушателей в начале былины);

2) момент совершения преступления;

3) демонстрация духовного закона, связывающего преступление с наказанием;

4) «мораль» былины – ее духовный смысл, легко понятный традиционной аудитории.

## Литература

1. Агафонова Е.В. Былина о русском богатыре Илье Муромце и сказки русских арктических старожилов: мотивные связи, герои, язык //

Вопросы русской литературы. – 2018. – № 4. – С. 77–92.

2. Долгов В.В. Русский героический эпос как источник реконструкции элементов сознания народа Древней Руси XI–XIII веков: к вопросу об эпической картине социального быта // Вестник Челябинского государственного университета. – 2008. – № 15. – С. 15–22.

3. Козловский С.В. Илья Муромец и его время: историография и перспективы изучения образа былинного героя // Палеороссия. Древняя Русь во времени, в личностях, в идеях. – 2016. – № 5. – С. 177–189.

4. Миронов А.С. Ценностная сущность русского героического эпоса: проблемы и перспективы исследования // Знание. Понимание. Умение. – 2021. – № 3. – С. 84–99.

5. Родионов М.С. Героическая поэма русского эпоса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 13. – С. 124–127.

## LANGUAGE MEANS OF TRANSFERRING NATIONAL AND CULTURAL EXPERIENCE: ON THE EXAMPLE OF THE HEROIC EPIC OF RUSSIA

Wang Mingwei

Belgorod National Research University

The article analyzes the history of the formation and characteristic features of the Russian heroic epic. Much attention is paid to the plot, the ways of expressing the main characters in literary works, as well as the meaning of mythological motifs in the form of individual reminiscences. It was concluded that the works of the heroic epic in its various variations show the identity of the life of the Russian people and show important historical moments of the state. The linguistic features of the heroic epic were also characterized through the prism of the Russian national consciousness. Epics about Ilya Muromets were chosen as an example. Within the framework of the analysis, the functions of synonyms, toponyms, archaisms, epithets, textual-figurative universals that appear in the texts of epics about this hero were described. The emphasis is on Ilya Muromets' striving for a transcendent ideal: peaceful, pious, Orthodox Russia. It was concluded that he appears as a hero with supernatural abilities who helps the weak. The author also considered the role of nature and other supernatural forces in the events of these epics.

**Keywords:** heroic epic, bylina, Russian linguoculture, singularity of worldview, Russian people, specificity of national consciousness.

## References

1. Russian Russian Literature 1. Agafonova E.V. Bylina about the Russian hero Ilya Muromets and the tales of Russian Arctic old-timers: motivic connections, heroes, language // Questions of Russian literature. – 2018. – No. 4. – pp. 77–92.

2. Dolgov V.V. Russian heroic epic as a source of reconstruction of elements of consciousness of the people of Ancient Russia of the XI–XIII centuries: on the question of the epic picture of social life // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2008. – No. 15. – pp. 15–22.

3. Kozlovsky S.V. Ilya Muromets and his time: historiography and prospects of studying the image of the epic hero // Paleorussia. Ancient Russia in time, in personalities, in ideas. – 2016. – No. 5. – pp. 177–189.

4. Mironov A.S. The value essence of the Russian heroic epic: problems and prospects of research // Knowledge. Understanding. Ability. – 2021. – No. 3. – pp. 84–99.

5. Rodionov M.S. Heroic poem of the Russian epic // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2011. – No. 13. – pp. 124–127.

# Влияние различных функциональных стилей на жанр автобиографии

## Голубева Татьяна Ильинична,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления  
E-mail: paloma60@mail.ru

## Фирсова Светлана Владимировна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления  
E-mail: sv\_firsova@guu.ru

В настоящее время наблюдается бурное развитие документалистики, интерес к литературе факта неизменно растет. Такое повышенное внимание к произведениям данного типа объясняется тесной связью документалистики с историческим развитием общества, с осмыслениями важнейших исторических этапов жизни народа, особенно важной в периоды общественных изменений.

Особый интерес к мемуаристике вообще и к автобиографии в частности отражает важнейшие тенденции современного литературного процесса - укрепление позиций документалистики, внимание к человеческой личности, к процессу ее становления.

Автобиография – жанр мемуарной литературы, характеризующийся особым характером единства объективного и субъективного факторов, ретроспективностью, документальностью, присутствием автора-повествователя. Среди произведений данного жанра встречаются автобиографии высоко художественные и простые исторические свидетельства, документалистика. Таким образом, автобиографические произведения значительно отличаются друг от друга в зависимости от профессии автора. В рассматриваемых автобиографиях четко прослеживается влияние художественного и публицистического функциональных стилей.

**Ключевые слова:** жанр, автобиография, взаимозависимость, художественная проза, публицистика.

Автобиография наряду с личной перепиской (или письмом), дневником путешествий (или путевыми заметками) и воспоминаниями является одним из жанров мемуарной литературы.

Основным требованием, предъявляемым к современным произведениям автобиографического жанра, является проникновение в психологию личности автора, показ формирования его мировоззрения, становление его характера, его индивидуальности; автобиография «представляет собой аналитическое, интраспективное описание его жизни» [1. с. 411].

На становление жанра автобиографии, с одной стороны, сильно повлияли исповеди (confessions), а с другой стороны, биография, автобиография, с одной стороны, – описание внутренней духовной жизни человека, а с другой – описание фактологически – событийное. Влияние биографии сохранилось в основном в композиционном плане, в хронологичности описания событий. Влияние исповедей сказывается в том, что автобиография – это достоверное описание автором своей жизни; в центре внимания, так же как и в исповеди, не внешние события и факты, а становление личности, ее духовное и интеллектуальное формирование; автобиография, как и исповедь – это своего рода «проповедь», автор, создавая произведение автобиографического жанра, хочет убедить читателя в правильности своего понимания жизни, своей жизненной концепции.

Цель автобиографического произведения – показать читателю, как события, лица, реальность, факты повлияли на становление личности автора, как он оценивает то или иное событие, тот или иной этап своей жизни, дать читателю возможность увидеть его психологический портрет. В основу может быть положена авторская концепция, его основная жизненная философия, его религиозные воззрения, а также политические взгляды, культурные и научные точки зрения, убеждения.

Автобиографическое произведение объединяет повествование и своей жизни, становление своей личности, и в то же время – историческую картину общества в определенный временной период. Тема автобиографии «является сугубо личностной, но в то же время исторической, в широком смысле темой автобиографии является жизнь» [13, с. 89]. Как справедливо отмечается большинством исследователей, описание мемуаристом своей жизни означает не простое повествование о каких-то реально происшедших с ним фактах, а показ «взаимоотношения себя и реально существующего мира» [14, с.20], то есть «всматриваясь в себя, вспоминая, человек перечитывает свою жизнь в контексте времени, общей жиз-

ни – народа, страны» [7]. Основным для автобиографии является то, что здесь перед читателем проходит не просто калейдоскоп событий, встреч, фактов, но их осознание, обобщение, с одной стороны, показывающее процесс становления личности автора, а с другой стороны, несущее потомкам определенные советы, выводы, несомненно имеющие большее образовательное и воспитательное значение.

Внимание к документальной литературе вообще и к мемуарам в частности непрерывно растет. В связи с этим вопрос определения функционального статуса произведений мемуаристики приобретает серьезный интерес.

Исследования, посвященные анализу произведений данного типа, указывают на отсутствие единого мнения по вопросу о функциональной принадлежности мемуаров, относятся ли они к документальной прозе, художественной литературе, занимают ли промежуточное положение или являются самостоятельным функциональным стилем [4].

Сложность стилиевой дифференциации произведений автобиографического жанра определяется самой спецификой текстов данного типа, среди которых встречаются произведения высокохудожественные и наряду с ними – простые исторические свидетельства, строгая документалистика и автобиографии, стирающие грань между мемуарами и романом.

Признаки, традиционно выделяемые при характеристике автобиографических произведений – ретроспективность, документальность, достоверность, диалектическое единство объективного и субъективного факторов, присутствие автора-повествователя, участника описываемых событий, по разному проявляются в разных типах автобиографических произведений.

Рассматривая жанровую принадлежность автобиографии, считаем необходимым остановиться на важном положении современной функциональной стилистики – на признании незамкнутого, взаимопроницающего характера функционального стиля, то есть на существующей тенденции к интеграции стилей, действующей в диалектическом единстве с противоположной тенденцией – к интеграции стилей [2,3,5].

Говоря о функциональной принадлежности автобиографий, необходимо иметь в виду, что между различными стилями нельзя провести жесткой границы, «они тесно соприкасаются друг с другом, как бы вклиниваясь друг в друга, частично друг друга покрывают» [5, с. 180].

Представляется необходимым заметить, что, учитывая тесное взаимодействие и взаимопроникновение функциональных стилей, мы будем говорить не о «разностильном» или «межстилевом» тексте, а о тексте, который несмотря на содержащиеся в нем элементы иных стилей, существует в рамках определенного жанра; те же элементы других стилей, которые содержит данный текст, являются второстепенными, регулиру-

ющимися функцией данного жанра. Автобиография как жанр мемуарной литературы разнородна. В силу того, что в центре автобиографического произведения стоит личность автора, что автор-рассказчик является одновременно главным действующим лицом, автобиографические произведения очень сильно отличаются друг от друга в зависимости от профессионально-социальной принадлежности автора.

Мы рассматриваем те группы автобиографий, где четко видна разная степень соотношения объективного и субъективного факторов и влияние смежных стилей на изучаемый жанр.

На жанр автобиографии, как уже отмечалось, значительное влияние оказывают научный, художественный и публицистический функциональные стили. Степень их влияния, а также то, какой именно стиль влияет на жанр автобиографии зависит от того, кем написано произведение.

Рассмотрим автобиографии деятелей искусства (писателей, актеров, художников, композиторов и т.д.).

Для произведений этого типа характерно взаимодействие элементов анализируемого автобиографического жанра и художественного стиля. Проникновение в данном случае в автобиографию элементов стиля художественного объясняется тем, что эти произведения созданы людьми, близкими к искусству, им свойственно образное мышление, авторы этой группы автобиографий образно воспроизводят события реальной действительности, поэтому автобиографии этой группы по стилю своего написания очень близки к произведениям художественной прозы/особенно автобиографии писателей/.

Покажем это на примере из произведения А. Дункан, которая с самого начала своей автобиографии старается донести до читателя идею неразрывности жизни, счастья и свободы. Описывая, как она создавала свои танцы, Айседора вновь и вновь подчеркивает, что ее искусство – это искусство свободной стихии, ее танцы рождались из «свободной красоты природы». Так, говоря о создании одного из танцев, Айседора дает прекрасное описание путешествия, вдохновившего ее на создание танца:

We arrived at violet-crowded Athens that evening, and the daybreak found us with trembling limbs and hearts faint with adoration, ascending the steps of Her Temple as we mounted, it seemed to me that all the life I had known up to that time had fallen away from me as a motley garment; that I had never lived before; that I was born for the first time in that long breath and first gaze (p.127).

Из данного отрывка мы видим, что в своем повествовании Айседора Дункан, во-первых, прибегает к использованию разных пластов лексики/наряду со словами нейтрального стиля Дункан часто использует слова высокого стиля – adoration, motley, garment многочисленных эпитетов, дает образно-метафорическое сравнение природы с храмом (Her Temple)/.

Все это – характерные признаки художественного стиля. К тому же буквально в каждом слове, в каждой фразе чувствуется оценочность. Маркерами оценочности в данном фрагменте являются эпитеты, высоко эмоциональные слова / *trembling limbs, hearts faint with adoration*/, употребленные при описании состояния Айседоры, пораженной красотой увиденного пейзажа.

Повтор слова «first» также подчеркивающий огромное впечатление, которое произвела на Дункан поездка – ей казалось, что она впервые родилась, впервые увидела подобную красоту, вся ее прошлая жизнь «ушла», что все теперь будет по-новому (All the life I had known to that time had fallen away from me; I was born for the first time).

Айседора не просто дает образное, высоко художественное описание прекрасного путешествия – она вновь и вновь подчеркивает то, какое значение эта необычная красота имела для ее искусства/ позднее все это балерина воплотила в новом танце/, еще раз подчеркивает то, что утверждает на протяжении всей своей автобиографии – искусство должно «питаться» не специальными тренировками, специальным, искусственным обучением, оно должно быть свободно, естественно, впитывать в себя все естественные красоты свободной природы [10].

Как мы уже отмечали, особенно сильное влияние стиль художественной прозы оказывает на автобиографии писателей, где, естественно, играет роль их профессиональное мастерство – писатели привыкли создавать произведения художественной прозы, используя все характерные для нее приемы, им особенно свойственно образное художественное мышление.

В следующем фрагменте из автобиографии А. Кристи мы видим тесное переплетение элементов, характерных для жанра автобиографии и для художественного стиля:

... I will confess that the first memory that springs up in my mind is a clear picture of myself walking along the streets of Dinard on market day with my mother – a boy ... nearly knocking me flat It hurts. I begin to cry.

– “Think”, Mother says, “of our brave soldiers in South Africa”

– “I don’t want to be a brave soldier. I want to be a coward!” What governs one’s choice of memories? Life is very like sitting in a cinema. Flick! Here am I, a child eating eclaire on my birthday. Flick! Two years have passed and here I am sitting on my grandmother’s lap ... Just moments – and in between long empty spaces of months or even years. Where was one then? It brings home to one Peer Gunt’s question: ‘Where was I, myself, the whole man, the true man?’ (XIII).

Одним из элементов, характерных для стиля художественной прозы, является в данном фрагменте диалог. Диалогическое повествование не свойственно мемуарному тексту. Автор автобиографического произведения не может помнить, что было сказано 10, 20, 50 лет тому назад. Встречающийся диалог в автобиографиях писателей объясняет-

ся профессиональной принадлежностью авторов, создающих произведения художественной прозы, для которых свойственен диалог. В данном фрагменте мы видим также такую черту художественного стиля, как использование разных пластов лексики / так, наряду с нейтральной лексикой, мы видим здесь элементы разговорного языка: Flick!.. Flick!/: метафорическое сравнение жизни с кино (Life is very sitting in a cinema), импликационное метафорическое сравнение человека, его души с мечущимся Пер Гунтом, не могущим найти, понять себя (It brings home to one Peer Gunt’s question: ‘Where was I, myself, the whole man, the true man?’)

Мы видим, как в данном фрагменте из автобиографии Агаты Кристи в повествовательное рассуждение писательницы о том, как пишутся автобиографические произведения / подобные рассуждения достаточно типичны для произведений автобиографического жанра/, как они отражают личность автора, проникают элементы смежного стиля художественной прозы. Представляется целесообразным отнести автобиографии деятелей искусств к жанру автобиографии с «подчиненным» влиянием на него элементов художественного стиля.

На произведения автобиографического жанра кроме научного и художественного стилей оказывает влияние также публицистический функциональный стиль. Причем, отдельные произведения мемуаристики имеют столь много общего с жанром эссе публицистического стиля /характеризующимся единством логической аргументации и эмоционального воздействия, «открытостью образа автора, эмоциональностью и логичностью изложения, экспрессивностью ..., фактографичностью, образностью» [6, с. 20]/, что отдельные исследователи относят мемуары к этому жанру.

Данная точка зрения нам представляется неверной. То, что жанр эссе имеет ряд общих свойств с произведениями мемуаристики и в частности, автобиографии, /повествование от первого лица единственного числа, широкая система использования союзов и союзных слов, употребление эмоционально-оценочной лексики.../ объясняется тем, что жанр эссе, как и стиль публицистики в целом, испытывает на себе, как и произведения автобиографического жанра, достаточно сильное влияние смежных научного и художественного функциональных стилей.

Что же касается ведущей функции общения, то разница здесь совершенно очевидна: для публицистического стиля – это оказать воздействие на читателя /слушателя/ с целью убедить его, вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное, побудить к действию: для авторов автобиографии же – обобщить свой жизненный опыт, достоверную информацию, «образовать» читателя, воспитать его на примере своей собственной жизни. Сильное отличие автобиографии от эссе проявляется и в специфике образа автора, совпадении в произведениях автобиографического жанра двух планов авторского «я», характере повество-

вания, особой диалектике объективного и субъективного факторов.

Сильное влияние публицистического стиля наблюдается лишь в некоторых автобиографиях военных и политических деятелей. В силу своей профессиональной отнесенности им подчас приходится оправдываться перед читателем за совершенные ошибки, убеждать его в том, что не зря он был поставлен во главе государства, армии, что политика, проводимая им в годы правления, была единственно верной, по-настоящему демократичной (автобиографические произведения Рузвельта, Черчилля, Джефферсона).

Итак, рассмотрев влияние смежных стилей на жанр автобиографии, мы видим, во-первых, что на разные типы автобиографических произведений /в зависимости от профессионально-социальной принадлежности автора/ оказывают влияние разные функциональные стили: во-вторых, что влияние научного, художественного и публицистического стилей носит подчиненный характер, то есть элементы смежных функциональных стилей, проникающие в изучаемый жанр, являются второстепенными, определяющимися функцией, основными характеристиками жанра автобиографии.

## Литература

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. – М.: Гослитиздат, 1954. – Т. IV. – 675 с.
2. Гальперин И.Р. К проблеме дифференциации стилей речи// Проблемы современной филологии. Сборник статей к 70-летию В.В. Виноградова. – М.: Наука, 1965. – С. 68–74
3. Гальперин И.Р. Грамматические категории текста// Известия АН СССР / серия литературы и языка./ – 1977. Т. 36. – № 6. –294 с.
4. Левковская Н.А. Жанровая вариативность мемуарной литературы // Сборник научных трудов / Московский государственный педагогический институт иностранных языков им.М.Тореза. – 1986. – Выпуск 197. – С. 158–167
5. Наер В.Л. К описанию функционально-стилевой системы современного английского языка. Вопросы дифференциации и интеграции // Сборник Лингвостилистические особенности научного текста. М.: Наука, 1981. –180 с.
6. Скурко Е.М. Развитие информационной структуры английского эссе XVI–XX веков / опыт диахронического исследования /: Диссертация кандидата филологических наук. – М., 1984. –206 с.
7. Янская И., Кардин В. Пределы достоверности. – М.: Советский писатель, 1981. – 408 с.
8. Christie A. An Autobiography/ – Ballantine Books. N.Y., 1978. – 656 p.
9. Churchill W. If I Lived My Life Again. – L.,1974. –307 p.
10. Duncan I. My Life.6 – Gr Br., 1968. – 255 p.
11. Jefferson T. An Autobiography of Thomas Jefferson. – N.Y., 1959. –119 p.

12. Roosevelt T. An Autobiography. – N.Y., 1947. –597 p.
13. Hoggart R. A Question of Tone: Some Problems in Autobiographical Writing Critical Quarterly. – 1963. – № 5. – P. 73–90
14. Porter R.J. and Wolf H.R. The voice Within: Reading and Writing Autobiography. – N.Y. Knopf, 1973

## THE INFLUENCE OF VARIOUS FUNCTIONAL STYLES ON THE GENRE OF AUTOBIOGRAPHY

Golubeva T.I., Firsova S.V.

State University of Management

Currently, there is a rapid development of documentaries, interest in the literature of fact is constantly growing. Such increased attention to works of this type is explained by the close connection of documentaries with the historical development of society, with conceptualizations of the most important historical stages of the life of the people, especially important during periods of social change.

The special interest in memoirs in general and in autobiography in particular reflects the most important trends of the modern literary process – strengthening the positions of documentaries, attention to the human personality, to the process of its formation.

Autobiography is a genre of memoir literature characterized by the special nature of the unity of objective and subjective factors, retrospectivity, documentary, the presence of the author-narrator. Among the works of this genre there are autobiographies of highly artistic and simple historical evidence, documentaries. Thus, autobiographical works differ significantly from each other depending on the profession of the author. The influence of artistic and journalistic functional styles is clearly traced in the autobiographies under consideration.

**Keywords:** genre, autobiography, interdependence, fiction, journalism.

## References

1. Belinsky V.G. Complete works. – M.: Goslitizdat, 1954. – Vol. IV. – 675 p.
2. Galperin I.R. To the problem of differentiation of speech styles// Problems of modern philology. Collection of articles for the 70th anniversary of V.V. Vinogradov. – M.: Nauka, 1965. – pp.68–74
3. Galperin I.R. Grammatical categories of the text// Izvestia of the USSR Academy of Sciences / series of Literature and language./ – 1977. Vol.36. – No. 6. –294 p.
4. Levkovskaya N.A. Genre variability of memoir literature // Collection of scientific works / Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages named after M. Torez. – 1986. – Issue 197. – pp. 158–167
5. Naer V.L. On the description of the functional and stylistic system of the modern English language. Questions of differentiation and integration // Collection of linguistic and stylistic features of a scientific text. Moscow: Nauka, 1981. –180 p.
6. Skurko E.M. The development of the information structure of the English essay of the XVI–XX centuries / experience of diachronic research /: Dissertation of the Candidate of Philological Sciences. – M., 1984. –206 p.
7. Yanskaya I., Kardin V. Limits of reliability. – M.: Soviet writer, 1981. – 408 p.
8. Christie A. An Autobiography/ – Ballantine Books. N.Y., 1978. – 656 p.
9. Churchill W. If I Lived My Life Again. – L.,1974. –307 p.
10. Duncan I. My Life.6 – Gr Br., 1968. – 255 p.
11. Jefferson T. An Autobiography of Thomas Jefferson. – N.Y., 1959. –119 p.
12. Roosevelt T. An Autobiography. – N.Y., 1947. –597 p.
13. Hoggart R. A Question of Tone: Some Problems in Autobiographical Writing Critical Quarterly. – 1963. – № 5. – P. 73–90
14. Porter R.J. and Wolf H.R. The voice Within: Reading and Writing Autobiography. – N.Y. Knopf, 1973



# Языковая репрезентация концепта «Труд»: на примере китайских и русских пословиц и поговорок с образами инструментов

Лю Юэ,

аспирант, Институт иностранных языков, Чанчуньский университет

E-mail: 1018711817@qq.com

В статье представлены результаты концептуального анализа паремиологических единиц китайского и русского языков, которые включают в свой состав компоненты-номинанты инструментов для выполнения различных видов работ, с точки зрения вербализации в них национально-культурологических представлений о труде. Установлено, что концепт «труд», будучи языковой универсалией, приобретает уникальные культурологические черты, которые определяются различными условиями, в которых происходит экономическое и культурное развитие того или иного народа. При помощи метода сопоставительные показаны области совпадения (в двух лингвокультурных работах воспринимается положительно и рассматривается как средство обеспечения благополучной жизни), а также расхождения, которые определяются историческим становлением организации работы, направленной на получение того или иного результата, а также особенностями практического применения конкретного инструмента для производства работ (в статье подробно рассмотрены примеры паремий с номинантами «каменная мельница» – в китайском и «коса», «серп» – в русском языке).

**Ключевые слова:** концепт «труд», китайские паремии, русские паремии, название инструмента, культурный код.

История труда началась с зарождения человеческого общества. После первой промышленной революции в конце XVII века формирование «рабочего класса» сделало трудовой вопрос центральной темой для обсуждения многих ученых. Русский и китайский национальные характеры формируются постепенно в его длительном историческом развитии и культурном наследии. Древняя Русь в средневековом мире широко славилась своими умельцами. Поначалу у древних славян ремесло носило домашний характер – каждый выделял для себя шкуры, дубил кожи, ткал полотно, лепил глиняную посуду, изготавливал оружие и орудия труда. Затем ремесленники стали заниматься только определенным промыслом, готовили продукты своего труда для всей общины, а остальные ее члены обеспечивали их продуктами сельского хозяйства, мехами, рыбой, зверем.

В русских городах и больших селах жили и трудились талантливые и умелые металлурги, кузнецы, ювелиры, гончары, ткачи, камнерезы, сапожники, портные, представители десятков других профессий. Эти простые люди внесли неоценимый вклад в создание экономического могущества Руси, ее высокой материальной и духовной культуры.

У древних китайцев также было свое понимание работы, которую они выполняли. Многие люди имеют положительное и здоровое отношение к работе, они смело берут на себя ответственность, готовы к инновационным решениям, относятся к людям справедливо и работают с удовольствием.

Труд – неотъемлемая часть жизни, это не только основа физического существования, но и опора в воспитании, в становлении человека. Множество пословиц и поговорок отражают это отношение к труду («Терпенье и труд все перетрут», «Без труда не выловишь и рыбку из пруда»). Так проявляется древний код, зашитый в родовой памяти человека.

Очевидным представляется факт того, что русский и китайский национальные характеры богаты и колоритны, и представляется, что изучение пословиц и поговорок с компонентами-номинациями инструментов в лингвокультурном аспекте позволит установить стереотипные представления о труде, которые сформировались в сознании носителей данных лингвокультур в течение длительного исторического развития.

На текущем этапе развития лингвистической науки не представляет сомнений факт того, что язык является отражением опыта человека, который был накоплен им и его предками в течение

длительного развития [4, с. 1]. **Актуальность** работы подтверждается тем, что внимание современных исследователей обращено в сторону изучения вербализации культурного кода в языке, такое направление научного интереса предопределяется антропоцентрическими векторами развития науки о языке. **Цель** исследования – установить языковую репрезентацию концепта «труд» сквозь призму китайских и русских пословиц и поговорок с компонентом-названием инструмента. **Предмет** работы – культурные коды, заключенные в паремиях, имеющих в своём составе компоненты-номинанты орудий труда. **Методы:** систематизация, обобщение, лингвокультурологический анализ, компонентный анализ, интерпретация, сопоставление, этимологический анализ. **Научно-теоретической базой** работы послужили положения, сформулированные такими исследователями, как Р. Батсурэн, О.В. Борщева, Т.А. Жданова, Е.И. Зиновьева, С.А. Кутумова, В.В. Ламова, М.А. Сафьянова, Е.Н. Струганова. **Материалом** исследования послужили паремии с компонентом-названием инструментов китайского и русского языков, отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников:

Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. – М.: Издательство академии наук СССР, 1961; Синхуаский фразеологический словарь. Пекин: Бизнес-Изд-во, 2015.

**Новизна** работы состоит в том, что в ней на примере паремий китайского и русского языков устанавливаются схожие и различные области в вербализации концепта «труд», который сформировался в течение длительного исторического развития.

С.А. Кутумова убеждена, что картины мира в том уникальном виде, в котором они присущи каждой отдельной лингвокультурной общности, образуются отдельными концептами, которые, в свою очередь, как из кирпичиков складываются из культурных кодов [5, с. 96]. Исследователь убеждена, что именно во фразеологическом пласте языка наиболее ярко запечатлены представления и опыт того или иного народа, который отличается от других в силу разности исторического, культурного, социального развития. В рамках данного исследования интерес представляет культурный код, который по классификации, систематизированной В.В. Ламовой, может быть отнесен к объектному – это инструменты, которые человек использует для выполнения той или иной работы. По заверению исследователя, факт того, что большая часть всего времени проводится человеком за работой, предопределяет высокую продуктивность данного кода в языке. Не будет преувеличением сказать, что труд – это природа человека: без труда не будет человеческого существования, не будет развития, это ключевой фактор утверждения сущности человека. Постоянно имея дело с теми или иными орудиями труда, человек начинает воспринимать весь окружающий его мир сквозь призму

тех объектов, которые являются для него знакомыми, понятными, принципы работы которых ясны и предсказуемы [6, с. 209]. Эта же мысль находит отражение в работах О.В. Борщёвой, которая, аргументируя тем, что концепт «Труд», будучи одной из базовых ценностей, имеет разветвлённую структуру, свидетельствующую о его многомерности и одновременно о его устойчивости, демонстрирует уникальные культурные коды, сформировавшиеся в ходе длительного исторического развития того народа, который приобрёл уникальный (отличный от других этносов) опыт осуществления работы, виды которой во многом определяются такими параметрами, как климатические условия, уровень развития технологий, географические особенности местности, пр. [2, с. 7]. Иными словами, культурные коды, вербализующиеся при помощи номинантов-инструментов являются той основой, вокруг которой начинает формироваться концепт.

Схожая мысль обнаруживается в работах Р. Батсурэна, который рассматривает лингвокультурные коды не только как отдельные составные элементы картины мира, в общем, и концептов, в частности, но и наделяет их особой архипитической ролью, которую они приобрели в ходе длительного развития того лингвокультурного сообщества, где они возникли, закрепились и получили осмысление [1, с. 14]. Р. Батсурэн характеризует культурные коды как универсальные единицы, которые обязательно находятся в корреляции с внешней окружающей средой, т.е. они напрямую связаны с экстралингвистическими факторами [1, с. 15]. Исследователь убежден, что изучение фразеологического пласта языка при помощи инструментов лингвокультурологии даёт возможность «заглянуть в самую древность» [1, с. 15], установить и проследить динамику развития тех или иных представлений заданной культурной общности относительно объективных явлений окружающего их мира. По заверению Т.А. Ждановой и А.П. Бабушкина, первые орудия труда создавались по образу и подобию человека, например, первые рукоятки были неким продолжением руки [3, с. 6]. Такое утверждение позволяет сформулировать предположение о том, что номинанты инструментов носят ярко выраженный антропоцентрический характер.

Важно отметить, что большинство пословиц прошли проверку временем. Сохранившиеся паремии отражают какие-то реальные явления или жизненные принципы, которые являются основополагающими для данного народа. Со временем меняются и обычаи, поэтому вполне нормально, что пословицы тысячелетней давности не могут быть хорошо адаптированы к сегодняшним условиям.

Традиционная китайская культура является основой трудового духа, формирование и развитие которого неотделимо от глубокого понимания мировоззрения китайцев. В новую эпоху концепт труда имеет более глубокое значение. Такие качества китайского народа, как целеустремленность,

трудолюбие и прагматизм, которые фиксируются в таких пословицах и поговорках, как «Тот, кто берет топор, получает дрова, тот, кто пользоваться сетью, получает рыбу и креветок» (Образное значение: Пока вы усердно работаете, вы что-то получите), Чем стоять у водоёма и зариться на рыбу, лучше вернуться домой и сплести сеть (Образное значение: Практические действия лучше красивые фантазии) в современных условиях получают новое развитие. С одной стороны, преданность делу является основным требованием трудового духа. Любовь и преданность воплощают в себе уважение, восхищение и любовь к труду. Трудолюбие и прагматизм являются основной сущностью трудового духа. Усердие в понимании носителей китайской лингвокультуры – это ключ к успеху, что находит отражение в следующих пословицах и поговорках:

Если хотеть ловить рыбу, прежде всего вам надо плести сети (Образное значение: Для того чтобы сделать работу, необходимо заложить прочный фундамент).

Уметь шивить на туфлях не является большим талантом, но, если овладеть навыками пряжения прятью и ткачества, бедность вас не смущает (Образное значение: Недостаточно знать один базовый навык, необходимо обладать более полным набором навыков).

Мужчины усердно работают в сельском хозяйстве, женщины усердно ткут, тогда достаточно одежды и еды (Образное значение: Мужчины и женщины четко разделяют работу по ролям, чтобы быть одетыми и сытыми).

Во всех приведенных выше пословицах заключена мысль, что только усердно работая, участь и у практикуясь, можно добиться высоких результатов и открыть новые возможности в жизни.

Е.Н. Струганова убеждена, что фразеология является оптимальным материалом для изучения концептов, поскольку фразеологическая картина мира формируется за счёт культурных и метафорических смыслов отдельных паремиологических единиц [8, с. 73]. Эту точку зрения разделяет О.В. Борщева, которая убеждена в том, что проведение концептуального анализа не может быть полным без учёта лингвокультурной информации, заключённой в паремиологическом фонде языка [2, с. 6]. При таком подходе буквальный смысл фразеологизма может стать основой для извлечения лингвокультурного смысла, поскольку отражает ту или иную ситуацию или опыт людей, которые имели место в действительности и значимость этих событий оказалась такой высокой, что они люди запечатлели её в устойчивой вербальной форме. Этот же подход положен в основу работы М.А. Сафьяновой, которая, изучая культурные черты русского быта сквозь призму паремий в компонентами-номинантами орудий труда и бытовой утвари, приходит к выводу, что данные единицы паремиологического фонда языка обладают высоким семиотическим потенциалом, интерпретация которого может обеспечить понимание уни-

кального пути развития организации быта и труда народа [7].

Применительно к теме данного исследования это положение можно проиллюстрировать на примерах китайских паремий: Каменный жернов не выходит из дому или Каменная мельница не может войти в дом и выйти из него). Мельница – один из древнейших инструментов, который был создан в глубокой древности для перемалывания зерна с целью удовлетворения базовых потребностей человека в пище. В Китае мельницы были изначально каменными, они были почти в каждой деревне. В языке находит отражение факт того, что эти устройства всегда были расположены очень специфично. Как правило, они устанавливались напротив вершины горы. По китайскому народному поверью это делалось для подавления злого духа. Поэтому каменные мельницы дома обычно не устанавливают, что и нашло отражение в пословице, приведенной выше. Для понимания истинного культурного смысла данной паремии, необходимо разобраться в устройстве мельницы, о которой идет речь. каменную мельницу можно условно разделить на две части, нижняя часть представляет собой большой диск, а верхняя часть – это вал, который вращают, толкая деревянную палку по каменному вальцу, чтобы измельчить зерно. Ввиду того, что вал тяжелый, для его толкания использовали рычаг – длинную палку, которую толкали несколько людей, а иногда и коровы, быки или волю. Из законов физики становится понятно, что чем длиннее палка, тем проще ее толкать, поэтому там, где располагается мельница, должно быть достаточно места. Как правило, в одной китайской деревне располагалось две подобных мельницы, которыми пользовались все жители. Таким образом, если называть причины, по которым каменная мельница не может быть установлена в доме, то важно отметить, что факт того, что обеспечение работоспособности данного инструмента подразумевает коллективные усилия жителей деревни – это первая. Вторая – для размещения рычага достаточной длины должно быть пространство, которого нет внутри дома и которого не было достаточно в дворах отдельных семей, поскольку пространство в Древнем Китае было и остается ограниченным. Третьей причиной можно назвать факт того, что каменная мельница также нуждается в обслуживании, с определенной периодичностью нужно было менять отшлифованные зубья. Эту работу делает каменщик, услуги которого в то время стоили довольно дорого, а сумма за оплату работы мастера, разделенная на многих жителей деревни, уже не была накладной. Таким образом, проведенный обзор позволяет сделать вывод, что для китайской лингвокультуры свойственна коллективизация, в рамках которой происходит объединение усилий людей, которые имеют одни и те же материальные цели. Такой подход уменьшает трудозатраты отдельного человека и обеспечивает высокую производительность труда. Эта же

мысль находит отражение и в других паремиях китайского языка:

Ты взмахнул косой, я взмахнул топором; образное значение: Приложив немного усилий со стороны каждого человека, можно сосредоточиться на выполнении больших задач).

Были бы руки – и жернов можно перетащить через реку; образное значение: Сила в количестве, даже когда это кажется трудным).

При этом интересно отметить, что китайцы, готовые организовать совместную работу сообща, избегают тесного сотрудничества с близкими родственниками, что находит отражение в следующей паремии: Не работайте в домах родственников. Основная причина такого представления заключается в характере взаимоотношений между родственниками. В китайском национальном сознании закреплена мысль о том, что близкие люди более требовательны друг к другу в профессиональных отношениях, что на практике выливается в то, что работник, имеющий начальником близко родственника при выполнении большей нагрузки получает меньшее вознаграждение.

Если обратиться к традиционной русской работе, то основу создания материальных благ и пропитания составляло сельское хозяйство, которое имея широкую диверсификацию, включает различные виды работ. Типичным инструментом работы русского крестьянина является коса, которая фиксируется во многих паремиях:

*Без **косы** и сена не накосишь.*

*Ела кашу **коса** – ходи ниже; не ела каши **коса** – бери выше.*

*За **косу** выкуп, а смотрины даром.*

***Коса** ударила – корова убавила.*

*Коси, **коса**, пока роса, роса долой – **коса** домой.*

*На острую **косу** много сенокосу.*

Во всех приведенных выше пословицах коса наделяется положительной коннотацией, ей приписывается высокая значимость. Сенокос был не просто важным этапом жизни деревни, но и самой приятной работой, наполненной весельем и эротизмом, что и определяет позитивное восприятие и самого инструмента для осуществления данной работы. Косьба была работой коллективной, объединяющей работников разного возраста. Уже в кустарном изготовлении кос были задействованы целые семьи. После того, как кузнец и молотобоец выковывали нож косы, он переходил к точильщику, которому помогали женщины и дети, шлифующие труднодоступные места лезвия мелким песком. В ряде пословиц коса наделяется чертами человека, т.е. при помощи приёма олицетворения становится символом трудолюбия и усердия. В такой пословице как *Коси **коса**, пока роса* находит отражение опыт, полученный русским человеком – утром, когда трава мокрая от росы, становится упругой и её легче скосить.

Скошенную рядом траву бабы и девки сразу разбивали, то есть растрёпывали рукоятками граблей для того, чтоб она лучше просушивалась, т.е.

такие инструменты, как *коса, грабли и вилы* служат для выполнения разных действий, которые, в конечном результате, должны привести к определенному результату.

Разбивка эта производилась целый день под палящими лучами солнца. Тот факт, что погодные условия не влияют на выполнение работы, находит отражение в следующей пословице:

*С **косой** в руках погоды не ждать.*

К вечеру разбитое и почти сухое сено сгребали в валы, то есть длинные гряды, а из них затем складывали в копны, то есть высокие кучи. На другой день, когда роса прошла, копны эти разваливали кругами, а потом опять сваливали в копны и стога. Если же находили тучки и начинались дожди, то при уборке сена было много хлопот. Когда появлялись тучи, старались сено немедленно сложить в копну. Когда распогоживалось – копну разваливали и перебивали сено до тех пор, пока оно не просохнет.

Концепт «труд» в русском и китайском языках демонстрирует также схожие области, например, в паремиях отражается тесная связь между фактом использования орудия труда (инструмента, приспособления) и наличием еды. В Древней Руси главным источником пропитания было сельское хозяйство, где большая роль отводилась возделыванию земли. Несмотря на то, что этот вид работы является тяжелым с точки зрения затрат физических сил работника, русские люди с готовностью занимаются делом и не боятся трудностей. Проследим, как данные представления актуализируются в пословицах и поговорках из группы «Возделывание земли»:

*Владей **лопатой**, как ложкой за столом.*

Лопата применяется для ручного вскапывания земли и целью дальнейшего посева культурных растений, которые могут обеспечить пропитание человека. В данной пословице прослеживается взаимосвязь между работой и приемом пищи, при этом второй процесс является логическим продолжением первого. В этой связи можно говорить о том, что в представлении русского человека работа обеспечивает пропитание и, в первую очередь, земледелие является той областью, которая отвечает за продовольственное благополучие. Эта мысль находит отражение в следующих пословицах:

*За **лопату** держись – сохранишь жизнь.*

*Кто есть хочет хлеб да мёд, **лопату** с заступом берёт.*

*Не ленись с **плужком** – будешь с пирожком.*

В данных пословицах лопата является символом работы, связанной с земледелием, целью которой является получение продуктов питания.

*Где пашет **сошка**, – там хлеба крошка.*

Данная пословица реализована в рифмованной оппозиционной форме, выражает закономерность между двумя процессами – возделыванием земли (вспахивание) и результатом этой работы (наличие хлеба). В этой связи стоит отметить, что в стереотипном представлении русского народа

хлеб является символом сытости и расценивается как один из главных продуктов питания. Таким образом, соха как инструмент, который используется для осуществления работы, ассоциируется в сознании носителей русской лингвокультуры с сытостью и достатком.

Таким образом, можно сделать вывод, что труд (работа) является средством добывания человеком жизненных ресурсов, а также основной движущей силой общественного и национального прогресса. С точки зрения лингвокультурологии вербализация отношения к труду является языковой универсалией. Однако в каждой лингвокультуре наличествуют свои уникальные стереотипные представления, которые были сформированы в течение длительного исторического и культурного развития.

Концепт «труд» в китайском и русском языках характеризуется некоторыми схожими чертами, которые формируют те области, которые можно охарактеризовать, как универсальные. Одинаковым в представлении китайского и русского народа является представление о том, что для того, чтобы жить благополучной жизнью человеку нужно прикладывать усилия и трудиться. В двух лингвокультурах работа воспринимается положительно, мастерам своего дела отдаётся почтение, а умелое использование инструмента способно одновременно и облегчить работу и привести к более существенному результату. Различия в представлениях о труде китайского и русского народов фиксируются в осмыслении отдельных инструментов, практики применения которых разнятся в китайской и русской культурах, что обуславливается несоответствующими условиями развития двух народов. Изучение эмпирического материала исследования позволило установить, что пословицы и поговорки с номинантами инструментов заключают в себе стереотипные представления о труде, свойственные носителям той лингвокультуры, в языке которых они используются.

## Литература

1. Батсурэн Р. Культурные коды в фразеологических единицах с компонентом «камень» в английском, русском и монгольском языках // Иностранные языки в контексте мужской коммуникативной коммуникации. Саратов, 2020. № 96. С. 14–21.
2. Борщева О.В. Паремология русского языка в традиционной и современной картинах мира // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика, 2011. С. 6–11.
3. Жданова Т.А., Бабушкин А.П. Человек и орудия труда в образных репрезентациях // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2014. № 2. С. 5–11.
4. Зиновьева Е.И., Цзяни Ц. Лингвокультурно-графическое описание русских пословиц с компонентом-названием насекомого (на фоне китайского языка) // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Нижний Новгород, 2020. № 2(27). 14. С. 1–5.
5. Кутумова С.А. Фразеология как система изучения лингвокультуры и средство языковой реализации в рамках лингвокультурного кода «время» в английском и русском языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Волгоград, 2014. № 1(7). С. 96–99.
6. Ламова В.В. Объектный культурный код во фразеологизмах, характеризующих явления и ситуации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. М., 2008. № 89. С. 207–211.
7. Сафьянова М.А. Традиционный русский быт в языковой картине мира (на материале паремий с наименованиями орудий труда и предметов домашней утвари): дис. ... к.ф.н. Тюмень, 2014. 290 с.
8. Струганова Е.Н. «Огонь» сквозь призму болгарской фразеологии // Славянский мир: общность и многообразие. Тезисы молодежной научной конференции в рамках Дней славянской письменности и культуры. М., 2017. С. 73–74.

## LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE CONCEPT "WORK": ON THE EXAMPLE OF CHINESE AND RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS WITH IMAGES OF TOOLS

Liu Yue  
Changchun University

The article presents the results of a conceptual analysis of the paremiological units of the Chinese and Russian languages, which include nominee components of tools for performing various types of work, from the point of view of verbalization of national cultural ideas about work in them. It has been established that the concept of "labor", being a linguistic universal, acquires unique cultural features, which are determined by the different conditions in which the economic and cultural development of a particular people takes place. With the help of the comparative method, areas of coincidence are shown (in two linguistic cultures, work is perceived positively and is regarded as a means of ensuring a prosperous life), as well as discrepancies that are determined by the historical formation of the organization of work aimed at obtaining one or another result, as well as the peculiarities of the practical application of a specific tool for the production of works (the article examines in detail examples of proverbs with the nominees "stone mill" – in Chinese and "scythe", "sickle" – in Russian).

**Keywords.** the concept "work", Chinese proverbs, Russian proverbs, instrument name, cultural code.

### References

1. Batsuren R. Cultural codes in phraseological units with the "stone" component in English, Russian and Mongolian languages // Foreign languages in the context of male cultural communication. Saratov, 2020. No. 96. P. 14–21.
2. Borshcheva O.V. Paremiology of the Russian language in traditional and modern worldviews // Bulletin of the Saratov University. New episode. Series Philology. Journalism, 2011, pp. 6–11.
3. Zhdanova T.A., Babushkin A.P. Man and tools in figurative representations // Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication. Voronezh, 2014. No. 2. P. 5–11.

4. Zinovieva E.I., Jiani Ts. Linguistic and cultural description of Russian proverbs with the component-name of an insect (against the background of the Chinese language) // *Uchenye zapiski Novgorod State University named after Yaroslav the Wise*. Nizhny Novgorod, 2020. No. 2(27).14. pp. 1–5.
5. Kutumova S.A. Phraseology as a system of studying linguoculture and a means of language implementation within the framework of the linguocultural code “time” in English and Russian // *Actual problems of the humanities and natural sciences*. Volgograd, 2014. No. 1(7). pp. 96–99.
6. Lamova V.V. Object cultural code in phraseological units that characterize phenomena and situations // *Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after I. A.I. Herzen*. M., 2008. No. 89. S. 207–211.
7. Safyanova M.A. Traditional Russian way of life in the language picture of the world (on the basis of proverbs with the names of tools and household utensils): dis. ... Ph.D. Tyumen, 2014. 290 p.
8. Struganova E.N. “Fire” through the prism of Bulgarian phraseology // *Slavic world: commonality and diversity*. Abstracts of the youth scientific conference within the framework of the Days of Slavic Literature and Culture. M., 2017. S.73–74.

# Лингвистическая безопасность в процессе дипломатического перевода.

## Этический аспект

**Осипчук Ольга Сергеевна,**

доцент, к.п.н., доцент, кафедра лингвистики и перевода,  
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
(ОмГУ)  
E-mail: osipchuki@yandex.ru

В статье рассматривается политико-дипломатический перевод в контексте лингвистической безопасности, а также необходимость перевода инвективной лексики, использованной в иноязычном дипломатическом дискурсе на русский язык. Указывается, что дипломатический дискурс относится к группе институциональных дискурсов, существующих в коммуникативном пространстве дипломатического института, рассматриваются понятия адресат и адресант дипломатического дискурса. На примере высказываний представителей дипломатического корпуса ряда стран, сделанные в контексте СВО, исследуется этический аспект современного дипломатического дискурса. Показывается, что многие дипломаты в 2022–2023 годах не пытаются сделать высказывания лингвистически безопасными, а потенциальная конфликтогенность их высказываний не стремится к нулю. Риск же причинения вреда реципиентам, в том числе и руководителям государств, приближается к максимальному. Делается вывод о возможности/невозможности сохранения интенции подобных лингвистически небезопасных высказываний при переводе.

**Ключевые слова:** дипломатический дискурс, политико-дипломатический дискурс, лингвистическая безопасность, инвектива, оскорбительная речь, этический кодекс переводчика

Вследствие исторических, политических, культурно-идеологических, экономических и других причин в дипломатическом дискурсе стали все чаще проявляться речевые явления, использовавшиеся ранее на периферии речевой коммуникации. С момента начала Специальной Военной Операции (СВО) в 2022 году перед переводчиками всего мира возникло множество проблем этического характера.

Инвективно-коммуникативное поведение привычно для многих народов, вне зависимости от социального положения и статуса говорящего. Инвективные высказывания как в политическом, так и дипломатическом дискурсе превращаются в одно из средств пиара, что обуславливает актуальность изучения возможности, а также необходимости их перевода с или на иностранный язык. Кажется, каким образом могут сочетаться дипломатия и инвективные высказывания? Рассмотрим подробнее ряд понятий.

В Словаре русского языка Российской Академии наук *дипломатия* определяется как 1. Официальная деятельность правительства по осуществлению внешней, международной политики государства, 2. Разг. Тонкий расчет, изворотливость, уклончивость в действиях, направленных к достижению какой-либо цели [1]. По мнению А.С. Кожетевой *дипломатический дискурс* относится к группе институциональных дискурсов, то есть представляет собой часть устойчивой системы статусно-ролевых отношений, которые существуют в коммуникативном пространстве дипломатического института. [2, с. 255] А.С. Кожетева обращает внимание на адресантов и адресатов дипломатического дискурса В роли *адресанта* как полагает данный ученый могут выступать представители института дипломатии (профессиональные дипломаты – должностные лица внешнеполитического ведомства), а также представители политических кругов государства (главы государств и правительств, специальных органов), вовлеченные в процесс реализации внешней политики государства, защиты его прав и интересов за границей. *Адресатами же дипломатического дискурса* являются: а) представители того же института дипломатии; б) представители другого института: деловые круги, СМИ; в) научно-техническая интеллигенция, деятели высшей школы, культуры, искусства, представители общества в целом, т.е. граждане страны [2, с. 256].

С.В. Владимирова и А.В. Аникина считают, что дипломатический дискурс выполняет ряд *функций*: а) апеллятивную: поддержание внутренней

и внешней безопасности государства, урегулирование споров; б) коммуникативную: информирование представителей дипломатического корпуса, граждан своей страны и других стран о принятии каких-либо решений; в) репрезентативную: представление интересов своего государства; г) манипулятивную: воздействие на общественное мнение по важным политическим вопросам, событиям и проблемам с целью изменения восприятия или поведения, а также на оппонентов, оправдание собственных действий и ряд других функций [3, с. 122]

Дипломатический дискурс сопровождается высокой степенью ответственности со стороны переводчика, поскольку велик риск совершить переводческую ошибку – малейшая неточность, учитывая особый обтекаемый язык дипломатии, своеобразную клишированность, «церемониальность» лексики, может привести к необратимым последствиям в сфере международных контактов.

И.М. Цыпина использует понятие *политико-дипломатический дискурс*, что наиболее точно, с нашей точки зрения, отражает суть исследуемого явления. *Политико-дипломатический дискурс* – сложное коммуникативное явление, нацеленное на борьбу за авторитет, влияние, приоритеты страны и включающее открытый корпус текстов, реализующийся в рамках коммуникативной ситуации [4, с. 218].

Думаем, что с момента начала СВО стоит все-таки говорить о политико-дипломатическом дискурсе и возможности его перевода. СМИ заполнили тексты на различных языках, в которых представители дипломатического корпуса многих государств, не выбирая выражений обсуждают то или иное событие, делают официальные заявления. Можно упомянуть только главу внешнеполитического ведомства Германии Аннелену Бербок, экс-посла Украины в Германии Андрея Мельника, Госсекретаря, главу Госдепартамента США Энтони Блинкена, и, т.д. В полной мере встает вопрос о лингвистической безопасности.

Г.Н. Трофимова *определяет лингвистическую безопасность* как такое состояние текста (высказывания), при котором его потенциальная конфликтогенность стремится к нулю и риск причинения вреда его автору, персонажу или реципиенту является минимальным [5, с. 28]. Вышеуказанный автор считает, что *лингвистически безопасным* текст становится в случае его соответствия ряду критериев, среди которых значительное место занимает отсутствие определенных элементов (отсутствие порочащих сведений, оценочных суждений, оскорблений, клеветы и т.д.) [5, с. 28]. Если обращать внимание на лингвистическую безопасность в процессе политико-дипломатического перевода, необходимо рассматривать использование инвектив в речи дипломатов и политиков в контексте СВО. С точки зрения В.И. Желвиса *инвективу* можно рассматривать в узком и широком смыслах. Чаще всего к ней относятся как к словесной агрессии, воспринимаемой в опреде-

ленном социуме как резкую и недозволенную, или табуированную, а также как к вербальному нарушению этического табу неcodифицированными средствами языка. Но это узкий смысл инвективы [6, с. 13]. В широком же смысле, согласно мнению В.И. Желвиса, *инвектива* – это любое словесное агрессивное отношение к оппоненту [6, с. 13]. Все больше обращается внимание на то, что *инвектива* – нейро-психо-лингво-социо-культурный феномен [7]. О.В. Демидов, ссылаясь на В.И. Желвиса, уточняет, что *инвектива*, это *оскорбительная речь*, имеющая определенные целевые установки (стратегии) и выделяете два компонента инвективной стратегии, некую первооснову – 1) отрицательную оценочность и 2) стремление понизить социальный статус адресата [8]. По мнению Т.А. Золотаренко, *основу инвективного речевого акта* составляет конфликтное взаимодействие его участников, перлокутивным эффектом которого является нанесение адресату морального вреда [9].

Возникает вопрос, как сохранить лингвистическую безопасность в процессе дипломатического перевода, обращая внимание на этический аспект? Исходя из Этических кодексов переводчика многих стран мира очевидно, что переводчик обязан передавать смысл исходного текста верно, точно и беспристрастно. Так, например, в Этическом кодексе переводчика Великобритании (ITI) сказано: Члены союза должны действовать в соответствии со своими профессиональными ценностями. (а) передавать смысл между людьми и культурами верно, точно и беспристрастно [10]. Члены Ассоциации ITIA (Ирландия) «...должны прилагать максимум усилий, чтобы обеспечить гарантированно верную передачу исходного текста, который должен быть полностью свободен от их личной интерпретации, мнения или влияния [10]. В Профессиональном кодексе Союза Переводчиков России (СПР) указывается, что «Переводчик, и только переводчик, несет ответственность за качество и аутентичность перевода...», и ... переводчик должен соблюдать законные права (авторов) оригинальных текстов [11]. Таким образом очевидно, что переводчик не имеет особого этического права изменять дипломатический или политико-дипломатический дискурс, переводя представителей внешнеполитических ведомств государств. Остается открытым вопрос: в какой мере, в таком случае, переводчик обязан обеспечивать лингвистическую безопасность при переводе? Рассмотрим несколько примеров с нашими минимальными комментариями.

Особое внимание в прессе Германии 2022 года отводилось действиям и высказываниям Чрезвычайного и Полномочного Посла Украины в Германии Андрея Мельника. Данный представитель внешнеполитического ведомства Украины пробыл в вышеуказанной должности с 19 декабря 2014 по 9 июля 2022 года. Немецкая пресса комментировала увольнение Мельника с нескрываемой радостью и не выбирая выражений. Например: «Andrij Melnyk: Ein Diplomat, der die Chuzpe hat. 69 Prozent der Deutschen begrüßen es, dass Andrij Mel-



nyk nicht mehr ukrainischer Botschafter in Berlin sein wird...» [12] – Андрей Мельник: Наглый дипломат. 69 процентов немцев приветствуют тот факт, что Андрей Мельник больше не будет послом Украины в Берлине – (перевод автора статьи) Насколько правомочно переводчику использовать при переводе выражение *наглый дипломат*, если речь идет о представителе дипломатического корпуса? Можно как угодно сохранять лингвистическую безопасность, но, следуя требованиям Профессионального кодекса члена Союза переводчиков России (СПР), переводим выражение *die Chuzpe haben* – как *иметь наглость, быть наглым*.

Новостное агентство России ТАСС пыталось разобраться, чем известен Андрей Мельник, которого во всем мире знают, благодаря недипломатичным и скандальным высказываниям в адрес руководства Германии. Агентство по временной хронологии процитировало скандальные высказывания дипломата: 3 мая 2022 Мельник оскорбил немецкого канцлера, сравнив его с «*обиженной ливерной колбасой*». По словам посла, «*изображать из себя обиженную ливерную колбасу – не очень по-государственному*». В Бундестаге потребовали извинений от украинского дипломата, однако он не стал этого делать. 26 мая 2022 Мельник упрекнул Германию в промедлении с поставками оружия Киеву. Он разместил в своем аккаунте в Twitter картинку с изображением улитки с приклеенным к ней патроном, подписав фразой: «*Немецкое оружие для Украины уже в пути*», 30 июня 2022 дипломат высказался в адрес группы немецких ученых, журналистов, художников, бывших дипломатов, назвав их в интервью газете «Zeit» «*кучкой псевдоинтеллектуальных неудачников*» и предложил им «*катиться к черту со своими дефективными советами*» [13]. Если рассмотреть только данные, очень незначительные, с точки зрения примеры, сделанные в контексте СВО, можно увидеть, что украинский дипломат не пытается сделать высказывание лингвистически безопасным, а потенциальная конфликтогенность высказываний господина Мельника не стремится к нулю, а совсем наоборот, и риск причинения вреда его реципиентам, в том числе и канцлеру Германии Олафу Шольцу приближается к максимальному. Оскорбление нанесено канцлеру достаточно сильное, но немецкая пресса старается перевести все в шутку. Так в статье „Es geht um die Wurst“ автора Judith Liere в той же газете «Zeit» указывается, что для канцлера, который очень близок к своему народу это не оскорбление, а комплимент. *Andrij Melnyk, der Botschafter des deutschen schlechten Gewissens, hat Olaf Scholz “beleidigte Leberwurst” genannt. Für einen volksnahen Kanzler ist das ein Kompliment.*

Подводя итог, отметим, что очень важной функцией инвективы в политико-дипломатическом дискурсе можно считать ее использование качестве инструмента политической борьбы. Инвективные ярлыки, ироничные инвективы, метафоричные инвективы и т.д. нарушают этические нормы, правила приличия. В полной мере в данном дискурсе на-

чинает проявляться тенденция к частому использованию оскорбительных выражений в отношении к оппонентам. Перед переводчиками ставится непосильная задача – сохранить интенцию лингвистически небезопасных высказываний при дипломатическом переводе, но минимализировать вред, который может нанести перевод отношению между государствами.

## Литература

1. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Под ред. А.П. Евгеньевой, 1999 / <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm> (Дата доступа 08.04.2023)
2. Кожетева А.С. Языковая объективация адресанта и адресата в дипломатическом дискурсе // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1. С. 255–258.
3. Владимирова С.В., Аникина А.В. Особенности перевода дипломатического дискурса // Вестник Марийского государственного университета. 2017 <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-diplomaticheskogo-diskursa/viewer> (Дата доступа 12.04.2023)
4. Цыпина И.М. Лингвистические средства моделирования категории времени при реализации суггестии в политико-дипломатическом дискурсе. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/164509/1/Цыпина.pdf> (Дата доступа 15.03.2023)
5. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования <https://rusexpert.ru/public/guild/18.pdf> (Дата доступа 05.05.2023)
6. Жельвис В.И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Ладомир, 2001. 349 с.
7. Jay T. The utility and ubiquity of taboo words // Perspective on psychological science. Vol. 4, Number 2
8. Демидов О.В. Инвективная лексика в СМИ (на примере политического журналистского дискурса <https://cyberleninka.ru/article/n/invektivnaya-leksika-v-smi-na-primere-politicheskogo-zhurnalistskogo-diskursa/viewer> (Дата доступа 12.04.2023)
9. Золотаренко Т.А. Уровни инвективной сущности <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-invektivnoy-suschnosti-1/viewer> (Дата доступа 16.05.2023)
10. Станиславский А.Р. Этические кодексы переводчиков: По обе стороны этического водораздела. <https://human.snauka.ru/2016/04/14797> (Дата доступа 20.05.2023)
11. Профессиональный кодекс члена Союза переводчиков России (СПР) <http://translation-blog.ru/kodeks/> (Дата доступа 10.02.2023)
12. Andrij Melnyk: Ein Diplomat, der die Chuzpe hat. <https://www.zeit.de/2022/29/andrij-melnyk-botschafter-ukraine-hassliebe> (Дата доступа 08.04.2023)

13. TACC Чем известен Андрей Мельник <https://tass.ru/info/15176043> (Дата доступа 08.04.2023)
14. Es geht um die Wurst <https://www.zeit.de/kultur/2022-05/beleidigte-leberwurst-botschafter-andrij-melnyk-olaf-scholz> (Дата доступа 14.04.2023)

## LINGUISTIC SECURITY IN THE PROCESS OF DIPLOMATIC TRANSLATION. ETHICAL ASPECT

**Osipchuk O.S.**

Dostoevsky Omsk State University (OmSU)

The article discusses political and diplomatic translation in the context of linguistic security, as well as the need to translate invective vocabulary used in foreign-language diplomatic discourse into Russian. It is indicated that diplomatic discourse belongs to a group of institutional discourses existing in the communicative space of a diplomatic institution, the concepts of addressee and addressee of diplomatic discourse are considered. Using the example of statements made by representatives of the diplomatic corps of a number of countries in the context of ITS, the ethical aspect of modern diplomatic discourse is investigated. It is shown that many diplomats in 2022–2023 are not trying to make statements linguistically safe, and the potential conflictogenicity of their statements does not tend to zero. The risk of harm to recipients, including heads of state, is approaching the maximum. The conclusion is made about the possibility/impossibility of preserving the intention of such linguistically unsafe statements during translation.

**Keywords:** diplomatic discourse, political and diplomatic discourse, linguistic security, invective, offensive speech, translator's code of ethics.

### References

1. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / RAS, Ed. A.P. Evgenyeva, 1999 / <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm> (Access date 08.04.2023)

2. Kozheteva A.S. Linguistic objectification of addresser and addressee in diplomatic discourse // Theory and practice of social development. 2012. No. 1. S. 255–258.
3. Vladimirova S.V., Anikina A.V. Features of the translation of diplomatic discourse // Bulletin of the Mari State University. 2017 <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-diplomaticheskogo-diskursa/viewer> (Access date 12.04.2023)
4. Tsykina I.M. Linguistic means of modeling the category of time in the implementation of suggestion in political and diplomatic discourse. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/164509/1/Tsykina.pdf> (Access date 15.03.2023)
5. Trofimova G.N. Linguistic security: to the problem of interpretation <https://rusexpert.ru/public/guild/18.pdf> (Access date 05.05.2023)
6. Zhelvis V.I. Battlefield: foul language as a social problem in the languages and cultures of the world. 2nd edition, revised. and additional M.: Ladomir, 2001. 349 p.
7. Jay T. The utility and ubiquity of taboo words // Perspective on psychological science. Vol. 4, Number 2
8. Demidov O.V. Invective vocabulary in the media (on the example of political journalistic discourse <https://cyberleninka.ru/article/n/invektivnaya-leksika-v-smi-na-primere-politicheskogo-zhurnalistskogo-diskursa/viewer> (Access date 12.04.2023)
9. Zolotareno T.A. Levels of invective essence <https://cyberleninka.ru/article/n/urovni-invektivnoy-suschnosti-1/viewer> (Access date 16.05.2023)
10. Stanislavsky A.R. Codes of Ethics for Translators: On Both Sides of the Ethical Divide. <https://human.snauka.ru/2016/04/14797> (Access date 20.05.2023)
11. Professional code of a member of the Russian Union of Translators (UTR) <http://translation-blog.ru/kodeks/> (Access date 10.02.2023)
12. Andrij Melnyk: Ein Diplomat, der die Chuzpe hat. <https://www.zeit.de/2022/29/andrij-melnyk-botschafter-ukraine-hassliebe> (Access date 08.04.2023)
13. TASS What is Andrei Melnik famous for <https://tass.ru/info/15176043> (Access date 08.04.2023)
14. Es geht um die Wurst <https://www.zeit.de/kultur/2022-05/beleidigte-leberwurst-botschafter-andrij-melnyk-olaf-scholz> (Access date 14.04.2023)

# Некоторые аспекты использования форм самостоятельной работы для обучения юридической лексике английского языка в юридическом вузе

**Плахотнюк Людмила Алексеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Сибирский юридический институт МВД России  
E-mail: dmasheya@yandex.ru

В статье обсуждаются возможности использования наиболее эффективных форм самостоятельной работы при изучении юридических терминов по дисциплине «Иностранный язык» в образовательных организациях МВД России. Актуальность данного исследования состоит в изучении современных методов освоения юридической лексики английского языка, в условиях варьирования самостоятельной работы воспроизводящего, творческого и реконструктивно-вариативного типов. Исследование методик для самостоятельного изучения иноязычной юридической лексики показало, что наиболее эффективными являются те, которые направлены на формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков, необходимых для чтения и перевода юридических текстов, а также для профессиональной коммуникации на иностранном языке. Формы самостоятельной работы при изучении юридической лексики английского языка могут варьироваться, включая обучающие действия, направленные на запоминание объектов действительности с использованием критериев, позволяющих определить уровень сформированности коммуникативной компетенции по дисциплине «Иностранный язык».

Данное исследование продиктовано необходимостью теоретико-методологического осмысления уже существующих и новых педагогических подходов и теорий, направленных на совершенствование владения юридической иноязычной лексикой. Рассмотренные в работе виды самостоятельной работы призваны активизировать деятельность обучающихся вузов системы МВД России, направленную на развитие как когнитивных, так и мета когнитивных способностей анализировать и оценивать свои знания.

**Ключевые слова:** лексический минимум, лексические навыки, самостоятельная работа, компетенция, творческий тип, реконструктивно-вариативный тип, воспроизводящий тип.

Вопрос обучения юридической лексике на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в высших учебных заведениях системы МВД России достаточно много обсуждается в научных кругах. Предлагаются различные типологии лексических заданий, направленных на освоение лексического материала в рамках курса по английскому языку в соответствии с учебным планом РПД по юридическим специальностям. В соответствии с программными требованиями обучающиеся должны освоить установленный объем иноязычной лексики по изучаемым темам в рамках формируемых компетенций профессионально-ориентированного обучения. Аудиторное изучение иностранного языка предполагает использование форм работы, направленных на формирование продуктивных и рецептивных лексических навыков, необходимых для осуществления иноязычной коммуникации в системе профессионального общения. При изучении иностранного языка с использованием форм самостоятельной работы, например, на факультете заочного обучения, помимо аудиторного изучения, возникает необходимость применения форм внеаудиторной работы по изучению лексического минимума по той или иной теме.

Поскольку целью обучения иностранному языку является развитие устных и письменных форм коммуникации, можно утверждать, что владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. [2, с. 122]

Актуальность исследования аспектов самостоятельной работы, используемых в обучении юридической иноязычной лексике в юридических вузах, состоит в изучении возможностей применения различных форм самостоятельной работы по английскому языку для профессионального общения. Формы самостоятельной работы могут варьироваться, включая обучающие действия воспроизводящего характера, т.е. самостоятельная работа может быть направлена на запоминание объектов действительности с использованием критериев, позволяющих определить уровень сформированности языковой компетентности. Самостоятельная работа может опираться на формы работы, которые позволяют обучающимся анализировать те или иные языковые модели, описывающие факты, явления, события с точки зрения их вариативного воссоздания. Здесь мы можем говорить об использовании ситуативного мышления при выполнении заданий на реконструкцию, до-

полнение, завершение ситуации, опираясь на прочитанный или прослушанный текст. При освоении юридической терминологии при выполнении подобных упражнений обучающийся осуществляет поиск необходимого денотата в рамках семантического поля исследуемой лексической единицы, или осуществляет свободный выбор смысла в заданных семантических рамках.

Юридическая лексика представляет собою сложный комплекс языковых компонентов, изучение которых тесно связано с понятиями «ударение», «произношение», «словосочетание», «грамматическая структура», «части речи».

Поэтому целью данного исследования было определено изучение возможностей использования самостоятельной работы при обучении иноязычной юридической лексике в вузах системы МВД России.

Цель определила следующие задачи исследования:

1. выявить наиболее эффективные формы самостоятельной работы для освоения иноязычной юридической лексики;

2. определить методически обоснованные категории заданий для изучения юридических терминов по дисциплине «Иностранный язык» с использованием форм самостоятельной работы;

3. разработать некоторые рекомендации по использованию тех форм самостоятельной работы, которые наиболее эффективно реализуют возможности для освоения иноязычной юридической лексики.

Обучающиеся на заочном отделении любой образовательной организации системы МВД России должны освоить лексический материал по дисциплине «Иностранный язык» по специальностям, связанным с правоохранительной деятельностью, с деятельностью подразделений по борьбе с незаконным оборотом наркотиков, а также с административной деятельностью полиции. Работа с лексикой при самостоятельном изучении иностранного языка должна строиться с опорой на методические рекомендации по самостоятельной работе по отдельным разделам дисциплины и с опорой на источники, которые можно разместить в системе ЭИОС или Апекс.вуз.

При изучении тем “Punishment”, “Drug-Related Crimes”, “Crime. Classification of Crimes” необходимо учитывать специфику правоприменительной направленности изучаемой лексики. Поэтому наиболее эффективными формами самостоятельной работы, используемыми при изучении указанных тем, можно назвать выполнение следующих типов заданий: упражнения на простую подстановку и простую подстановку в меняющейся позиции, подстановку, порождающую изменения в исходном предложении, подстановку, связанную с изменениями в подставляемом элементе, многостороннюю подстановку, трансформацию.

Трансформационные упражнения формируют навык комбинирования, замены, а также умение сопоставлять и противопоставлять изучаемую

структуру ранее изученным, составлять из отдельных усвоенных заранее частей целые высказывания с новым содержанием.

Примеры заданий на трансформацию:

1) Fill in the gaps with the missing words: 1. ... is the killing of one human being by the act, procurement or omission of another. 2. ... is the intentional or reckless destruction or damaging of property by fire without a lawful excuse.

2) Complete the sentences. Choose the correct answer from those given under letters a), b), c).

Подобные задания эффективны при изучении лексики по темам “Punishment”, “Drug-Related Crimes”, “Crime. Classification of Crimes”. Для подстановки используется лексика из лексического минимума по данным темам: “crimes against person, crimes against property, detention, victim, prosecution, drug possession, drug trafficking, imprisonment” и т.д.

Примером заданий на реконструкцию могут быть упражнения на логическую перегруппировку (*Put the sentences into the correct order*) или задания, где необходимо решить является утверждение ложным или верным (*Say whether the statements are true, false or not stated*). Наиболее важным принципом в обучении и изучении юридической лексики является принцип отбора лексических единиц, оптимально соответствующих уровню профессиональной подготовки обучающихся. Значения новых слов должны легко определяться в рамках контекста. В этом случае обучающиеся значительно быстрее запоминают смысл и форму. [1, с. 97]

При изучении лексики, связанной с понятиями «наказание», «уголовно-исполнительная система» в рамках самостоятельной работы по теме достаточно эффективными являются задания творческого характера, в частности, задания на развитие контекстуальной догадки, упражнения для обучения прогнозированию, упражнения в эквивалентных заменах (перифраз), упражнения в расширении ассоциативных связей. Например, после прочтения текста обучающиеся должны заполнить таблицу, в которой они должны предложить тип наказания указанным в таблице преступлениям: «*Shoplifting a dress worth £45, Disturbing the peace (making noise, fighting in the street, etc.), Not paying tax, Driving whilst drunk*». Задание состоит в следующем: *Think about the crimes mentioned in the text. Decide on a punishment/sentence for each crime. Think about the seriousness of the crime, who the victim is in each case, the degree of suffering involved, etc.*

Самостоятельная работа творческого типа позволяет развивать навыки изучающего чтения, умений производить выборку лексического материала, необходимого для понимания письменного текста или материала для аудирования, производить поиск соответствий английских и русских эквивалентов. [4, с. 1138]

Например, *Match these notorious criminals with their crimes*: a. Jack the Ripper b. Ronald Biggs c. William Bonney d. Lee Harvey Oswald e. Robin Hood

1. Took part In the Great Train Robbery \_\_\_\_\_
2. Assassinated President John F. Kennedy \_\_\_\_\_
3. Alias Billie the Kid, a 'legendary' villain of the Wild West, who murdered 21 men before he was shot down in 1881 \_\_\_\_\_
4. A blood-thirsty murderer famous for his activities in Victorian London \_\_\_\_\_
5. A legendary hero who stole from the rich to give to the poor \_\_\_\_\_

При изучении юридической лексики в рамках самостоятельного изучения дисциплины «Иностранный язык» продуктивными являются также задания типа: 1) образовать имя существительное от глагола; 2) перевести на русский язык глаголы, если известно значение однокоренного существительного: to investigate – investigation; to prosecute – prosecution; to interrogate – interrogator; 3) перевести предложения, догадываясь о значении выделенных глаголов, исходя из значения однокоренного существительного – *Detectives interview (interview) witnesses at the crime scene.*

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы и разработаны некоторые рекомендации по изучению юридической лексики в рамках самостоятельного изучения дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях МВД России.

Изучение иноязычной юридической лексики с использованием форм самостоятельной работы по иностранному языку должно опираться на языковые модели, факты, явления с точки зрения возможности их вариативной реконструкции.

При овладении лексическим минимумом в системе формирования иноязычной коммуникативной компетенции по дисциплине «Иностранный язык» для обучающихся юридическим специальностям самостоятельную работу по иностранному языку необходимо рассматривать как возможность обучения продуктивным лексическим навыкам для чтения юридической иноязычной литературы, аудирования, и иноязычной коммуникации на профессиональные темы. [3, с. 209]

Использование форм самостоятельной работы воспроизводящего или творческого вида при овладении базовой юридической иноязычной лексикой обучающимися в вузах МВД России позволяет решить задачу формирования

субъективных и объективных критериев оценки сформированности языковых умений и навыков по дисциплине «Иностранный язык».

Самостоятельная работа в системе овладения иноязычными лексическими навыками призвана активизировать деятельность обучающихся вузов системы МВД России, направленную на развитие своих как когнитивных, так и мета когнитивных способностей, способностей анализировать и оценивать свои знания. Кроме того, использование форм самостоятельной работы при дистанционном изучении иностранного языка служит инструментом формирования навыков межкультурного общения, формирует творческое отношение

к процессу изучения иностранного языка, что является ключевым фактором при осуществлении профессионально ориентированной иноязычной коммуникации. [5, с. 159]

Изучение юридической лексики на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» с опорой на самостоятельную работу конструктивно-вариативного, творческого и воспроизводящего типа позволяет говорить о том, что данные виды самостоятельной работы активизируют изучение английского языка и способствуют эффективно-му освоению юридической лексики. В рамках самостоятельного изучения дисциплины «Иностранный язык» использование упражнений в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки, заданий на перефразирование, исправление ошибок, подстановку, соотнесение русских и английских эквивалентов (matching), подготовка эссе, презентаций также расширяет границы возможностей обучающихся при овладении ими терминологической юридической базой.

Исследованные в статье виды самостоятельной работы воспроизводящего, реконструктивно-вариативного и творческого вида при изучении юридической лексики английского языка создают следующие возможности для обучающихся в вузах МВД России:

1. эффективно осваивать лексический минимум по изучаемым темам по дисциплине «Иностранный язык» для активного его использования в ситуациях профессионального общения;
2. применять полученные лексические навыки для чтения и перевода юридических текстов;
3. применять знание иноязычных юридических терминов при изучении дисциплин правового характера, включенных в тематические планы юридических и правоохранительных специальностей, например, «Уголовное право», «Уголовный процесс», «Оперативно-розыскная деятельность» и т.д.

## Литература

1. Гальская Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: Айрис-Пресс, 2000. – С. 156.
2. Коряковцев Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. 175 с.
3. Каргина Е.М. Функциональная дифференциация лексического материала в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 6. Ч. 4. С. 208–211 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/06/54047> (дата обращения: 25.12.2022).
4. Маркелова Д.М. A method of forming lexical skills at training English language/ Д.М. Маркелова. – Текст: непосредственный, электронный//Молодой ученый. – 2016. – № 9(113) – С. 1138–

1141. – URL: <http://moluch.ru/archive/113/29098> (дата обращения: 07.02.2023).

5. Новгородова Е.Е. Работа с иноязычной терминологической лексикой как условие формирования профессиональных компетенций в неязыковом вузе // Современная педагогика. – 2015. – № 5 – С. 158–160 [Электронный ресурс]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/05/4453> (дата обращения: 07.02.2023).

#### **SOME ASPECTS OF THE USE OF FORMS OF INDEPENDENT WORK FOR TEACHING THE LEGAL VOCABULARY OF THE ENGLISH LANGUAGE AT A HIGHER LAW SCHOOL**

**Plakhotnyuk L.A.**

Siberian Law Institute of the Interior of Russia

The article discusses the possibilities of using the most effective forms of independent work in the study of legal terms in the discipline “Foreign language” in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The relevance of this study consists in the study of modern methods of mastering the legal vocabulary of the English language, in conditions of varying independent work of reproducing, creative and reconstructive-variable types. The study of methods for self-study of foreign legal vocabulary has shown that the most effective are those aimed at the formation of productive and receptive lexical skills necessary for reading and translating legal texts, as well as for professional communication in a foreign language. The forms of independent work in the study of the legal vocabulary of the English language can vary, including training activities aimed at memorizing objects of reality using criteria that allow determining the level of formation of communicative competence in the discipline “Foreign Language”.

This study is dictated by the need for theoretical and methodological understanding of existing and new pedagogical approaches and theories aimed at improving the knowledge of legal foreign language vocabulary.

All the types of independent work studied in the work are designed to activate the activities of students of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, aimed at developing both cognitive and meta-cognitive abilities to analyze and evaluate their knowledge.

**Keywords:** lexical minimum, lexical skills, independent work, competence, creative type, reconstructive-variable type, reproducing type.

#### **References**

1. Galskaya N.D. Modern methods of teaching foreign languages. – M.: Iris-Press, 2000. – P. 156.
2. Koryakovtsev N.F. Modern methods of organizing independent work of students of a foreign language: a guide for teachers. M.: ARKTI, 2002. 175 p.
3. Kargina E.M. Functional differentiation of lexical material in the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Modern scientific research and innovation. 2015. No. 6. Part 4. S. 208–211 [Electronic resource]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/06/54047> (date of access: 12/25/2022).
4. Markelova D.M. A method of forming lexical skills at training English language / D.M. Markelov. – Text: direct, electronic // Young scientist. – 2016. – No. 9(113) – P. 1138–1141. – URL: <http://moluch.ru/archive/113/29098> (date of access: 07.02.2023).
5. Novgorodova E.E. Working with foreign terminological vocabulary as a condition for the formation of professional competencies in a non-linguistic university // Modern Pedagogy. – 2015. – No. 5 – P. 158–160 [Electronic resource]. URL: <http://pedagogika.snauka.ru/2015/05/4453> (date of access: 02/07/2023).

# Заемствования как способ пополнения терминосистемы логистической отрасли

## **Дружинина Нина Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: petrovna05@mail.ru

## **Прибыткова Валерия Игоревна,**

студент Института авиационного строительства и транспорта,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: pribytkovavaleria@yandex.ru

Логистика – относительно новое направление экономической сферы и наиболее быстро развивающаяся наука, которая совершенствует управление товародвижения, создает интегрированную эффективную систему регулирования и контроля материальных и информационных потоков, обеспечивающих высокое качество поставки продукции. Взаимодействие транспортной отрасли с различными областями науки постоянно увеличивают ее терминосистему. Заемствование – один из основных способов развития языка, причиной которого могут являться, как исторические события, так и сопряженность различных сфер деятельности. Статья посвящена вопросам формирования терминологических систем различных областей знания на примере терминосистемы логистической отрасли. Внутряязыковые междисциплинарные заимствования и заимствование терминов из других языков рассматриваются как способы пополнения терминологического аппарата в современных условиях глобализации. Также проводится анализ этимологических характеристик логистических терминов английского языка.

**Ключевые слова:** заимствование, терминосистемы, логистика, логистические термины.

Современная лингвистика проявляет большой интерес к изучению особенностей и закономерностей языковых процессов, связанных с развитием терминологических систем различных областей знания. Особое внимание уделяется таким вопросам, как способы формирования и пополнения терминосистем, определение количества терминов, заимствованных из других языков и близких по тематике областей знаний, анализ факторов, влияющих на формирование терминологии той или иной области знания. Активное развитие межкультурной и профессиональной коммуникации, высокая степень информационной открытости способствуют тому, что многие сферы человеческой деятельности начинают развиваться быстрыми темпами, а это влечет за собой расширение терминологических систем этих отраслей. И очень важно следить за процессами формирования терминологий и способствовать процессам их систематизации и стандартизации, ведь это поможет облегчить коммуникацию между людьми, особенно в профессиональной сфере. Весьма актуальны подобные исследования для терминологических систем относительно новых, формирующихся областей знания, так как описание терминологии является одним из главных этапов становления и развития любой научной дисциплины.

Одной из таких новых дисциплин в экономическом приложении является логистика. Сегодня работа любого предприятия предполагает взаимодействие с внешней средой, поэтому логистика играет особо важную роль в рыночных отношениях. Благодаря данной науке, компании оптимизируют всю работу производства, снижая расходы и повышая производительность. Логистика помогает контролировать, оптимизировать и прогнозировать процессы передачи товаров, информации или услуг от производителя или поставщика до непосредственно конечного потребителя. В современном мире транспорт является неотъемлемой частью обширной логистической системы, тесно связанной с экономической деятельностью, политикой, философией, социологией, географией, природопользованием, юриспруденцией и промышленностью в целом.

Современные методы повышения эффективности грузоперевозок направлены на использование инновационных транспортных технологий, которые используют современные технические средства и способствуют решению сложных логистических задач. Для развития и стабильного функционирования всех звеньев логистической цепи необходимо расширение цепей поставок, использова-

ние интегральных схем, технических аппаратных средств микропроцессорной техники, внедрение новых услуг, строительство современных терминальных комплексов, а также совершенствование видов транспорта. При этом, любые внедрения, такие как создание дополнительных услуг, появление инновационных транспортных систем, в привычную среду влечет за собой появление нового терминологического аппарата.

Каким же образом формируется и пополняется терминосистема логистической отрасли? Прежде, чем ответить на этот вопрос, необходимо раскрыть само понятие «термин». Считается, что термин – это слово или словосочетание, имеющее специальное, строго определенное значение в той или иной области науки и техники, являющееся наиболее информационно насыщенным, в отличие от других. При помощи терминов накапливаются и передаются специальные знания [1]. Одним из важнейших свойств термина, является его системность. Терминология представляет собой совокупность терминов определенной профессиональной сферы или науки и является подсистемой в масштабе общей лексической системы.

Для того, чтобы сформировать терминосистему, необходимо, чтобы специальная область знания, в рамках которой формируется подобная система терминов, имела определенную концепцию и четко очерченные границы, а также понятийный аппарат, лексические единицы которого могли бы быть использованы для обозначения и описания объектов и их признаков в данной области знания.

Любая терминосистема характеризуется целостностью, относительной устойчивостью, связностью и структурированностью.

Основными источниками пополнения лексики в терминологических системах любого языка принято считать создание новых терминов в соответствии со словообразовательными моделями рассматриваемого языка, внутриязыковые междисциплинарные заимствования и заимствование терминов из других языков.

Анализ терминологической системы логистики указывает на то, что большинство терминов в этой сфере образовалось путем внутриязыковых междисциплинарных заимствований и за счет заимствования слов из других языков.

Стоит отметить, что процесс развития любой языковой системы невозможен без заимствований. Советский и российский лингвист, специалист в области лексикологии, семантики и лексикографии Леонид Петрович Крысин дает следующее определение термину «заимствование»:

«*Заимствование – это элемент чужого языка (слово, морфема, синтаксическая конструкция и т.п.), перенесенный из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой*» [2].

В «Словаре лингвистических терминов» Ольга Сергеевна Ахманова – выдающийся советский лингвист и доктор филологических наук определя-

ет заимствование как «*обращение к лексическому фонду других языков для выражения новых понятий, дальнейшей дифференциации уже имеющихся и обозначения неизвестных прежде предметов*» [3].

Помимо экстралингвистических факторов, к которым можно отнести войны, приверженность к той или иной религии, этикет, меняющийся в зависимости от страны и временного периода, экономическое и социальное положение государства, политическое взаимодействие и многое другое, большую роль в распространении заимствований играет расширение межкультурной и профессиональной коммуникации.

Проанализируем механизм пополнения терминологии за счет заимствований из других языков на примере англоязычной терминологической системы логистической отрасли.

В первую очередь хотелось бы отметить тот факт, что исконно английских терминов в этой сфере насчитывается сравнительно небольшое количество. В качестве примера можно привести такие термины, как **ship – корабль (происходит от древнеанглийского существительного *scip*)** и **lorry – грузовая машина (происходит от английского глагола *lurry* – «тянуть»)**.

Наибольший вклад в развитие английского языка внесла латынь. Стоит отметить, что основная масса заимствований связана с принятием христианства в 597 г, что повлекло за собой изменение культуры и появление новых понятий. Практически половина рассматриваемых терминов, связанных с логистической отраслью, заимствована из латинского языка, причем большая их часть имеет общеупотребительное значение, но, попадая в данную терминологию, меняет свой смысл.

**distance (от лат. *distantia* – «расстояние», «промежуток») – дистанция;**

**junction (от лат. *iunctio* – «объединение») – железнодорожный узел;**

**tariff (от лат. *tarifa* – «список расценок») – тариф.**

Однако стоит обратить внимание на тот факт, что множество латинских заимствований пришло в английский язык через языки-посредники, как, например, через французский и испанский:

**transport (от фр. *transporter* – «транспортировать», в свою очередь от лат. *trāns-porto* – «переносить», «перемещать») – транспорт;**

**route (от фр. *rute* – «путь», в свою очередь от лат. *rupta* – «дорога») – маршрут;**

**cargo (от исп. *cargar* – «погрузка», в свою очередь от лат. *carricare* – «погружать») – груз.**

Французский язык оказался еще одним весомым фактором, оказавшим влияние на становление английского языка. Взаимоотношения между Францией и Англией были весьма непростыми. Стоит отметить такие судьбоносные периоды, как нормандское завоевание, борьба королей за престолы двух стран и Столетняя война 1337–1453 годов. В эти промежутки времени нормандский диалект французского языка стал официальным в Ан-



глии, английский язык того времени заимствовал более 10 тысяч французских слов. В 11 веке французский язык стал официальным языком государственного управления, судопроизводства, военного дела, юриспруденции, науки и образования. Приведем примеры терминов, перешедших в английский язык из французского:

**commerce** (от фр. *commerce* – «торговля», «коммерция») – торговля;

**invoice** (от фр. *envois* – «отправка товаров») – накладная;

**average** (от фр. *avarie* – «повреждение») – аварийность;

**barrel** (от фр. *baril* – «бочка», «бочонок») – единица объема жидких и сыпучих веществ.

Также при проведении анализа были выявлены заимствования из германских языков:

**lot** (от герм. *klutum* – «объект, используемый для определения чьей-либо доли») – партия;

**send** (от герм. *senden/zenden* – «посыльный», «заставлять идти из одного места в другое») – отправлять груз;

**freight** (от герм. *vracht, vrecht* – «перевозка грузов и пассажиров водным транспортом») – фрахт.

Кроме того, заимствования логистических терминов пришли в английский язык из таких языков, как арабский, индийский, греческий, итальянский и многих других. Например,

**tare** (от араб. *tarah* – «то, что выбрасывается») – упаковка, тара;

**tank** (от инд. *tankh* – «резервуар с водой») – цистерна;

**box** (от греч. *pyxos* – «самшитовое дерево») – контейнер;

**cubic** (от греч. *kybikos* – «твердый, трехмерный») – кубатура.

Таким образом, можно сделать вывод, что заимствования играют весомую роль как в формировании англоязычной специальной терминологии, так и английского языка в целом. Большинство терминов в английском языке имеют общеупотребительный характер и пришли в язык достаточно давно, однако их метафоризация и переосмысление произошли значительно позже. Несомненно, лидирующим языком заимствования остается латынь, однако большое количество терминов также приобретены из французского и германского языков, что обуславливается историческим течением [5].

Как уже было сказано ранее, терминосистема логистики тесно связана с такими отраслевыми терминосистемами, как экономика, маркетинг, менеджмент, транспорт, машиностроение, право, международные экономические отношения, математика, финансы и многими другими. Именно по этой причине в терминосистеме логистики появляются термины из совершенно разных отраслей. В своих работах Владимир Моисеевич Лейчик – доктор филологических наук, советский и российский лингвист, терминовед и лексико-

лог, назвал процесс использования терминов, пересекающихся с различными областями науки, как межсистемные заимствования терминологии. Данный процесс позволяет углубиться в описание отдельной отрасли, но при этом требует от автора знаний в обеих рассматриваемых науках [6].

Рациональнее начать с рассмотрения науки, положившей начало развитию логистической отрасли – менеджмента. Изначально логистика была частью данной сферы экономики, однако впоследствии приобрела свою независимость и уникальность. Поэтому терминология логистики по большей части состоит из терминологии менеджмента:

**BSC (Balanced Scorecard)** – «сбалансированная система показателей» – иерархическая и согласованная структура, включающая в себя все показатели эффективности (KPI), относящиеся к определенной системе;

**Lean Manufacturing** – «бережливое производство» – методы, относящиеся к организации производственных процессов с целью их оптимизации и избавления от потерь внутри компании;

**MRP (Material Requirements Planning)** – «планирование потребностей в материалах» – это концепция, подразумевающая планирование потребностей в материалах для производства определенного объема продукции, основываясь на планах предприятия.

В современном мире человек ежедневно сталкивается с информационными технологиями и логистическая область, несомненно, не является исключением. Для успешного функционирования любого логистического процесса необходимо наличие систем, управляющих информационными потоками, например, обработка поступающей документации, электронный документооборот, управление запасами на складах, система закупок и многое другое. Соответственно, логистическая терминосистема активно перенимает термины информационной сферы. Например,

**RFID (Radio Frequency Identification)** – «технологии радиочастотной идентификации»;

**outsourcing** – «аутсорсинг»;

**automated storage and retrieval system** – «автоматизированная транспортно-накопительная система».

Успешной составляющей любого бизнес-процесса является взаимодействие логистики и юриспруденции. Поскольку транспортная отрасль занимается вопросами организации и управления материальных, и сопутствующих им, информационных и финансовых потоков, то сотрудникам логистических компаний необходимо разбираться в юридических вопросах, ведь перечисленные потоки имеют свои особенности в правовом регулировании. Соответственно, юридическая отрасль внесла свой вклад в терминологию логистической.

В этом контексте можно выделить несколько ключевых аспектов, которые связывают юриспруденцию и логистику:

1. Правовое регулирование транспортной деятельности, включая правила перевозки грузов и пассажиров, законодательство о дорожном движении и т.д.

2. Правовые аспекты в области складского хозяйства и управления запасами, включая правила хранения товаров и грузов, ответственность за убытки и повреждения, а также законодательство о таможенных процедурах.

3. Работа с правовыми документами, включая договоры и соглашения, лицензии и сертификаты соответствия, решения судов и т.д. В качестве примера приведем следующие термины:

**lien** – «право удержания»;

**detention** – задержка сверх срока;

**claim** – право требования (отн. транспортных органов).

Разумеется, специалисты логистической области не могут обойтись без терминов, используемых в физике, например, единицы измерения, физические величины, параметры груза и т.д.:

**capacity** – вместимость;

**dimensions** – габариты;

**weight** – масса, вес.

В заключении хочется отметить, что язык – это динамическая система, которая постоянно изменяется и процесс заимствования играет в этом не последнюю роль. Внедрение лексики одного языка в другой можно встретить абсолютно во всех сферах деятельности человека, так как язык живет и развивается вместе с обществом, и новые термины возникают из новых потребностей и технологий. Не исключением является и логистическая отрасль, которая включает в себя различные направления научной деятельности.

## Литература

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2004. 252 с.
2. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // РЯШ, 1994. № 6. С. 56–63.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Ком Книга, 2007. 576 с.
4. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение / под ред. А.Б. Васильева. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 304 с.
5. Каравайская О.С. Метафоризация как способ пополнения англоязычной терминосистемы транспортной логистики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. № 3 (29). С. 72–76.
6. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд-е 3-е. М.: Издательство ЛКИ, 2007. С. 50

## BORROWINGS AS A WAY TO ENRICH LOGISTICS TERMINOLOGY

Druzhinina N.S., Pribytkova V.I.

Irkutsk National Research Technical University

Logistics is a relatively new direction in the economic sphere and the most rapidly developing science that improves the management of goods movement, creates an integrated effective system for regulating and controlling material and information flows that ensure high quality product delivery. The interaction of the transport industry with various fields of science is constantly increasing its terminological system. Borrowing is one of the main ways of language development, the cause of which can be both historical events and the contact of various super-activities. The article deals with the issues of formation of terminological systems of different areas of knowledge on the example of the logistics terminological system. The process of borrowing is considered as the way to enrich the terminology in modern conditions of globalization. The analysis of etymological characteristics of English logistic terms is carried out.

**Keywords:** borrowing, terminological systems, logistics, logistics terms.

## References

1. Averbukh K. IA. General theory of the term. Ivanovo, 2004. 252 p.
2. Krysin L.P. Foreign word in the context of modern social life, 1994. no 6. 56–63 p.
3. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, 2007. 576 p.
4. Grinev-Grinevich S.V. Terminology. Moscow, 2008. 304 p.
5. Karavaiskaia O.S. Metaphorization as a way to replenish the English terminological system of transport logistics. Human Science: Humanities Studies. 2017. no 3 (29). 72–76 p.
6. Leichik V.M. Terminology: subject, methods, structure. no 3. Moscow, 2007. 50 p.

# Контрастивный анализ социальных регулятивов в русском и персидском языках

**Рудабе Эсхаг,**

к. филол. наук, старший преподаватель, Исламский университет Азад, Западно-тегеранское отделение, Иран  
E-mail: rudabem@gmail.com

В статье проводится сопоставительный анализ одной из основных формул русского речевого этикета «обращение» на фоне иранской лингвокультуры. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения и сопоставления национально-специфических особенностей регулятивов в русском и персидском языках в контексте происходящих изменений в обществе обеих стран, обуславливающих изменения в языковом сознании и речевом поведении носителей этих языков. Материалом для исследования послужили наиболее нейтральные и наиболее частотные формулы русского и персидского речевого этикета, употребляемые в ситуациях обращения, привлечения внимания, регулирующие взаимодействие коммуникантов в обществе. Выявлены общие и отличительные черты обращений в русском и персидском языках на уровне национально-специфических особенностей, рассмотрены различные категории регулятивов: сословные, статусные, родственные, возрастные, бытовые, эмоционально-экспрессивные, используемых носителями обоих языков. Изучение формул русского и персидского речевого этикета осуществляется с применением как общенаучных методов, так и общелингвистических методов исследования. Эмпирическая база исследования основывается на принципах контрастивного описания коммуникативного поведения, предложенного И.А. Стерниным.

**Ключевые слова:** русский язык, персидский язык, контрастивное описание, речевой этикет, обращение, регулятивы вежливости.

Лексическая система языка – это открытая система, которая, по мнению Ю.К. Лукояновой, является наиболее чувствительной к переменам, которые осознаются как лингвистами, так и обществом в целом [1]. Сфера речевого этикета не так подвижна и динамична, следовательно изменения в этой системе осознаются носителями языка немного позднее. Как известно ключевую роль в усвоении различных правил поведения, в том числе речевых (устойчивые формулы речевого поведения), а также в формировании этикетной компетенции индивида играют ценности, традиции и нормы, распространенные в определенном коллективе. Исходя из этого, речевой этикет как составляющая социокультурной и лингвокультурной компетенции рассматривается в качестве одного из условий успешной социализации индивидуума на уровне родной и иноязычной языковой среды.

По убеждению А.П. Седых специфику национально коммуникативного поведения носителей языка лучше других единиц речи, направленных на передачу конкретного речевого намерения или эмоции отражают коммуникативы, клишированные диалогические реплики [2].

Принцип контрастивности позволяет наиболее точно обнаружить и описать как инвариантные, так и национальные признаки коммуникативного поведения народа.

Для достижения цели нашего исследования рассмотрение отдельных фактов русского речевого этикета осуществляется в сопоставлении с возможными способами выражения данного смысла в иранской лингвокультурной общности. Единицей анализа служит формула речевого этикета.

Структура и алгоритм анализа осуществляются в рамках принципа контрастивного описания коммуникативного поведения народов, предложенного И.А. Стерниным:

1. отсутствие национальной специфики;
2. наличие национальной специфики:
  - а) несовпадение отдельных характеристик коммуникативных признаков, действий в сопоставляемых культурах,
  - б) эндемичность коммуникативных признаков для одной из сопоставляемых культур,
  - в) коммуникативная лакунарность – отсутствие того или иного коммуникативного признака или факта в данной культуре при наличии ее в сопоставляемой [3].

Перейдем к рассмотрению функционирования этикетных формул обращения в русском и персидском языках.

Человек, изучающий иностранный язык, может только тогда утверждать, что он в совершенстве

владеет этим языком, когда наряду с ним он настолько же безупречно изучил культуру и менталитет, а также «образ мира» его носителей. Под «образом мира» Н.И. Формановская подразумевает то, что представители иной культуры не должны быть для человека, изучающего иностранный язык, психологически «чужими» [4].

Когда мы говорим про изучение и сопоставление регулятивов в том или ином языке, то непосредственно подразумеваем тесную связь данного понятия с двумя областями знания – этикой и лингвистикой, более точнее речевым этикетом. Как известно, речевой этикет – это одна из составляющих этикета, его вербальная сторона, представляющая собой совокупность словесных формул, определяемых принятыми в обществе правилами поведения. «Речевой этикет позволяет устанавливать нужный контакт с собеседником в определенной тональности, в различной обстановке общения, отражать разный характер взаимоотношений общающихся и т.п.» [5].

Вопросами речевого этикета интересовались многие российские лингвисты. Л.А. Веденская указывает на национальную специфику речевого этикета и обращения, способного быть эмоционально и экспрессивно окрашенным [6]. Н.И. Формановская при выражении этикетных значений особую роль отводит обращению, считая его «самой употребительной языковой единицей, связанной с этикетными знаками» [7]. А.Г. Балакай под речевым этикетом понимал выработанные обществом правила речевого поведения, обязательные для его членов, национально специфические, устойчиво закреплённые в речевых формулах, но в то же время исторически изменчивые [8].

На уровне персидского языка также отмечается устойчивый интерес к проведению как сопоставительных (Мадаени [9], Мостафави Геро [10], Азин [11], Ахмади [12] пр.), так и описательных (Абтахи Сейед Мостафа [13], Бахман Азад Мортеза [14], Пешманфард [15], Таджали [16] и пр.) работ в рамках лексикологических, морфологических, синтаксических средств выражения категории вежливости, лингвокультурных концептов вежливости, речевого этикета, регулятивов вежливости и перформативных высказываний. Языковой материал в сопоставительных исследованиях русского и персидского языков отбирается в рамках разговорного и художественного стилей речи. Фокус на разговорном стиле речи осуществляется по той причине, что именно этому стилю характерна высокая степень стандартизации языка.

### Местоимения «ты» и «вы»

А.А. Леонтьев, отличая особую роль личных местоимений, говорил, что «местоимение – как бы крохотное зеркало, в котором отражается система общественных отношений» [17].

К коммуникативным признакам речевого этикета, которые совпадают в обеих культурах относят-

ся местоимения «ты» и «вы». Обращение на «ты» как в русской, так и иранской культурах предполагается между друзьями и коллегами, имеющими одинаковый профессиональный статус. Такой вид поведения лингвисты называют «горизонтальным коммуникативным поведением».

В персидском языке местоимение «**вы**» *šomā* помимо своего основного значения (формальное обращение, подчеркнутое уважение) может также свободно применяться в рамках «горизонтальных отношений» (друзья, коллеги), и в отношении детей в сочетании с глаголом в ед.ч. К примеру, из обращения-вопроса пожилого человека маленькой девочке: *esme šomā čī-ye doxtar kočulu?* Как вас (=тебя) зовут малышка? Обращаясь к младшим на «вы» старший преследует две цели: 1. показывает ребенку, что признает его достоинства, 2. подает пример того, что к людям любого возраста нужно относиться с уважением и желательно на «вы». В Иране есть многие семьи, в которых дети обращаются к родителям на «вы»: местоимение «вы» + глагол в ед.ч. из обращения дочери, адресованного матери: *maman šomā esterahat kon, man xodam anjam midam – šomā* (вы) + глагол в ед.ч. *esterahat kon* (отдыхай) Мама вы (=ты) отдыхай я сама всё сделаю.

### Имена собственные

В речи, как правило, основное внимание обращается на внеязыковые ассоциации имени, из которых главное внимание принадлежит социальным факторам, находящимся в неразрывной связи с историческими, национальными и культурными особенностями того или иного народа.

И в русском языке существуют следующие антропонимические модели: 1. Имя – отчество – фамилия адресата; 2. Имя – фамилия; 3. Фамилия; 4. Имя – отчество; 5. Отчество; 6. Имя: полное; сокращенная форма; эмоционально окрашенные сокращенные имена

В персидском языке преобладающими антропонимическими моделями обращений являются: 1. Слова господин/госпожа + фамилия; 2. Имя – фамилия – отчество; 3. Имя – фамилия; 4. Имя.

а) в рамках структуры обращения «**имя – отчество – фамилия**» в русском языке подразумевается модель официального обращения.

В персидском языке модель «имя-отчество-фамилия» можно встретить в рамках официальных обращений, однако с иной последовательностью «имя – фамилия – отчество» *Ahmade Bāni farzande Ali Rezā* Ахмад Бани сын Али-Резы. Подобный вид обращения в сочетании со словом господин/госпожа используется в суде, на церемонии бракосочетания, когда духовное лицо, он же и регистратор брака спрашивает у жениха и невесты согласны ли они вступить в брак и т.п.

б) **Имя – фамилия**: в русском языке данная модель обращения употребляется в основном в функции переключки в официальной обстановке.

В персидском языке, также как и в русском, модель обращения «имя – фамилия» употребляется в переключке: в вузе, в школе до начала занятия, а также в банках, медицинских лабораториях, в больницах, в аэропорту и пр. Часто перед данной моделью обращения ставится слово господин/госпожа *agha/ханум*: *Keyhān Lahuti baje-ye haft Кейхан Лахути* (подойдите) к кассе № 7

в) **Фамилия:** данный вокатив в российском социуме на протяжении разного времени имел разные оттенки и значения:

а) отношение «высшего» к «низшему»: в качестве официального обращения при переключке в учебных заведениях: гражданских и военных, в армии (служебно-административная сфера)

б) «уравнительный» характер» приобрел после октябрьской революции

в) в неофициальной обстановке между коммуникантами-ровесниками указывает на дружеские отношения и равенство.

Касательно модели обращения «фамилия» в персидском языке следует отметить, что данная модель достаточно часто встречается в официальной (школа: учитель-ученику, институт: преподаватель-студенту, работа: директор-подчиненному, незнакомый-незнакомому), и не официальной обстановке (жена-мужу, одноклассник-однокласснику, однокурсник-однокурснику, сотрудник-сотруднику – люди, занимающие равные общественные позиции). Как правило в официальной обстановке перед тем, как обратиться к человеку по фамилии следует использовать слова господин или госпожа. Примером употребления данного обращения в неофициальной обстановке, аналог которого можно наблюдать и в русской культуре является обращение жены-мужу: *Sedāghatkish lotfan ruznāme ham behar Седагаткиш купи, еще и газету, пожалуйста.*

г) **Имя – отчество:** Обращение по имени и отчеству наиболее распространенная форма вежливости русского речевого этикета в общении знакомых независимо от их возраста и позиционного статуса. В персидской культуре не существует подобной антропологической модели обращения.

д) **Отчество:** «Употребление одиночного отчества служило в 18 и 19 вв. нормой для выражения определенного сочетания фамильярности и уважения, напр. к крепостным – воспитателям ..., а в крестьянской и рабочей среде держалось еще в начале 20 века». Помимо этого, данный вокатив содержал следующую информацию об адресате: 1) признак возраста – немолод; 2) образование – малообразован/необразован; 3) место жительства – город/деревня; 4) представитель простого народа.

Антропологической модели обращения «отчество» не существует в иранской культуре.

е) **Имя:** в данном разделе хотелось бы отметить эмоционально окрашенные сокращенные имена в обоих языках:

Как в русском, так и в персидском языках сокращенные имена с эмоциональной окраской

с помощью различных экспрессивных суффиксов отражают простоту и легкость, а также нежность и любовь людей друг к другу, демонстрируют теплые и дружеские отношения.

**Александр: Саша, Сашенька, Санёк.** (забота, любовь, нежность)

Русский язык в отличие от персидского более богат и насыщен экспрессивными суффиксами, передающими различные значения:

Значения суффикса «-ка»:

А.М. Селищев писал: «В дореволюционной России крестьяне и служилые люди низшего ранга были «людишками» – Ивашками, Якимками, Первуньками и т.д.» [18]. Суффикс – **ка**, таким образом выражал пренебрежение, грубость, унижение.

В крестьянской среде суффикс – **ка** указывал на «равные» формы обращения, указывая тем самым на простоту, близость и тепло в отношениях между собеседниками.

Среди молодежи суффикс – **ка** употреблялся в различные эпохи и употребляется до сих пор без каких-либо отрицательных коннотаций.

В персидском языке, впрочем, как и во всех языках мира, антропологическая модель обращения «имя» широко распространена в семейных и дружеских отношениях. И как правильно отмечает О.А. Луцева «такие человеческие чувства как любовь, нежность, доброта не могут быть уничтожены новыми правилами речевого этикета» [19]. Экспрессивными суффиксами, в персидском языке передающими любовь, нежность, заботу являются «*jān*» *Sadaf jān Садаф джан* (дорогая Садаф, Садафочка, Садафушка) и суффикс «*i*», сочетающийся с рядом женских и мужских имен *Mahnaz – Mahnazi* женское имя, *Hasan – Hasani* мужское имя. Данный экспрессивный суффикс также очень часто встречается в сочетании с родственными регулятивами, являясь эквивалентом ласкательных русских суффиксов **-чка**, – **ишка** *matan – matani* мама-мамочка, *xāhar – xāhari* сестра – сестричка и пр., также суффикс «*k*» в сочетании с суффиксом притяжательного местоимения «*m*» = *kat* в словах типа *xāharam* сестричка (моя сестричка), *pesarakam* сынок.

В персидском языке ряд имен имеют полную и краткую форму, к числу этих имен относятся женские имена: ж. имя *Zahra* Захра (полное) – *Zari* Зари (сокращенное); *Pante-ā* Пантеа – *Pani* Пани; мужское имя *Esmail* Исмаил (полное) – *Esi* Эси (сокращенное) и пр. В то же время подобный вид именного усечения способен передавать некую ласкательную форму обращения.

## Сословные регулятивы

Под социальными регулятивами подразумеваются слова и словосочетания способные регулировать социальное взаимодействие коммуникантов в обществе, а также их социальное воздействие друг на друга. Коротко рассмотрим сословные регулятивы России на протяжении двух последних веков,

а также сравним их с регулятивами распространенными в Иране.

В дореволюционной России характер отношений между людьми зависел от положения человека в обществе и таких факторов как власть, богатство, титул и пр.

Сословные регулятивы *господа, господин/госпожа, сударь/сударыня, князь/княгиня* широко использовались во всех сферах общения в господствующих привилегированных сословиях. Регулятивы господин/госпожа используются и сегодня.

Регулятивы *мужичок, мужики, бабы, девки, бабоньки* употреблялись в отношении трудового народа на уровне отношений «высший» к «низшему» или же «равный» к «равному». Однако следует отметить, что подобные регулятивы в народном этикете не имели негативного оттенка. Они и по сей день очень часто используются в речи россиян.

После революции 1917 года в России появились новые формы официальных вежливых обращений: *товарищ, товарищи, гражданин, гражданка, граждане* и пр. Слово товарищ прошло длительный путь развития: 1. Обращение революционеров к соратникам; 2. *товарищ* синоним к слову *господа* употреблялся в качестве вежливой формы обращения к аудитории; 3. *товарищ*, обращенное к лицам женского пола в результате раскрепощения женщин, и получения ими равных прав наравне с мужчинами (*товарищ Рита*); 4. в наши дни *товарищ* синоним слову друг (школьный, боевой, старый товарищ).

Распространенными регулятивами наших дней являются обращения *мужчина, женщина, девушка, молодой человек*.

В дореволюционном и современном исламском Иране характер отношений между людьми зависел и зависит от положения человека в обществе и таких факторов как власть, богатство, звание, титул, а также религиозно-духовного развития пр.

В персидском языке существует немало дружеских регулятивов, однако немного другого формата, их нельзя назвать полностью просторечными (типа *мужики* и *бабы*), этими обращениями являются слова типа: *doxtarha* девочки, *resarha* мальчики, *bacheha* ребята, *mardom* люди.

В персидском языке существует обращение *mardak*, образованное от слова *mard* мужчина и уничижительного суффикса «к», отражающий презрение, неуважение, говорящего к собеседнику. *mardak* также имеет значение идиот, наглый, самонадеянный. Также существует слово с отрицательным оттенком ж.р. *zanike* образованное от слова *zan* женщина и уничижительного суффикса *ke* в значении ничтожная, жалкая (женщина).

Основными социальными регулятивами в современном Иране являются обращения *āghā* господин ед.ч. и *āghayan* – *āghayan* мн.ч. *господа*, а также *hanum* *госпожа* ед.ч. и *hanumha* *дамы* мн.ч., а также разные вежливые варианты данных обращений, типа *jenāb* *господин* *sarkare hanum* *госпожа* и пр.

В монархическом Иране существовало большое количество сословно-социальных регулятивов. В эпоху Каджаридов появилось большое количество сословных титулов и обращений, заимствованных из предшествующих иранских монархических династий. К данным регулятивам относятся:

#### 1. Должностные ранги и титулы

**Aghā** и **Xan**, каждый из которых являются представителями двух общественных групп и классов, каждому из которых удалось сохранить свой статус вплоть до конца правления династии Пехлеви II.

Регулятив *āghā* выступал в значении «старший брат», *хан* – глава клана, начальник племени. Первый регулятив по истечении времени был преобразован в регулятив *seyed* мж.р. *seyede* ж.р., регулятивы часто слышимые нами в повседневной жизни. Второй регулятив также на протяжении времени утратил свое первичное значение, чуть позднее «ханами» стали называть землевладельцев, являющихся дальними родственниками важных государственных чиновников. Детей и потомков ханов было принято называть *hanzād*, т.е. рожденный ханом, ребенок хана.

Титул **mirza** имел двоякое значение, располагаясь перед и после собственного имени, он менял ступень титула. Располагаясь после собственного имени, титул *mirza* свидетельствовал о том, что его носитель является принцем. Регулятив *mirza* предшествующий собственному имени свидетельствовал о том, что его обладатель никоим образом не был связан кровными узами с монархом в целом, и со двором в частности. Этот титул присваивался его носителям за их службу во дворце. Зачастую обладатели данного должностного ранга были образованными людьми и занимались ведомственными вопросами:

Следующим титулом-регулятивом является слово **A'lahazrat** Ваше Превосходительство/Величество оно, как правило, присваивалось монархам.

#### 2. Паломнические титулы и регулятивы:

Самыми распространенными паломническими регулятивами наших времен, широко применяемыми иранцами на протяжении многих веков являются титулы **hāji** хаджи мж.р. и **hājiye** хаджие ж.р. почетное название, данное мусульманину, который успешно завершил обряд хаджа в Мекку. Зачастую в современном иранском обществе обращение «*hāji*» присваивается отцу семейства, являясь уважительным синонимом к слову *baba* папа. В первые десятилетия после Исламской революции вокатив *hāji* присваивался также ответственным лицам революционных учреждений. Обращение *hāj agha* относится также к числу распространенных вокативов в адрес духовенства, духовных лиц.

### Статусные и служебно-профессиональные регулятивы

Как исходит из названия данного разряда регулятивов, к статусным и служебно-профессиональным

словам относятся обращения, указывающие на чин, род занятий и место работы адресата. В дореволюционной России существовали следующие статусные обращения: Ваше сиятельство; Ваше Высокопреосвященство (обращение к духовенству); служебно-профессиональные регулятивы: доктор, сестрица (медсестра), профессор, няня, швейцар, городской; в дипломатической речи: господин Президент, господа послы, ваше превосходительство (на письме заглавными буквами)

Обращаясь к президенту или высокопоставленным лицам дипломатического корпуса в Иране, обычно используются сочетания, типа: *Jepābe āghaye reis jomhur* господин президент.

Распространенными служебно-профессиональными регулятивами персидского языка являются: *ostād* преподаватель, *хапуме парастār* госпожа медсестра, *хапуме/āghaye doctor* госпожа/господин доктор, *хапуме/āghaye mohandes* госпожа/господин инженер и пр.

### Возрастные регулятивы

Под возрастными регулятивами подразумеваются слова, регулирующие отношения между общающимися лицами с учетом их возрастных особенностей.

В досоветской России выбор регулятивов к незнакомому человеку определялся его возрастом, полом, социальным положением: обращения к женскому полу высшего общества: **барышня**, **мадмуазель** (незамужняя девушка) **сударыня**, **мадам** (замужняя женщина); обращения в средних и низших сословиях общества: девка, девица, баба; просторечные обращения парень, детка (ребенок), старик. После Октябрьской революции наравне со словом *товарищ* были распространены следующие вокативы: девушка, женщина, бабушка, мужчина, мужики, паренек, мальчуган, ребята и пр., употребляющиеся в не официальной обстановке.

Касательно возрастных регулятивов следует отметить, что в иранской культуре нет таких разграничений типа сударыня (взрослая и замужняя женщина) и барышня (незамужняя девушка). Исключение составляет слово *dushize* незамужняя девушка, которое в настоящее время употребляется крайне редко. Это обращение можно услышать только на церемонии бракосочетания, когда регистратор брака обращается к невесте. Обращаясь к женскому полу любых возрастов, используется слово *хапит* госпожа.

К числу просторечных обращений в персидском языке относятся **doxtar – doxtarjoon** девочка/девка/девушка, **pesar – pesarjoon** парень/паренёк, **piremard** старик и пр.

### Бытовые регулятивы

Число бытовых обращений пополняют слова **хозяин**, **сосед**. Обращение **добрый человек** употребляется в адрес незнакомых и малознакомых людей, и в ситуации просьбы. Применяя данное сочетание,

говорящий как бы заранее предполагает доброту адресата, исполнение просьбы [20].

В русском языке существуют также обращения, применяемые крайне редко, это вокативы по месту жительства: земляк/землячка, соотечественник/соотечественница.

Ряды бытовых регулятивов в персидском языке так же как и в русском пополняют слова *hamsaye* сосед и *saheb хане* хозяин и, как правило, они ограничены кругом бытового общения.

Регулятивами по признаку места жительства являются *hamvatan*, *hamvelayati*, *hamshahri* в значении соотечественник, односельчанин, земляк.

### Выводы

Таким образом, к коммуникативным признакам речевого этикета, совпадающим в русской и иранской культурах, относится модель «ты» – «вы» общения при обращении.

К национальным специфическим коммуникативным признакам использования этикетных формул обращения в русском языке относятся: обращение по имени отчеству, по отчеству, преобладание социальной дифференциации.

К совпадающим коммуникативным признакам речевого этикета в русском и персидском языках относятся: местоимени «ты», «вы»; модель обращения «фамилия»; эмоционально окрашенные сокращенные имена, бытовые регулятивы.

### Литература

1. Лукоянова Ю.К. Основные изменения в русском речевом этикете на рубеже XX–XXI веков // Учен. зап. Казан. ун-та. 2011. № 6.
2. Седых А.П. Языковая личность и этнос (национально-культурные особенности коммуникативного поведения русских и французов). М.: Компания Спутник+, 2004.
3. Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2006.
4. Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет // Иностранные языки в школе. 2003. № 5
5. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филин. М., 1979. С. 254
6. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи. М.: Просвещение, 2002.
7. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М., 1989.
8. Балакай А.Г. Толковый словарь русского речевого этикета. М.: Астрель, 2004.
9. Мадаени А., Мостафави Геро Х. Сопоставительное рассмотрение речевого этикета «комплимент» в русском и персидском языках. дисс. ... к. филол.н. Тегеран, 2013.
10. Мадаени А., Мостафави Геро Х. Вежливость и речевой этикет в русской и иранской культурах // Вестник НПГУ. Новосибирск, 2013. – вып.4 (14).

11. Резаи Азин М. Русское коммуникативное поведение с позиции носителя персидского языка // Вестник ВГУ. серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2.
12. Ахмади З. Обучение иранских студентов русскому речевому этикету (речевые акты «извинение» и «просьба»): Автореф. дисс. ... к. филол.н. Москва, 2016.
13. Абтахи Сейед Мостафа Хорошие манеры и культура общения, Тегеран: Мобин Андише. 2019. (на перс.яз)
14. Бахман Азад Мортеза Взаимное уважение, Тегеран: Институт культуры Бурханской школы, 2012. (на перс.яз)
15. Пешман Фард Могадам О вежливых просьбах и извинениях в разговорном персидском языке, Тегеран, 2013. (на перс. яз)
16. Таджали Махбобе Незначительные корректировки в речевом акте просьбы в персидском языке, Университет Алламе Табатабаи, Тегеран, 2018. (на перс. яз)
17. Леонтьев А.А. Путешествия по карте языков мира, М., 1981.
18. Селищев А.М. Происхождение русских фамилий, личных имен и прозвищ // Избранные труды. М., 1968.
19. Луцева О.А. Речевой этикет (категория вежливости) и его изменение на стыке двух эпох (конец XIX – первая четверть XX века: дисс. ... к. филол.н. Таганрог, 1999.
20. Алейникова Т.В., Бутырина Л.Н. Социальные регулятивы как отражение общественных явлений // Вестник Таганрогского гос. педаг. инст. Филология, Раздел II. Таганрог, 2006.

#### CONTRASTIVE ANALYSIS OF SOCIAL REGULATIVES IN RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES

**Rudabe Es`hag`**

Islamic Azad University, West Tehran Branch, Iran

The article provides a comparative analysis of one of the main formulas of the Russian speech etiquette “address” against the background of the Iranian linguoculture. The relevance of the research is due to the need for a comprehensive study and comparison of the national-specific features of the regulatives in the Russian and Persian languages in the context of the ongoing changes in the society of both countries, causing changes in the language consciousness and speech behavior of native speakers of these languages. The material for the study was the most neutral and most frequent formulas of Russian and Persian speech etiquette used in situations of appeal, attracting attention, regulating the interaction of communicants in society. The common and distinctive features of appeals in Russian and Persian languages at the level of national-specific fea-

tures are revealed, various categories of regulatives are considered: class, status, kinship, age, everyday, emotionally expressive, used by native speakers of both languages. The study of the formulas of Russian and Persian speech etiquette is carried out using both general scientific methods and general linguistic research methods. The empirical basis of the research is based on the principles of the contrastive description of communicative behavior proposed by I.A. Sternin.

**Keywords:** Russian language, Persian language, contrastive description, speech etiquette, address, courtesy regulations.

#### References

1. Lukoyanova Yu.K. The main changes in Russian speech etiquette at the turn of the XX–XXI centuries // Uchen.zap. Kazan. un-ta. 2011. № 6.
2. Sedykh A.P. Linguistic personality and ethnicity (national and cultural features of the communicative behavior of Russians and French). Moscow: Sputnik+ Company, 2004.
3. Sternin I.A. Russians: Communicative behavior. Moscow: Flint, 2006.
4. Formanovskaya N.I. Communication culture and speech etiquette // Foreign languages at school. 2003. № 5.
5. Russian language. Encyclopedia / Gl. ed. F.P. Filin. M., 1979.
6. Vvedenskaya L.A. Russian language and culture of speech. M.: Enlightenment, 2002.
7. Formanovskaya N.I. Speech etiquette and culture of communication. M., 1989.
8. Balakai A.G. Explanatory dictionary of Russian speech etiquette. M.: Astrel, 2004.
9. Madaeni A., Mostafavi Gero H. Comparative consideration of the speech etiquette “compliment” in Russian and Persian. Diss. ... Ph.D. Tehran, 2013.
10. Madaeni A., Mostafavi Gero H. politeness and speech etiquette in Russian and Iranian cultures // Bulletin of NPSU. Novosibirsk, 2013. – issue 4 (14)
11. Rezai Azin M. Russian communicative behavior from the perspective of a native Persian speaker // Bulletin of the VSU. series: Linguistics and Intercultural Communication. 2013. № 2.
12. Ahmadi Z Teaching Iranian students Russian speech etiquette (speech acts “apology” and “request”): Abstract. diss. ... K. philol.n. Moscow, 2016.
13. Abtahi Seyed Mostafa Good Manners and Communication Culture, Tehran: Mobin Andishe. 2019. (in Persian)
14. Bahman Azad Morteza Mutual Respect, Tehran: Institute of Culture of the Burhan School, 2012. (in Persian)
15. Pejman Fard Moghadam On Polite Requests and Apologies in Colloquial Persian, Tehran, 2013. (in Persian)
16. Tajalli Mahbobe Minor adjustments in the speech act of the request in Persian, Allame Tabatabai University, Tehran, 2018. (in Persian)
17. Leontiev A.A. Travels on the map of the languages of the world, Moscow, 1981.
18. Selishev A.M. The origin of Russian surnames, personal names and nicknames // Selected works. M., 1968.
19. Lutseva O.A. Speech etiquette (the category of politeness) and its change at the junction of two epochs (the end of the XIX – the first quarter of the XX century: diss. ... Ph.D. Taganrog, 1999.
20. Aleynikova T.V., Butyrina L.N. Social regulatives as a reflection of social phenomena // Bulletin of Taganrog State Pedagogical University. inst. Philology, Section II. Taganrog, 2006.



# Представление лексико-семантического поля «интеллигент»: на примере текстовых фрагментов второй половины XIX – начала XXI века Национального корпуса русского языка

**Савельева Наталия Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра международной коммуникации, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: natakalinina@mali.ru

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной лингвистики – описанию культурно значимых концептов. В работе рассматривается лексико-семантическое поле «интеллигент», вербализующее одноименный концепт. Материалом анализа послужили текстовые фрагменты второй половины XIX – начала XXI века Национального корпуса русского языка. В статье представлены содержательные компоненты ядерной зоны лексико-семантического поля, зафиксированные в словарях, в том числе выявлены дериваты лексемы, расширяющие её семантический потенциал. С целью выхода за пределы семантики, представленной в словарях, проанализированы текстовые фрагменты корпуса, рассмотрен контекстный потенциал лексемы и её дериватов, установлены расширения смыслового содержания. Также зафиксированы динамические процессы в содержательной характеристике лексемы. Проведенный анализ позволил установить и описать основные лексико-семантические группы, структурирующие данное поле.

**Ключевые слова:** концепт, лексико-семантическое поле, лексико-семантическая группа, контекстный потенциал.

Одним из актуальных и продуктивных исследовательских направлений в современной лингвистике в области изучения взаимосвязи языка и культуры является полевой принцип.

Традиционно, в современном языкознании лексико-семантическое поле понимается как «совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [1, с. 99], при этом поле является не только группировкой лексики, но и служит методом исследования фрагментов языковой картины мира, организованной тем или иным концептом.

Лексико-семантическое поле *интеллигент* вербализует значимый культурно и общественно концепт, который содержит стабильные и динамичные элементы, обусловленные историческими и социокультурными процессами в обществе.

С целью рассмотрения информации о содержательных компонентах ядерной зоны лексико-семантического поля *интеллигент* обратимся к лексикографическим источникам, так как именно словари, в большей степени толковые, позволяют выявить основные семантические компоненты номинанта поля, представить его характерное окружение, а также наметить ключевые векторы поля.

Анализ определений, представленных в толковых словарях русского языка, позволил выделить следующие основные содержательные признаки лексемы *интеллигент*:

- *обладающий образованием и специальными знаниями в области науки, техники, культуры и профессионально занимающимся умственным трудом;*
- *отличающийся высотой духовно нравственных устремлений, обостренным чувством долга и чести;*
- *человек глубокой внутренней культуры и самостоятельного мышления* [2, 3, 4, 5].

Также в словарях выделяется дополнительный содержательный признак, характерный для разговорной речи: *человек, чье социальное поведение отличается безволием, бездействием, сомнениями; психологически и физически слабый (обычно с оттенком порицания или презрительности) или насмешливости* [4,6].

В идеографическом словаре русского языка [7] лексема *интеллигент* принадлежит к двум разным классам. В первом случае слово *интеллигент* входит в группу, интегральными семами которой

являются *доброта, доброжелательность, бескорыстие* наряду со словами: *альтруист (книжн.), аристократ (перен.), бессребреник, денди, джентльмен (перен.), дипломат (перен.), добряк (разг.), политик (перен.), тактик (перен.), хлебосол (разг.), фразеологизм душа-человек (разг.)*, во втором – в группу слов, объединенных на основании интегральных сем: *высший, привилегированный, имущий*, и включающую лексемы *аристократия, барство, боярство, буржуазия, гильдия, дворянство, знать, истеблишмент, кулачество, купечество* и т.д. Обращение к идеографическому словарю позволило расширить семантику лексемы *интеллигент*, выделив такие компоненты значения как, *доброта и привилегированность*.

Увеличение семантического потенциала ядерной лексемы происходит также за счет производных слов. Материал толковых словарей позволил выделить следующие дериваты, содержащие интегральную сему и эксплицирующие ее в других значениях слов поля: *интеллигентик, интеллигентшица, интеллигентка, интеллигенточка, интеллигентность, интеллигентный, интеллигентно, интеллигентский, интеллигентски, по – интеллигентски, интеллигентщина, интеллигенция*. Заметим, «Большом академическом словаре русского языка» лексемы *интеллигентик, интеллигентшица, интеллигентщина* сопровождаются пометой *разг.*, в том числе не фиксируется лексема *интеллигенточка*, что говорит о перемещении данных слов на периферию поля.

С целью выхода за пределы семантики, представленной в словарях, были привлечены данные Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), что позволило проанализировать контекстный потенциал слова *интеллигент*, а также его дериватов, зафиксированный в художественных и публицистических текстах второй половины XIX – начала XXI века и выявить наиболее значимые лексико-семантические группы в структуре лексико-семантического поля, а также выявить динамические процессы в его содержании.

В проанализированных нами текстах НКРЯ реализуются базовые семантические компоненты, уже отмеченные при анализе словарных статей, такие как: *образованный, с высшим образованием, развитый, человек умственного труда, духовный, нравственный, культурный*.

Примечательно, что самым распространенным адъективным словосочетанием, выявленным в НКРЯ, является словосочетание *русский интеллигент, типичный русский интеллигент* (около 400 вхождений), что, в свою очередь, подтверждает этническую маркированность слова.

Итак, основные структурные элементы лексико-семантического поля *интеллигент* представлены следующими лексико-семантическими группами (далее – ЛСГ).

ЛСГ «Внутренняя характеристика» включает лексемы и словосочетания, содержащие амбивалентную оценку: *высокодуховный, высококультурный, совестливый, свободомыслящий, умственная*

*аристократия, начитанность, образованность, ум, интеллектуал, благородный, утонченный, добрый, хороший, порядочный, чуткий, скромный, любознательный, сентиментальный, с умным сердцем, тихой душой, прекраснодушный, безобидный, нервный, дурной, мелкий, размазня, мягкотелый, барин (перен.), барский сынок (перен.), белоручка, трусливый, слабый духом, испуганный, заморенный, вшивый, и др.*

Такая амбивалентность оценки связана, с одной стороны, с идеологическими наслоениями советского времени, вследствие которых лексема *интеллигент* наделяется отрицательными коннотациями и, включаясь в зону «старое, буржуазное, дворянское» десемантизируется, становится семантически выхолощенным, опускаясь по аксиологической шкале на уровень бранного [8], с другой стороны, такие характерные черты интеллигента как, мягкость, незащитность, неспособность ответить на агрессивное хамство могут восприниматься как трусость и слабость, что достаточно явно эксплицируются в следующих контекстах:

*Среди русских интеллигентов есть порядочное количество диковинных людей, истинных детей русской страны и культуры, которые сумеют героически, не дрогнув не одним мускулом, глядеть прямо в лицо смерти <...>, но зато эти люди теряются от высокомерности швейцара, съеживаются от окрика прачки, а в полицейский участок входят с томительной рабской тоской»* [А.И. Куприн. Яма (1909–1915)].

*Это был благородный русский интеллигент, работавший не за страх, а за совесть* [Н.О. Лосский. Воспоминания: жизни и философский путь (1968)].

*Это было жилище высококультурных, высокодуховных, старых (в смысле «прежних») русских интеллигентов* [И.К. Архипова. Музыка жизни].

*Какими высокими и мужественными интеллигентами были интеллигенты из потомственных дворян! <...>* [Д. Лихачев. О русской интеллигенции (1993)].

*Их называли хилыми интеллигентшицами и рисовали на них карикатуры* [Н. Мандельштам. Воспоминания (1960–1970)].

Значительное расширение семантики номинанта поля наблюдается в контекстах, содержащих лексемы *интеллигентность, интеллигентный*, раскрывающих свойства подлинного интеллигента такие как, *доброта, отзывчивость, сердечность, высокая культура, тактичность, начитанность*, а также прилагательного *интеллигентский*, которое сочетается в текстовых фрагментах, в большей степени, со словами с отрицательной оценочностью, эксплицируя негативные черты характера, присущие интеллигенту:

*<...> русская интеллигентская расхлябанность <...>* [В. Аксенов. Любовь к электричеству (1969)].

*Самокопание – главный интеллигентский грех <...>* [Д. Смирнова. Сорванная слива (2002)].

*Но это был достойный, интеллигентный, порядочный человек: интриги, междуусобицы, борьба*

за власть – нет, это все было не для нее [Н.В. Кожевникова. Гарантия успеха (1980)].

<...> истинная интеллигентность заключается еще в том, и может быть, прежде всего, в том, чтобы уметь почувствовать чужую беду как свою, чужое горе – как свое и попытаться смягчить боль своим участием, проявлением сердечности [В. Астафьев. Затеси (1999)// Новый мир, 2000].

<...> интеллигентность как умение чувствовать в ближнем равного и относиться к нему с уважением [М.Л. Гаспаров. Записи и выписки (2001)].

Однако при первом же общении с Бурковым становились заметны его высокая культура, образованность, тактичность, подлинная интеллигентность [Э. Рязанов. Подведенные итоги (2000)].

ЛСГ «Внешняя характеристика» (внешний вид, манеры, речь) содержит номинации: интеллигентная фигура, интеллигентный вид, интеллигентное лицо, тонкие черты лица, тщедушный, узкие плечи, сутулость, интеллигент в костюме, глядел изящным интеллигентом, элегантность, изысканно-интеллигентный, хилый интеллигент в очках, интеллигенты в мешковатых джинсах, маленькая борода с проседью, большие очки, очки в элегантной оправе, в пенсне, в шляпе, в шляпке, темная беретка, аристократизм, порода, врожденный такт, изящные манеры, любезный, вежливый, деликатность, воспитанный, сдержанный, скромность, утонченный, обаятельный, интеллигентный голос, мягкий голос, интеллигентный тон, легкая свобода языка, литературность языка и др.

Как видим, представителя интеллигенции отличают грамотная речь, без использования просторечной и грубой лексики, вежливые манеры, обращение на «Вы»:

Командовал молодой офицер, судя по внешности, манерам, оборотам речи, интеллигент. [С.И. Гусев-Оренбургский. Багровая книга. Погромы 1919–20 гг. на Украине (1922)]

Они всю жизнь уважительно обращались к другу другу на «вы»! [И.К. Архипова. Музыка жизни].

Его подчеркнутая интеллигентность, манера говорить – тихо, медленно, как бы взвешивая слова <...> [В. Костиков. Роман с президентом (1996)].

<...> вполне владеет интеллигентской, безукоризненно правильной речью <...> [К.И. Чуковский. Высокое искусство (1968)].

Для внешнего облика интеллигента характерны как физическая неразвитость и небрежность в одежде, так, и наоборот, внешняя изящность, благородство вкуса, элегантность:

<...> глядел изящным интеллигентом, в котором чувствуется ум и тонкость деликатной натуры <...> [К.М. Станюкович. Жрецы (1997)]

Лицо у него было испитое и поношенное, но во всей его внешности уцелело еще столько порядочности, барской изнеженности и приличия, что это грубое «дали в шею» совсем не вяжется с его интеллигентной фигурой. [А.П. Чехов. Тапер. 1885–1886].

Он даже чересчур интеллигент. И сутуловатые плечи у него интеллигентные, и узкая грудь, и ху-

дая длинная шея, и тонкие пальцы с белыми ногтями, и невыутюженные брюки, и высокий крахмальный воротничок, и медная запонка, сверкающая из-под черного галстука, неумело завязанного [Анатолий Мариенгоф. Это вам, потомки! (1956–1960)].

Шишков – высокий, благородного вида человек с красивым интеллигентным лицом [В. Давыдов. Театр моей мечты (2004)].

<...> но здесь в глубокой провинции, интеллигенты по-прежнему носили круглый год одни и те же старые джинсы, перетягивали сломанные очки изолентой <...> [А. Герасимов. Дом на озерной (2009)].

Также темная беретка, придающая ему знаковую интеллигентность: он лишь слегка надвигает беретку на высокий лоб [В. Маканин. Неадекватен// «Новый мир», 2002].

Как показывает текстовый материал, внешний облик интеллигента зависит от времени, например, борода и пенсне характерные атрибуты интеллигентов дореволюционной эпохи, а также внешность интеллигента может указывать на его провинциальность или столичность.

ЛСГ «Ценности» представлена словосочетаниями: интеллектуальная свобода, душевная способность жить для других, уважительное отношение к человеку, бережность к природе и культуре, национальная терпимость, культурные запросы, стремление к свободе, демократические запросы, жажда знаний, сознание долга и др.

Анализ текстовых фрагментов, выявил, что на первый план интеллигентом всегда выдвигаются моральные и духовные ценности, заключающиеся в приверженности к гуманизму, гражданственности, справедливости, в неприятии этического мещанства, пошлости, дурного вкуса, безграмотности, безответственности, хамства, снобизма, в пренебрежении к материальным благам:

Русский интеллигент не знает никаких абсолютных ценностей <...> кроме морального разграничения людей, поступков, состояний на хорошие и дурные, добрые и злые [Георгий Флоровский. Пути русского богословия (1936)].

Человек, несомненно, замечательный и настоящий интеллигент, убежденный гуманист и бесребренник: все имущество – мешок с книгами [Аркадий Стругацкий, Борис Стругацкий. Трудно быть богом (1963)]

Жить только для того, чтобы наслаждаться жизнью означало перестать быть интеллигентом <...>. Думать и действовать за весь русский народ в условиях жизни деспотической России было для русских интеллигентов подвигом трудным [Ю.В. Ключников. На великом историческом перепутье (1922)].

ЛСГ «Интересы, досуг». В группу входят следующие языковые единицы: широкий круг интересов, интерес к русской литературе, заядлый театрал, книголюб, с огромной библиотекой, посещает филармонию, любили оперу, знаток поэзии и др.

Очевидно, что внутренние качества интеллигента обуславливают определенные интересы культурного и интеллектуального свойства:

*Они, эти интеллигенты читают Шекспира и Данте, слушают Бетховена и Вагнера, смотрят картины известных художников* [Л.И. Шестов. Добро в учении гр. Толстого и Ницше (1900)].

*Я интеллигент, я всю жизнь читаю.* [А. Платонов. Московское общество Потребителей литературы (МОПЛ) (Отчет хроникера) (1927)]

*Это просто интеллигент <...> он всегда в хлопотах, что-устраивает, читает и пишет, увлечен искусством и литературой* [Б.К. Зайцев. Другие и Марина Цветаева (1950)].

*<...> он сам – интеллигент, говорит на нескольких языках и весьма любит музыку* [К.Г. Паустовский. Повесть о жизни. Беспокойная юность (1954)]

*Тогда все интеллигенты – учителя, инженеры и врачи – были заядлыми театралами. А еще все интеллигенты были злостными книгочеями* [Татьяна Соломатина. Мой одесский язык (2011)].

*Это был интеллигент Хитровки, любил рассуждать о важных материях и с пафосом декламировать запрещенные стихи.* [Ю.Д. Беляев. В Ясной Поляне. 1903].

*...интеллигентам – опера, простонародью – спорт ...* [С. Самсонов. Одиннадцать (2010)]

ЛСГ «Образование» представлена такими лексемами и словосочетаниями, как: *интеллигент с высшим образованием, высокообразованный, студент, курсистка, университетская образованность, с университетскими дипломами, знание языков, частные пансионы, гимназии, два курса института и др.*

Так, интеллигент является, прежде всего, человеком с высшим образованием, окончившим университет, институт или получающий образование. В том числе, типичной чертой интеллигентного человека является знание иностранных языков.

Заметим, что лексика данной группы отражает временные изменения в системе образования, которые проявляется как в наименовании лиц, субъектов образования, так и в названии учебных заведений.

*Все оттого, что мать его – дочь незначущего чиновника и высидел он восемь лет на партах гимназии зубрил сильно аористы и сдавал «экстемпоралии», а потом надел студенческую форму и сопричислил себя к «лику интеллигентов»* [П.Д. Боборыкин. Однокурсники (1900)].

*Частные пансионы, гимназии, университеты начали образовывать новые многочисленные поколения интеллигентов* [В.М. Шулятиков. Вместо введения//Курьер. (1901)].

*Мальчик очень интеллигентный, славный, кончил заочно два курса института, хочет учиться* [Ю.М. Нагибин. Дневник (1971)].

*Он был, как и мы с Фимой, ленинградец, филфаковский. Очень интеллигентный. Идеально говорил по-немецки, по-французски, по-итальянски, по-английски* [И.М. Дьяконов. Книга воспомина-

ний. Часть вторая. Глава четвертая (1942–1944) (1995)].

ЛСГ «Профессиональная деятельность». Данная группа содержит лексемы и словосочетания: *люди интеллигентного труда, преподаватель, доктор исторических наук, научный работник, архитектор, агроном, художник, писатель, литератор, инженер, кабинетный ученый, учитель, учительница, врач, специалист, офицер, быть артистом, творческая интеллигенция, научно-техническая интеллигенция, лица свободных профессий др.*

Лексические единицы данной группы обозначают различные сферы профессиональной деятельности интеллигентов, как интеллектуальные, так и творческие, некоторые лексемы явно указывают на высокий профессиональный и интеллектуальный уровень представителей интеллигенции.

*Отец архитектор и инженер. Интеллигент* [С.М. Эйзенштейн. Автобиография (1938–1948)]

*Он был типичный интеллигент, кабинетный ученый <...>.* [В.А. Маклаков. Из воспоминаний (1954)]

*Интеллигент же – это представитель профессии, связанной с умственным трудом (инженер, врач, ученый, художник, писатель) <...>* [Д. Лихачев. О русской интеллигенции (1993)].

*Интеллигентность – и в занятиях наукой. <...> Интеллигентность также в том, чтобы быть артистом, режиссером, учителем, учителем учителей.* [Рид Грачев. Значащее отсутствие. (1966–1969)].

ЛСГ «Социальный статус» составляют лексемы и словосочетания: *интеллигентный господин, потомственный интеллигент, благородный, привилегированный интеллигент, респектабельный, интеллектуальная элита, элитарная интеллигенция, сливки, цвет нации, богемность, интеллигентный плебс, интеллигентское отродье, окаянный интеллигент, кличка интеллигент, прозвище интеллигент, деклассированный, малоимущий, нищя, обнищавшая и др.*

Лексические единицы группы с негативными коннотациями косвенно отражают понижение социального статуса интеллигенции в послереволюционное время, что эксплицируется в текстовых фрагментах, в которых слова *интеллигент* и *интеллигенция* зачастую сочетаются со словами пейоративной окраски, также текстах раннего советского периода активизируются уничижительные деминутивные образования *интеллигентик, интеллигентиска*:

*Как ты смеешь мне говорить, что я ничего не делаю! Интеллигенция паршивая!* [В.В. Вересаев. Сестры (1928–1931)].

*<...> упоминался некто Пулеметкин, паршивенький интеллигентик, политический фронт и позер <...>* [Д.А. Фурманов. Чапаев (1923)].

Процесс ресемантизации слова *интеллигент* достаточно полно представлен в «Толковом словаре русского языка конца XX» под ред. Г.Н. Складневской, в котором отрицательная коннотация лексемы соотносится, исключительно, с советской эпохой.

Заметим, что привилегированность интеллигента вытекает не из его происхождения, а, в первую очередь, из его образованности, интеллектуальной развитости, а также высоких нравственных качеств. Несмотря на статус привилегированности интеллигента, зачастую в текстовых фрагментах эксплицируется его низкое материальное положение.

*Поверьте мне, это сливки русской нации – верх интеллигентности, благородства, таланта* [В. Аксенов. Остров Крым (авторская редакция) (1977–1979)].

*Он был в сером летнем пальто и мягкой шляпе с заломом посередине <...> толи писатель, во всяком случае – человек интеллигентный и скромно преуспевающий* [И. Ратушинская. Одесситы (1998)].

ЛСГ «общественно-психологический тип» представлена лексическими единицами: *интеллигент – народник, интеллигент – разночинец, интеллигент-дворянин, советский интеллигент, петербургский, ленинградский интеллигент.*

Номинанты данной группы обозначают типы русских интеллигентов, которые сложились под влиянием социально-исторических и культурных процессов, и представляющие собой своего рода историзмы. Как показал анализ текстового материала, каждый из представленных типов имел свои характерные особенности мировоззрения, внутренних качеств, ценностной ориентации и образа жизни, а также внешнего облика.

*Эти интеллигенты, вышедшие из народа, болезненно самолюбивы, упрямы и злопамятны* [А.П. Чехов. В усадьбе. (1894)].

*<...> Он описывает гнет материальной обстановки, среди которой росли интеллигент-разночинцы, описывает ужасы нужды, голода и холода, с которыми им пришлось знакомиться на каждом шагу.*

В.М. Шулятиков. Теоретик интеллигенции (по поводу нового романа А.К. Шеллера) // Курьер, 1900).

*Многие лучшие наши писатели являются представителями дворянской, буржуазной и интеллигентной России ....* (В.А. Поссе. Певец протестующей тоски [М. Горький. Очерки и рассказы. 2 тома. 1898 г.) 1904].

*У отца была система ценностей человека, которого можно назвать советским интеллигентом* [О. Брушлинская, Л, Васильева. Когда поет душа// «Наука и религия (2010)].

*<...> и его дружба с ней (с восторгом и пиететом перед безупречностью вкуса, такта, интеллигентности и всего истинно петербургского, что было в Елене Владимировне) – важная страница в биографии артиста* [Парадокс Гвоздицкого (2003)// «Театральная жизнь», 2003.04.28].

*В нем что-то есть подлинно интеллигентское, петербургское, ленинградское* [Л. Мозговой. «Мне не хотелось быть световым пятном» (2002)// «Известия», 2002.02.03].

ЛСГ «Прецедентные имена» включает имена собственные ярких представителей интеллигенции разных эпох. Текстовый материал, представленный в НКРЯ, показал, что эталонными личностями русской культуры, в первую очередь, являются А.П. Чехов и Д.С. Лихачев.

Итак, анализ контекстов употребления лексемы *интеллигент* и ее дериватов в Национальном корпусе русского языка позволил наметить периферийные признаки лексемы *интеллигент*, эксплицирующиеся в текстовом материале, и сформировать следующие ЛСГ, структурирующие поле: «внутренние качества», «внешняя характеристика», «ценности», «профессиональная деятельность», «образование», «интересы, досуг», «социальный статус», «общественно-психологический тип».

## Литература

1. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. –М., 2000. –С. 99
2. Словарь современного русского литературного языка: 17 т. –М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.
3. Большой академический словарь русского языка. Т. 7, И – Каюр/[ред.: Л.И. Балахонова и др.]. –2007. – 728 с.
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: 3 т. – М., 2006.
5. Современный толковый словарь русского/ Крысин Л.П.: Экмо, 2010. – 944с.
6. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи / В.В. Химик; С.-Петербург: Норинт, 2004. –762 с.
7. Русский семантический словарь: Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Т. 1: Слова указующие (местоимения). Слова именуемые: имена существительные (Все живое. Земля. Космос)/ Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. –М.: Азбуковик, 2002
8. Складская Г.Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы. Перспективы//Исследования по славянским языкам. – № 6. –Сеул, 2001. –С. 177–202.

## REPRESENTATION OF THE LEXICAL-SEMANTIC FIELD “ INTELLIGENT “: ON THE EXAMPLE OF TEXT FRAGMENTS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – EARLY 21ST CENTURIES OF THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Saveleva N.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article is devoted to one of the topical issues of modern linguistics – the description of culturally significant concepts. This paper examines the lexical-semantic field “intelligent”, which verbalizes the concept of the same name. The material for the analysis was text fragments from the second half of the 19th century to the beginning of the 21st century of the Russian National Corpus. The article presents the content components of the core zone of the lexical-semantic field, recorded in dictionaries, including the identification of

derivatives of the lexeme that expand its semantic potential. With the aim to go beyond the semantics presented in dictionaries, the textual fragments of the corpus were analyzed, the contextual potential of the lexeme and its derivatives was examined, and extensions of semantic content were established. Furthermore, dynamic processes in the content characteristics of the lexeme were recorded. The conducted analysis has made it possible to identify and describe the main lexical-semantic groups structuring this field.

**Keywords:** concept, lexical semantic field, lexical semantic group, contextual potential.

#### References

1. Kobozeva I.M. Linguistic semantics. – M., 2000. -S. 99
2. Dictionary of the modern Russian literary language: 17 volumes – M.; L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1948–1965.
3. Big academic dictionary of the Russian language. T.7, I–Musher / [ed.: L.I. Balakhonova and others]. –2007. – 728 p.
4. Efremova T.F. Modern explanatory dictionary of the Russian dictionary of the Russian language: 3 volumes – M., 2006.
5. Modern explanatory dictionary of Russian / Krysin L.P.: Ekmo, 2010. – 944s.
6. Big Dictionary of Russian Colloquial Expressive Speech / V.V. Chemist; St. Petersburg: Norint, 2004. –762 p.
7. Russian semantic dictionary: Explanatory dictionary, systematized by classes of words and meanings. T.1: Descriptive words (pronouns). Naming words: nouns (All living things. Earth. Space) / Under the general editorship. N. Yu. Shvedova. –M.: Azbukovik, 2002
8. Sklyarevskaya G.N. The Word in a Changing World: Russian Language at the Beginning of the 21st Century: Status, Problems. Perspectives//Research on Slavic languages. – No. 6. – Seoul, 2001. – S. 177–202.

# Формирование и развитие терминологии пожарной безопасности (на примере английского языка)

**Садовникова Олеся Александровна,**

кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Академия ГПС МЧС России  
E-mail: osadovnikova@yandex.ru

Статья посвящена особенностям формирования английской терминологии, номинирующей понятия в области пожарной науки. Материалом исследования послужили слова пожарно-технической тематики, извлеченные методом сплошной выборки из лексикографических источников. Диахронический аспект исследования позволяет проследить динамику и логику развития рассматриваемой отраслевой терминологии в разные периоды исторического развития английского языка, проанализировать специфику ее языкового оформления, выявить лингвистические и экстралингвистические факторы становления семантики пожарно-технической лексики. В работе приводятся примеры исконных терминов англосаксонского происхождения и заимствованных терминов. На основе данных этимологического анализа устанавливаются языки-доноры для приобретенных терминов. Отмечается, что вплоть до XX в., когда пожарная наука постепенно выделилась в отдельную отрасль знаний и приобрела самостоятельный статус, формирование ее терминологического аппарата имело, в основном, несистемный характер.

**Ключевые слова:** англоязычная терминология пожарной науки, этимологический анализ, способы терминообразования, терминологизация, заимствования

С древнейших времен жизнь человека зависела от наличия огня, ставшего неотъемлемой и необходимой частью быта. Освоение огня по праву считается одним из величайших достижений человеческой цивилизации. Научившись добывать огонь, человек сумел обеспечить себе более безопасное и комфортное существование, уменьшив зависимость от природы. С помощью огня можно было обогреть жилище, приготовить еду, отпугнуть диких животных, усовершенствовать орудия труда. Однако человечеству пришлось осознать и другой факт: огонь – не только источник тепла и света, но и источник колоссальной опасности. В результате возникло понимание необходимости наблюдения и контроля над огнем с целью грамотно организованного и эффективного противостояния огненной стихии.

Считается, что терминология может пополняться «ресурсы из разных источников и с помощью разных языковых средств», а «формирование каждой терминосистемы имеет длительную историю» [2, с. 21]. Английская терминология пожарной науки в этом смысле не является исключением. Ее становление и развитие происходило на протяжении многих веков, аккумулируя сначала повседневные эмпирические знания человека о природе и сущности горения и способах борьбы с ним. Переход к рациональной организации обеспечения пожарной безопасности, основанный на результатах открытий и исследований в самых различных научных областях, растянулся на несколько столетий.

Собственно английский термин *fire science* (пожарная наука), обозначающий область профессиональных знаний об основных принципах и методах предотвращения и тушения пожаров, вошел в научный обиход достаточно поздно – во второй пол. XX в. [6, с.9]. Это позволяет охарактеризовать терминологический аппарат пожарной науки как достаточно молодой. Однако фактическая история зарождения языковых средств выражения пожарно-технических понятий началась гораздо раньше. В связи с этим, определение основных тенденций развития терминологии пожарной науки целесообразно провести с учетом основных этапов развития английского языка.

Как показывает собранный эмпирический материал, в древнеанглийский период лексика, которая впоследствии войдет в состав терминологии пожарной науки, была достаточно развита. В Оксфордском словаре английского языка зафиксированы следующие лексемы: *fire, ash, ax, blaze, broom, burn, coal, ember, foam, heat, hook, ladder, pipe, quench, rope, sand, saw, shovel, smoke, soot,*

*spade, spark, steam, water* [12]. Многие слова этой группы относятся к древнейшему пласту английской лексики, сформированной на базе слов общеиндоевропейского фонда. Установить примерное, не говоря уже о точной дате, время их появления вряд ли возможно.

Для выражения понятия «огонь» в древнеанглийском языке существовало несколько существительных (например, *æled, ād, brondl brand, swol* и др.), но наибольшее распространение получила лексема *fȳr*, обозначающая «огонь» в самом широком смысле [3, с. 76–77]. Древнеанглийское *fȳr* восходит к общегерманскому *\*fuir*, которое, в свою очередь, берет начало от протоиндоевропейского *\*perjos* (корень *\*paewr*). Современное написание слова появилось примерно в 1200 г., хотя в среднеанглийский период оно сосуществовало наряду с графической формой *fier*.

С незапамятных времен люди используют воду в качестве эффективного средства борьбы с огнем. В древнеанглийский период понятие «вода» было представлено лексемой *wæter*, образованной от общегерманского *\*watar*, сформировавшейся на базе индоевропейского слова *\*wodor/\*wedor/\*uder* (корень *\*wed-*). К этой же тематической группе «средства пожаротушения» относятся слова *sand* (др.а. *sand*, песок) и *foam* (др.а. *fæm*, пена), также вошедшие в древнеанглийский язык посредством общегерманского языка.

Наряду с существительными, древнеанглийская лексика пожарной науки была представлена и незначительным количеством глаголов: *a-dwæscan, ælan, a-tendan, bærnan, birnan, bladesian, fȳrian, ge-bernan, on-æ-acute, on-bærnan, on-tendan* (материал извлечен из словаря Босворта-Толлера [7]). Анализ словарных дефиниций перечисленных глаголов свидетельствует о проявлениях синонимии и антонимии. За исключением *a-dwæscan* остальные глаголы имели значения «гореть», «зажигать», «разжигать», «полюхаться», «поджигать». Глагол *a-dwæscan* (*acwęcан*), сформированный на основе протогерманского *\*cwandjan*, имел противоположное значение – «затухать», «быть потушенным» (*to go out, to be extinguished*).

Остальные слова древнеанглийского периода можно разделить на две основные тематические группы. Первая группа охватывает лексические единицы, относящиеся к понятию «огонь». Лексема *blaze* (от др.а. *blæse*, общегерманское *\*blas*, и.е. *\*bhel*) выражала сначала более узкое понятие, чем *fȳr*, означая «факел», «пламя», «тлеющее полено». Постепенно произошло расширение его семантического значения, в результате чего *blaze* стало употребляться в значении «яркое пламя, огонь, пожар». Слова *spark* (искра), *heat* (тепло, жар), *smoke* (дым), восходящие к соответствующим общегерманским корням, показывают, что люди пытались осмыслить особенности протекания процессов горения. В результате горения, сопровождавшегося образованием искр и дыма, выделялось тепло. Искры также могли стать причиной пожара. Лексические единицы *ash, ember, soot*

дополняют формирование первых представлений человека об огне, благодаря чему появились названия продуктов горения: пепел, зола, угли, сажа.

Вторая группа слов включает предметы бытового назначения, которые помогали человеку справляться с различными повседневными задачами. Однако эти же приспособления могли играть роль простейших видов оборудования, которые были доступны для борьбы с пожарами. Этимология лексем *ax* (др.а. *æces*), *hook* (др.а. *hoc*), *broom* (др.а. *brom*), *ladder* (др.а. *hlæder*), *shovel* (др.а. *scofl, sceofol*), *spade* (др.а. *spadu*), *rope* (др.а. *rap*) свидетельствует об использовании человеком этих предметов с незапамятных времен. В дальнейшем эта лексика подвергнется терминологизации. Приобретение более узкого профессионального значения, как правило, происходило за счет добавления специализирующего по назначению термина *fire*: *fire ax* (пожарный топор), *fire broom* (било для тушения огня захлестыванием), *fire hook* (пожарный багор, пожарный крюк), *fire ladder* (пожарная лестница), *fire shovel* (лопата пожарная штыковая), *fire spade* (лопата пожарная совковая), *rope* (веревка пожарная спасательная). В настоящее время эти термины, обозначающие предметы пожарного инвентаря, входят в состав пожарно-технического дискурса.

Таким образом, в древнеанглийский период терминология пожарной науки демонстрирует неотделимость специальных знаний от общечеловеческих. Рассмотренные выше слова, по своей сути, терминами не являлись. Переход этой лексики из категории общеупотребительной в собственно термины пожарной науки будет происходить гораздо позже, в среднеанглийский и, особенно, в новоанглийский периоды. По мере познания человеком окружающего мира, развития научных знаний, технического прогресса существующие бытовые понятия подвергнутся переосмыслению и специализации с последующим включением в профессиональную картину мира.

Дальнейшее развитие лексики данной тематики, обусловленное как интралингвистическими, так и экстралингвистическими факторами, получило в среднеанглийский период. В первом случае можно говорить об изменении графического облика для ряда древнеанглийских слов, расширении их семантики. Так, лексикографические источники свидетельствуют о фиксации в начале XII в. глагола *burn* в современном виде (др.а. *bærnan, beornan*). В XIII в. появилось существительное *burn*, образованное способом конверсии в значении «*act of burning*» (процесс сжигания). Тогда же произошла письменная фиксация лексемы *quench* (др.а. *a-dwæscan, acwęcан*). Глагол *quench* изначально употреблялся как общелитературное слово, причем и в прямом (потушить собственно огонь, пламя), и в переносном смысле, если речь шла об угасании чувств, переживаний. Более специализированное значение *quench* зафиксировано в 1398 г.: *to cool (a heated object) by means of cold water or other liquid* (охладить (нагретый предмет)



с помощью холодной воды или другой жидкости). Именно в значении «тушить посредством охлаждения» глагол войдет в состав исследуемой лексики. В настоящее время термин *quench* употребляется в пожарно-технических текстах в значении «снизить температуру топлива ниже его точки воспламенения» [10, с. 242].

Ключевым экстралингвистическим фактором, оказавшим мощнейшее влияние на позиции английского национального языка, стало нормандское завоевание Англии в 1066 г. Французский язык, занимавший господствующее положение на протяжении нескольких столетий, привел к существенным изменениям в словарном составе английского языка, что повлияло и на развитие терминов пожарной науки.

Анализ появившейся в среднеанглийский период лексики, связанной с пожарной тематикой, свидетельствует о качественном изменении ее состава: наряду с лексическими единицами, фиксировавшими результаты наблюдений человека за окружающим миром, а также появление предметов, необходимых людям для реализации бытовых потребностей, появились слова, имевшие абстрактно-теоретический характер. И те, и другие изначально не имели выраженного пожарно-технического значения.

В этот период продолжает развиваться тематическая группа «противопожарное оборудование и инвентарь». Поскольку дело борьбы с пожарами возлагалось на самих обывателей, логично, что для тушения пожаров люди использовали привычные для них бытовые предметы. К данной группе можно отнести такие слова как *bucket*, *barrel*, *blanket*.

Согласно данным оксфордского словаря английского языка [12], этимология слова *bucket* (ведро, бадья), датируемого серединой XIII в., не ясна. Этимологический онлайн-словарь дает следующие сведения: *bucket* образовано от англо-французского *buquet* «*bucket*, *rail*» (ведро, бадья, кадка) и восходит к древнефранцузскому *buquet* «*bucket*» (ведро), которое, в свою очередь, берет начало либо в немецком языке, либо является уменьшительным от древнеанглийского слова *buc* «*pitcher*, *bulging vessel*» (кувшин, сосуд с выпуклыми стенками) [11]. С самого начала это слово обозначало не только емкость, с помощью которой достают воду из колодца, но и емкость, с помощью которой носят воду для тушения пожара (*the vessels in which water is carried, particularly to quench a fire*). Именно поэтому существовало такое понятие, как *bucket brigade*, когда для тушения пожара люди выстраивались в линию и по цепочке передавали ведра с водой. В дальнейшем происходит четкая специализация слова *bucket* за счет атрибутивного компонента *fire* с образованием терминологического сочетания *fire bucket*.

Существительное *barrel* (бочка, бочонок), по одним данным, образовано от старофранцузского *baril* и восходит к латинскому *barile*, *barillus*, *bautilus*, по другим данным, имеет кельтские кор-

ни. В 1189 г. в Лондоне был принят закон, согласно которому в целях пожарной безопасности у каждого жилого строения в летнее время должна была находиться бочка, заполненная водой.

Примерно в 1300 г. зафиксировано появление слова *blanket* (ст.франц. *blanchet* – легкая шерстяная или фланелевая ткань, вещь, изготовленная из этого материала), которое означало покрытие для кровати, белую шерстяную материю. В дальнейшем происходит развитие специального значения данного слова с помощью дополнительного компонента *fire*. В настоящее время *fire blanket* – противопожарное/(ая) полотно/одеяло/кошма используется в качестве первичного средства пожаротушения на начальной стадии пожара.

В среднеанглийский период исследуемая терминология пополнилась такими важнейшими понятиями, как *alarm*, *protection*, *safety*, *hazard*, *danger*. Существительное *alarm* вошло в английский язык в XIV в. из итальянского языка (*allarme*=*all'arme!* – «to (the) arms» – «к оружию!») посредством старофранцузского. Первоначально употреблялось как восклицание, но в результате стало использоваться для номинирования сигнала тревоги. В настоящее время встречается в различных терминологических сочетаниях.

В 1375 г. зафиксировано образование лексемы *protection* в значении «прикрытие, защита, сохранение от вреда, опасности или бедствия». Слово было заимствовано в английский язык из латыни через язык-посредник, старофранцузский язык [ст. франц. *proteccion* < лат. *protectionem*, от основы *protegere* – защищать]. Современную английскую терминологию пожарного дела невозможно представить без термина *fire protection* (пожарная защита). Появление существительного *safety* (ст.франц. *sauvete* – безопасность, мера предосторожности, сред-век. лат. *salvitem* – безопасность от лат. *salvus* –невредимый, здоровый) зафиксировано также в XIV веке. В настоящее время также вербализует одно из ключевых понятий пожарной науки – *fire safety* (пожарная безопасность).

Формирование антонимической пары для слова *safety* будет происходить на основе лексемы *hazard*, которое восходит к древнефранцузскому *hazard/hasart*. Слово *hazard* имеет не совсем ясное происхождение. Возможным источником для древнефранцузского слова является арабский язык (от названия крепости *Hasart* или *Asart* в Палестине). Значения «опасность», «риск» для этой единицы было зафиксировано только в 1548 г. В настоящее время термин *fire hazard* (пожарная опасность) является одним из важнейших в пожарно-технической терминологии.

В середине XIII в. фиксируется появление лексической единицы *danger* в значении «power of lord or master, jurisdiction» (власть господина или хозяина, сфера полномочий). Лексикографические источники связывают ее появление со старофранцузским словом *dangier*, которое восходит к так называемой вульгарно-латинской основе *\*domi-*

*parium* (власть хозяина). Новые значения «риск», «опасность» для лексем *danger* зафиксированы в конце XIV века.

Следует отметить, что, несмотря на синонимичность лексем *hazard* и *danger*, в современном пожарно-техническом дискурсе существует специфика их употребления. В словаре пожарных терминов, опубликованном Британским институтом стандартов, зафиксирован термин *fire danger* в значении «концепция, объединяющая понятия пожарной опасности и пожарного риска» [9, с.50]. В терминологическом глоссарии, выпускаемом в США Национальной ассоциацией противопожарной защиты (NFPA), данный термин отсутствует. Сравнение терминологических источников позволяет сделать вывод о том, что лексема *hazard* используется в пожарно-технической терминологии чаще, чем лексема *danger*.

Пожалуй, единственное понятие среднеанглийского периода, с самого начала связанное с проблемой пожарной безопасности, выражалось лексемой *curfew*, имевшей в конце XIII века графическую форму *coeverfu* (ст. франц. *cueverfeu*, *couvre-feu* и *couvre feu*). *Curfew (bell)* означал условный сигнал в виде звучания колокола в 8–9 часов вечера, когда все горожане должны были гасить свет, тушить очаги в своих домах и накрывать их металлическими пластинами, чтобы избежать случайного возгорания жилища от искры. Соответственно, лексема *curfew* была многозначной и имела три значения: 1) закон, требовавший соблюдения пожарной безопасности, 2) пластину (крышку) для очага и 3) время, когда необходимо было выполнять указанные требования.

Необходимость введения этой меры была вызвана частыми пожарами в городах, где в основной своей массе строения были деревянными. Можно констатировать, что слово *curfew* фактически символизирует одно из первых известных нам целенаправленных противопожарных мероприятий на территории Англии. Считается, что идея *curfew* была внедрена в практику в 1068 г. при Вильгельме Завоевателе, но, по данным ряда источников, данное требование пожарной безопасности появилось еще в 872 г. при Альфреде Великом в г. Оксфорд, а Вильгельм I только утвердил его применение во всем королевстве [8, с. 4]. Интересно, что, несмотря на отмену этой противопожарной меры в 1100 г., традиция колокольного звона в вечернее время сохранялась еще не одно столетие во многих английских городах [14, с. 27]. Само же слово *couvre-feu* постепенно утратило свой первоначальный смысл и графическую форму, перейдя в разряд историзмов. Лексема *curfew* в современном английском языке употребляется в значении «комендантский час».

Таким образом, в рассматриваемый период образуются новые понятия, связанные с пожарно-технической лексикой, но как таковой изучаемой тематической области еще не существует. Появившаяся лексика лишь частично отражала реальную ситуацию в сфере накопления человеческого опы-

та борьбы с пожарами. Часть слов по-прежнему формировалась на основе общеупотребительной лексики, обозначавшей предметы быта. Другая часть носила абстрактно-теоретический характер, но данная лексика в то время не сопровождалась процессом специализации ее значения. Ведущим способом пополнения терминологии в этот период являлось заимствование из других языков, прежде всего, латинского и французского. Появившиеся в среднеанглийский период лексические единицы прочно вошли в состав современной терминологии пожарной науки в виде однословных терминов и в составе многокомпонентных словосочетаний.

Развитие изучаемой лексики в новоанглийский период происходило под влиянием активных изменений в сфере производства и науки, разработки технических новшеств и настоятельной необходимости усовершенствования мер пожарной безопасности для населения с учетом достижений формирующихся новых научных областей.

В первое время, в раннеанглийский период, пополнение лексического состава языка пожарной науки происходило за счет появления слов с абстрактным значением. Так, в начале XV столетия зафиксировано появление глагола *prevent* (предотвращать), являвшегося причастием прошедшего времени латинского глагола *praevenire*. Словообразовательная активность новой лексемы оказалась велика, в результате чего были образованы существительные *prevention*, *preventioner*, прилагательные *preventable*, *preventative*, *preventive*, *preventable*. Для дискурса пожарной безопасности лексема *prevention* имеет важнейшее значение, поскольку в сочетании с определяющим компонентом *fire* образует один из ключевых терминов исследуемой терминологии – *fire prevention* (пожарная профилактика, предупреждение пожаров).

В указанный период более активно стало проявляться явление синонимии в составе исследуемой терминологии. Практически в одно время появились новые лексические единицы с аналогичным значением: *extinction* и *extinguishment* (тушение, гашение огня, света и т.п.), производные от латинского глагола *extinguere/ extinguere*. В современной терминологии оба слова активно используются на равных началах. Более того, лексема *extinguishment* обладала большим словообразовательным потенциалом, поэтому появились прилагательное *extinguishable*, глагол *extinguish*, существительное *extinguisher*. Производное *extinguishing* в настоящее время употребляется в различных сочетаниях в качестве адъективированного причастия, например *extinguishing agent* (огнетушащее вещество) или как отглагольное существительное, например, в составе термина *fire extinguishing* (пожаротушение), выступая, таким образом, синонимом для *extinguishment*.

В XVI–XVII вв. зафиксированы такие лексические единицы, как *inflammation*, *combustible*, *pumper*, *brigade*, *explosion*, *nozzle*, *jet* (1696, в значении поток воды или другой жидкости), *ignite*, *ignition*,

*fire engine, deflagration, fire-proof, inflammable, inflammability, fireman, fire-master.*

Слово *fireman* первоначально не имело никакого отношения к противопожарной службе и обозначало человека, который применяет огнестрельное оружие, канонир («one who uses fire-arms, a gunner»). Значение «пожарный» появилось только в 1714 г. («one who is employed to extinguish fires»). Аналогичная ситуация наблюдалась и со словом *fire-master*: сначала оно относилось к области военного дела, и только в 1865 г. зафиксировано в значении «местное звание, даваемое главному офицеру пожарной части» («a local title given to the chief officer of a fire brigade»).

В XVIII в. произошло пополнение исследуемой терминологической сферы благодаря научным изысканиям и открытиям в других научных областях, прежде всего в химии. Природа горения в течение многих веков оставалась загадкой. По этому вопросу выдвигались различные гипотезы. Пожалуй, самой авторитетной, в свое время, была теория флогистона, господствовавшая в химии со второй половины XVII в. вплоть до 1770-х годов. Лексема *phlogiston* (от греч. φλογιστόν *phlogistos* – горючий, воспламеняемый) использовалось для объяснения процессов горения. Слово было введено в научный оборот благодаря работам немецких химиков И. Бехера и Г. Штала. По их мнению, в природе существовало некое горючее начало, содержащееся во всех горючих веществах. При горении флогистон, не обладавший ни цветом, ни запахом, ни вкусом, выделялся и рассеивался в воздухе. Как только в веществе заканчивалось имевшееся количество флогистона, процесс горения завершался.

Теория флогистона имела большое значение для систематизации накопленных фактов и совершения новых научных открытий. В соответствии с данной теорией исследователями разных стран, в том числе Англии, были открыты *dephlogisticated air* (дефлогистированный воздух) – кислород, *phlogisticated air* (флогистированный воздух) – азот, *dephlogisticated muriatic acid* (дефлогистированная соляная (муриевая) кислота) – хлор [13]. Однако дальнейшие изыскания ученых доказали несостоятельность данной теории. Среди ее первых критиков был М.В. Ломоносов, но окончательно теорию развенчал французский химик А. Лавуазье, который сначала открыл дефлогистированный воздух, впоследствии назвав его кислородом, затем объяснил его роль в процессах горения, в конечном итоге обосновав кислородную теорию горения, без которой не обходится ни одна современная научная работа, посвященная процессам горения [5]. С точки зрения теории терминоведения, *phlogiston* относится к категории псевдотерминов, поскольку является специальной лексической единицей и используется для обозначения ложного понятия [1, с. 46].

На протяжении долгого времени вопросы обеспечения пожарной безопасности в Англии и в США носили прикладной характер. Чаще всего работы

по тушению пожаров осуществлялись добровольными пожарными формированиями. Но как бы хорошо ни была организована работа добровольных пожарных, становилось очевидным, что их сил недостаточно для успешной борьбы с огнем. Необходимость решения проблемы частых и разрушительных пожаров требовала более целостного и комплексного подхода, в результате чего в XIX веке, особенно во второй половине, произошел значительный сдвиг в организации пожарной охраны. Именно тогда происходит становление профессиональной пожарной службы в Англии – на уровне городов, в США – на уровне городов и штатов. Примерами историко-детерминированных терминов, фиксирующих изменения в организации пожарной службы, а также названия должностных лиц, являются *fire company, fire brigade, fire department, fire-master, fire chief, fire-marshal*. Считается, что первая муниципальная пожарная часть в мире была основана в городе Эдинбург в 1824 г. (Edinburgh Fire Engine Establishment), затем появилось аналогичное формирование в Лондоне в 1832 г. (London Fire Engine Establishment).

Повсеместно и ежедневно жизнь людей менялась благодаря появлению различных технических новшеств. Рост городов повлек за собой изменения в градостроительстве, организации городского хозяйства и транспортной системы, модернизации сферы домашнего хозяйства. Проблемы обеспечения пожарной безопасности остро стояли на повестке дня. Изменения не могли не коснуться пожарной охраны, что отразилось в появлении множества новых специальных понятий, фиксировавших создание многочисленных изобретений. Развитие получили средства извещения о пожаре, установки пожарной автоматики, пожарные лестницы, насосы, рукава, транспортные средства, противопожарное водоснабжение. Среди новых наименований можно назвать *hydrant, dry/wet barrel type hydrant, firewall, sprinkler system, automatic rubber-lined cotton web fire hose, self-propelled steam engine, hand pump, horse-drawn steam engine, chemical fire engine, internal combustion, jet pipe, stream of water, manual alarm, manual alarm box, manual fire alarm system, smoke and noxious vapour respirator, sprinkler head, sprinkler pipe, stand-pipe, steamer, water tower, water supply, fire-ladder, fire-main, fire-pump, fire-annihilator, portable fire-extinguisher, fire-extinguishing apparatus* и другие.

Результаты представленной выше выборки показывают, что в развитии терминологии пожарной науки стали преобладать синтаксические и морфолого-синтаксические способы терминообразования, включая образование многокомпонентных словосочетаний и также уже ставшую традиционной специализацию за счет лексемы *fire*.

Огромное внимание изобретателей уделялось разработке автоматических систем пожаротушения. Так, в 1806 г. англичанин Джон Кэри запатентовал установку водного тушения, являющуюся прообразом автоматической установки пожа-

ротушения. В 1864 г. другой англичанин, Стюарт Харрисон, сконструировал усовершенствованную *sprinkler system* (спринклерную систему пожаротушения), придумав *automatic sprinkler heads* (автоматические спринклерные головки), благодаря чему при пожаре вода автоматически поступала в ороситель и разбрызгивалась над очагом возгорания. По неясным причинам установка Харрисона не привлекла должного внимания. В результате изобретателем современной спринклерной головки считается американец Генри Пармели (1874). Его соотечественник Фредерик Гриннель еще больше модернизировал спринклерную систему, поместив спринклерные головки внутри труб и добавив *dispersion plate* – отражатель, позволявший подавать воду во всех направлениях.

Большие успехи были достигнуты в создании нового пожарно-технического оборудования. В 1829 г. англичане Д. Брейтуейт и Д. Эриксон изобрели первый *steam fire engine* (паровой насос), подстегнув изобретательскую мысль в этом направлении, после чего стали появляться и другие модели насосов. Способ доставки насосов определял и их конструкцию. Так, на начало XX столетия в иллюстрированном техническом словаре под редакцией А. Шломана, указываются следующие виды насосов: *hand fire engine* (ручной пожарный насос, пожарная труба ручного действия), *horse drawn steam fire engine* (паровой пожарный насос на конном ходу), *motor fire engine operated by internal combustion engine* (моторный пожарный насос с приводом от теплового двигателя), *stationary fire engine* (стационарная/неподвижная пожарная труба), *motor driven fire engine mounted on a barrow* (одноосный пожарный насос с приводом от теплового двигателя), *steam motor fire engine* (автомобильный паровой пожарный насос) и некоторые другие. В этом же словаре приводятся названия насосов, различающихся по принципу действия или назначению: *high-pressure centrifugal pump for fire service* (центробежный насос высокого давления для пожарных целей), *fire pump with heating jacket* (пожарный насос с паровой рубашкой), *centrifugal fire pump with self-contained air-pump* (центробежный пожарный насос с пристроенным воздушным насосом), *auxiliary fire engine* (вспомогательный пожарный насос) [4].

Коренные преобразования происходили и в системе оповещения населения о пожаре. С 1840 г. в США стали использовать электрический звонок для передачи сигналов тревоги с наблюдательный вышек. Появление термина *fire alarm* зафиксировано в 1849 г. Появление новых видов связи вело к созданию новых устройств. Так, во второй половине XIX века использовались *fire alarm systems*, работавшие на основе телеграфа, которые получили название *fire alarm telegraphs*.

XX век характеризуется еще большим вниманием к проблемам пожарной безопасности, и это не могло не повлиять на процесс формирования и выделения пожарной науки в самостоятельное направление. Помимо практической направленно-

сти новой отрасли знания в виде усовершенствования имеющихся видов оборудования, установок, методов и создания новых, активно разрабатываются теоретические основы процессов горения, пожаротушения, пожарной профилактики, изучается пожароопасность и огнестойкость различных веществ и материалов и многое другое, что повлияло на ускорение терминотворческих процессов.

Происходит интенсивное пополнение различных тематических групп пожарно-технической терминологии. Появляется большая номенклатура пожарной лексики. Значительные изменения затрагивают сферу комплектации пожарных необходимой техникой и оборудованием. Примерно с 1910-х гг. начинается процесс автомобилизации пожарной охраны в англоговорящих странах, и на протяжении всего XX в. совершенствуются модели пожарных автомобилей и их оснащенность. Разнообразие выполняемых ими функций и сфера предназначения привели к образованию таких наименований как *aerial appliance* (пожарный автомобиль, оборудованный автомеханической лестницей), *breathing apparatus tender* (пожарный автомобиль, оснащенный дыхательными аппаратами), *control unit* (штабной автомобиль), *communication unit* (автомобиль радиосвязи), *dual purpose appliance* (двухцелевой пожарный автомобиль), *foam tender* (пожарный автомобиль с установкой пенного пожаротушения), *hi-ex (foam) unit* (пожарный автомобиль с установкой пожаротушения пеной высокой кратности), *hose carrier* (автомобиль для перевозки пожарных рукавов), *self-propelled pump* (автонасос). Ряд терминов данной тематической группы является примерами национально-маркированных синонимов: лексема *appliance* в значении «автомобиль» относится к британскому варианту английского языка, тогда как в американском английском чаще всего используются терминосочетания *fire engine*, *fire apparatus* и *fire truck*.

В XX в. активно развивались и теоретические основы пожарной науки. Данный процесс сопровождался появлением различных теорий и концепций, что не могло не повлиять на появление синонимов и возникновение терминологической путаницы в объяснении отдельных явлений. Так произошло с термином *flashover* (искровой разряд, полный охват помещения пламенем), введенном в научный оборот в 1960-х гг. Попытки объяснить суть это явления привели к созданию таких авторских словосочетаний как *smoke explosion*, *flash-fire*, *smoke gas explosion*, *fire gas explosion*, *hot rich flashover*, *gas combustion* и ряда других.

Фундаментальные исследования в области пожарной науки интенсивно содействуют пополнению ее терминологии, состав которой продолжает пополняться за счет общенаучных и общетехнических терминов. Например, общетехнический термин *device* сохраняет свое значение «устройство, прибор, приспособление, механизм, аппарат» в словосочетаниях *heat-sensing device* (теплочувствительный прибор), *fire prevention device*

(огнезащитное устройство), *primer-safety device* (предохранительно-воспламенительный механизм), но получает узкую специализацию. Также общенаучный термин *system* конкретизируется в границах исследуемой терминологии: *alarm and special extinguishing system* (система пожарной сигнализации и специальные средства пожаротушения), *alternate wet and dry pipe system* (водовоздушная (спринклерная) система пожаротушения), *base injection system* (система подачи пены под слой горючего), *fire system* (пожарная система; система обеспечения пожарной безопасности).

Активно происходит и процесс транстерминологизации: термины из различных отраслевых терминологий, в частности, физики, химии, математики, менеджмента, переносятся в терминологию пожарной науки (например, *ignition time* – время воспламенения, *foam viscosity* – вязкость пены, *linear burning rate* – линейная скорость сгорания, *flame radiation* – излучение пламени, *fire-loss management* – мероприятия по снижению потерь от пожаров и др.). Новейшие научные разработки способствуют расширению тематических гнезд.

В целом, в XX столетии английская терминология пожарной науки продолжает тенденцию к образованию многокомпонентных терминов, увеличению количества сложных слов, распространению аббревиации, как способа терминообразования. Аналогичные процессы продолжают происходить и в настоящее время. Эволюция терминологии данной отрасли знания происходит под активным воздействием экстралингвистических факторов.

Таким образом, формирование английской терминологии пожарной науки началось задолго до официального признания самостоятельного статуса этого научной области. В течение длительного времени, как свидетельствуют лексикографические данные, лексика пожарной науки демонстрировала прикладной характер. Уже в древнейший период развития английского языка закладывается ряд базовых понятий на основе общеупотребительной лексики, которая впоследствии подвергается процессам терминологизации. Появление номинаций, связанных с пожарами, носит стихийный, неупорядоченный характер. В среднеанглийский период пополнение состава исследуемой терминологии происходило как за счет собственных языковых ресурсов, так и в результате заимствований, прежде всего из французского и латинского языков. В дальнейшем постепенно активизируется формирование понятийного пожарно-технического аппарата, очерчиваются его основные тематические поля, продолжается специализация общеупотребительных номинаций, создаются собственно термины пожарной науки. Существенный прирост лексем наблюдался в XIX в. с последующей интенсификацией этого процесса в XX в. и четким выделением терминологии пожарной науки из общего терминологического фонда.

## Литература

1. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 304 с.
2. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.
3. Протасова А.К. Вербализация концепта «огонь» в древнегерманских языках. Дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2004. 139 с.
4. Шломан А. Иллюстрированный технический словарь на шести языках: немецком, английском, французском, русском, итальянском и испанском/ обраб. инж. А. Шломаном. СПб.: Изд. К.Л. Риккера, 1906–1910. Т. 3, 4, 10.
5. Энциклопедия Кругосвет. Химии история. URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/nauka\\_i\\_tehnika/himiya/HIMII\\_IStORIYA.html](https://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/himiya/HIMII_IStORIYA.html) (дата обращения: 20.03.2023).
6. Bare W.K. Introduction to Fire Science and Fire Protection. NY: Wiley, 1978. 290 p.
7. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary. Oxford, 1888–1892.
8. Bugbee P. Principles of Fire Protection: an Introductory Fire Science Course of Basic Information for Comprehending and Evaluating Good Fire Protection Practices. Boston, MA: National Fire Protection Association, 1978. 339 p.
9. Hodgson P., Christian D. F is for Fire. A Dictionary of Key Fire Terminology. London, BSI, 2007. 180 p.
10. Nolan D.P. Encyclopedia of Fire Protection. Albany, N.Y: Delmar, 2001. 403 p.
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>.
12. The Oxford English Dictionary. 1933. Vol.1–12.
13. Woodcock L.V. Phlogiston Theory and Chemical Revolutions. URL: [http://acshist.scs.illinois.edu/bulletin\\_open\\_access/v30-2/v30-2%20p63-69.pdf](http://acshist.scs.illinois.edu/bulletin_open_access/v30-2/v30-2%20p63-69.pdf) (дата обращения: 27.03.2023).
14. Young, Ch.F.T. Fires, Fire Engines, and Fire Brigades. L., 1866. 534 p.

## FORMATION AND DEVELOPMENT OF FIRE SAFETY TERMINOLOGY (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH LANGUAGE)

Sadovnikova O.A.

State Fire Academy of EMERCOM of Russia

The article considers the peculiarities of the formation of English fire science terminology. The study is based on the fire science related vocabulary selected by continuous sampling method from various lexicographic sources. The diachronic aspect of the research makes it possible to trace the dynamics and logic of the development of fire terms in different periods of the historical development of the English language, analyze the specifics of the language means, and identify the impact of linguistic and extralinguistic factors on the fire terms semantics formation. The article provides examples of native terms of Anglo-Saxon origin and borrowed terms. It is noted that the formation of fire technical terms was mainly of a non-systematic nature up to the XX century, when fire science gradually became a separate branch of knowledge and acquired an independent status.

**Keywords:** English fire science terminology, etymological analysis, methods of term formation, terminologization, borrowings.

## References

1. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008. 304 p.
2. Danilenko V.P. Russkaya terminologiya. Opyt lingvisticheskogo opisaniya. M.: Nauka, 1977. 246 p.
3. Protasova A.K. Verbalizaciya koncepta «ogon'» v drevnegermanskij yazykah. Dis. ... kand.filol. nauk. – Tomsk, 2004. 139 p.
4. Shloman A. Illyustrirovannyj tehničeskij slovar' na šesti yazykah: nemeckom, anglijskom, francuzskom, ruskom, ital'janskom i ispanskom/ obrab. inzh. A. Shlomanom. SPb.: Izd. K.L. Rikker, 1906–1910. T. 3, 4, 10.
5. Krugosvet Encyclopedia. History of Chemistry. URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/nauka\\_i\\_tehnika/himiya/HIMII\\_ISTORIYA.html](https://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tehnika/himiya/HIMII_ISTORIYA.html) (Accessed 20 March 2023).
6. Bare W.K. Introduction to Fire Science and Fire Protection. NY: Wiley, 1978. 290 p.
7. Bosworth J., Toller T.N. An Anglo-Saxon Dictionary. Oxford, 1888–1892.
8. Bugbee P. Principles of Fire Protection: an Introductory Fire Science Course of Basic Information for Comprehending and Evaluating Good Fire Protection Practices. Boston, MA: National Fire Protection Association, 1978. 339 p.
9. Hodgson P., Christian D. F is for Fire. A Dictionary of Key Fire Terminology. London, BSI, 2007. 180 p.
10. Nolan D.P. Encyclopedia of Fire Protection. Albany, N.Y: Delmar, 2001. 403 p.
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/>.
12. The Oxford English Dictionary. 1933. Vol.1–12.
13. Woodcock L.V. Phlogiston Theory and Chemical Revolutions. URL: [http://acshist.scs.illinois.edu/bulletin\\_open\\_access/v30-2/v30-2%20p63-69.pdf](http://acshist.scs.illinois.edu/bulletin_open_access/v30-2/v30-2%20p63-69.pdf) (Accessed 27 March 2023).
14. Young, Ch.F.T. Fires, Fire Engines, and Fire Brigades. L., 1866. 534 p.

# Методы построения успешной чат-бот-коммуникации в рамках косметологического дискурса

**Смирнова Анна Андреевна,**

аспирант кафедры теории и практики английского языка и перевода Санкт-Петербургского государственного экономического университета  
E-mail: Smirnova\_a.a.spb@mail.ru

В данной статье рассматриваются вопросы организации успешных речевых актов посредством чат-бот-коммуникации в сфере косметологического дискурса. Чат-бот как способ организации речевого взаимодействия набирает популярность в бизнес-среде с 2018 года. В частности, появились чат-боты и в сфере косметологии/красоты/здоровья. Проблема построения коммуникации через чат-бот заключается в ее эффективности: отсутствие лингвистических исследований на данную тему не позволяет приводить каждый речевой акт к 100% успешному завершению, реализовывая интенцию участника в полной мере. В рамках решения данной проблемы применяются определенные лингвистические методики, помогающие организовать речевой акт в чат-бот-коммуникации с максимальной степенью успешности. В первую очередь область исследования уточняется определенным дискурсом. После определения дискурса следует провести корпусное исследование в несколько этапов, помогающее построить фрейм основных понятий и составить лингвистическую модель дискурса. Данная модель поможет уточнить особенности коммуникации посредством чат-бот технологий. Для соотношения эффективности речевого акта следует провести конверсационный анализ существующего чат-бота, функционирующего в выбранном дискурсе с разработанной моделью. Исследование специфики организации речевого акта, выстраиваемого через чат-боты брендов в сфере косметологии и красоты, в соотношении категорий «успешности» и «неуспешности», поможет грамотно организовать коммуникативную составляющую и избежать ошибок, приводящих к неуспешности определенному эмоциональному состоянию собеседника, что в последствии может отразиться на его когнитивном опыте коммуникации с чат-ботами.

**Ключевые слова:** чат-бот, коммуникация, речевой акт, успешность, конверсационный анализ, фрейм, корпусное исследование, корпус текстов

## Введение

Технологическая сторона играет огромную роль в жизни современного человека. Трансформируясь, обретая новые формы, технологии не утратили своей первоначальной функции, т.е. организации коммуникации. Интернет, социальные сети, сотовые телефоны дают возможность транслировать речевой акт и получать обратную связь.

Согласно определению Н.Д. Арутюновой, «речевой акт – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [1]. Интернет создает особые коммуникативные условия, а значит, приобретает особые черты построения речевого акта и нормы речевого поведения [2].

На современном этапе развития общества речевой акт может ретранслироваться не только через такой канал как социальная сеть, но и опосредованно через определенные компьютерные программы – чат-ботов.

Согласно определению, чат-бот – это «компьютерная программа, предназначенная для создания имитации разговора пользователя с другим собеседником в сети Интернет» [3]. С технической точки зрения существуют два вида чат-ботов: 1) самообучающиеся на базе алгоритмов Machine Learning и методов понимания естественного языка; 2) работающие по заранее выстроенному сценарию [4].

Чат-бот как программа позволяет создавать уникальный алгоритм, имитирующий разговор между коммуникантом и коммуникатором. При этом коммуникантом всегда будет выступать человек, а вот коммуникатором может стать бизнес-структура, общественная организация – любой бренд. Этот фактор позволяет говорить о междисциплинарности исследования: понимание термина лежит в плоскости IT, рекламы, PR, маркетинга и лингвистики [2]. Необходимость детального исследования чат-бота как явления и его функционирования в коммуникативном акте, влияние на коммуниканта и его интенцию обуславливает актуальность данного исследования.

Таким образом, целью научной работы служит изучение особенностей коммуникации с применением чат-ботов. Однако, область исследования представлена довольно широко. Чтобы ее минимизировать, следует взять за основу функционирование коммуникации в определенном дискурсе,

который связан со сферой красоты/здоровья/косметологии.

В рамках исследования была выдвинута следующая гипотеза: коммуникация между чат-ботом и человеком (потребителем продуктов/услуг определенного бренда) может быть неуспешной ввиду несоблюдения ряда требований, предъявляемых к ней. Эти требования можно получить в ходе исследования самого дискурса.

Проведение лингвистических исследований позволит в последующем создавать лингвокогнитивные модели речевых актов в различных сферах жизни для эффективного ведения коммуникации в чат-ботах [5].

## Обзор литературы

Сфера лингвистической организации виртуальной реальности интересует ученых лингвистов с самого ее зарождения. Так, Д. Кристал сформулировал особый раздел, назвав его «Интернет-лингвистика» [6]. Также был выделен особый вид дискурса – «интернет дискурс», а В.И. Карасик раскрыл особые жанры текстов социальных сетей [7, с. 50]. Тем не менее, отсутствуют полноценные лингвистические исследования, направленные на изучение чат-ботов как средств трансляции коммуникативных актов. Это также обуславливает новизну исследования и актуальность.

Особенности построения речевых актов исследуются лингвистами достаточно давно, причем, чаще всего, в фокусе исследования находятся определенные особенности речепорождения и речевосприятия, поскольку по мнению лингвистов С.В. Киселевой и С.А. Панкратовой «язык представляет собой окно в окружающий и духовный мир человека, в его интеллект, это средство доступа к тайнам мыслительных процессов» [8, с. 23]. Особенности речевых актов, такие как категории успешности и неуспешности описаны в трудах Дж. Остина [9], Дж. Серля [10] и Г.П. Грайса [11]; особенности моделей коммуникации исследовали: Р.О. Якобсон [12], М.М. Бахтин [13], Д.Х. Хаймс [14].

Согласно определению, данному Н.Д. Арутюновой «дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [1, с. 132]. А Т. А. ван Дейк дает термину более конкретное определение: «дискурс – это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [15, с. 212]. В.И. Карасик под дискурсом понимает «единство текста и коммуникативной ситуации» [7]. Таким образом, дискурс неразрывно связан с коммуникацией, и при появлении нового объекта (Интернета, социальных сетей и т.д.) возникает новый дискурс, отраженный в текстах и устных речевых актах.

Относительно такого явления как «косметологический дискурс» в лингвистической науке существует две точки зрения: с одной стороны, исследователи относят косметологический дискурс к медицинскому [16], с другой – косметологиче-

ский дискурс рассматривается как самостоятельное явление ввиду определенной разницы концептов, а также включение особенностей рекламного и сетевого дискурсов, оказывающих влияние на сферу красоты [16].

Чтобы определить вид дискурса, с которым будет выстроена последующая работа, требуется провести корпусный анализ тематических текстов.

## Основная часть. Методология исследования

Для проведения исследования были выбраны следующие лингвистические методы:

1. корпусный анализ текстов, собранных в сети интернет, объединенных единой тематикой красоты/косметологии/здоровья для анализа частотных коллокатов;
2. составление фрейма и субфреймов через корпус текстов NOW («News on the Web», более 14,4 миллиарда слов: данные из Интернет-газет и журналов) [17]; составление модели терминосистемы дискурса;
3. составление моделей успешной коммуникации в данном дискурсе с применением чат-бот технологий;
4. конверсационный анализ текстов чат-бот коммуникаций и сопоставление с моделью.

Первые два метода лингвистического исследования направлены на определение особенностей дискурса. Эти особенности закладываются, в последующем, в модель коммуникации.

Под корпусом в лингвистике понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий» [18, с. 52]. По мнению В.А. Райскиной и О.А. Дубняковой «методы корпусного анализа текста позволяют значительно повысить эффективность исследовательской деятельности ввиду автоматизированной системы отбора, обработки и вывода результатов» [19, с. 153]. Лингвисты Л.А. Кочетова, Т.А. Клепикова, Е.Ю. Ильина подчеркивают, что «стремительное развитие корпусной лингвистики и формирование электронных корпусов текстов устной речи открывают возможности для получения объективных данных об общих и вариативных дискурсивных моделях в разных коммуникативных ситуациях» [20, С. 68].

Фреймовый анализ помогает структурировать знание об изучаемом объекте: систематизация понятия, учет семантических характеристик, репрезентирующих определенные языковые единицы с учетом не только лингвистического, но и экстралингвистического осмысления исследуемого объекта. Н.Ю. Шнякина подчеркивает следующее: «фреймовый анализ является одним из продуктивных методов, используемых лингвистами для изучения отражения в сознании различных информационных структур» [21, с. 211].

Конверсационный анализ поможет выявить существующие ошибки в коммуникативном акте.



А.А. Кибрик и Х. Сакс в своих трудах указывают, что разговорный анализ, находясь на стыке лингвистики, социологии, психологии и антропологии, включает изучение следующих механизмов: «механизм чередования реплик в диалоге (Turn-Taking mechanism), стандартное «спаривание» реплик (Adjacency Pairs), коррекция сказанного ранее участником диалога (Repairmechanism), использование речевых стратегий и тактик» [22, 23].

Также, важно определить стратегию и тактику коммуникативных действий, поскольку эти понятия неразрывно связаны с интенциональностью в дискурсе [24]. Не смотря на огромное количество классификаций коммуникативных стратегий, выделяют универсальную систему: презентация, манипуляция, конвенция. В случае диалога с чат-ботом все три технологии могут быть совмещены в одну, причем одна из них может быть ведущей, а две другие – сопутствующими. В зависимости от стратегии выбирается и тактика или совокупность тактик [25]. Обратимся непосредственно к данным исследования.

## Результаты исследования

Чтобы определить вид дискурса, с которым будет проведена работа, были проанализированы профессиональные тексты СМИ (тематика: косметология), описания услуг на сайтах организаций, работающих в сфере красоты и здоровья, рекламные

тексты и тексты коммуникации в социальных сетях (посты). В англоязычный корпус вошли 20 текстов, с 2015 года по настоящее время. Количество слов: 13155.

Самыми частотными коллокатами в англоязычном корпусе стали: «cosmetic» (259), «makeup» (80), «beauty» (49) и «care» (41). Наименее частотными – «health» (18), «medicine» (1). Ввиду того, что лексема «medicine» в корпусе текстов встречается довольно редко, можно сделать вывод о правильности выделения косметологического дискурса в отдельный вид дискурса, а не актуализации его как подвида медицинского дискурса. Таким образом, в первую очередь в косметологическом дискурсе на первый план выходят понятия «COSMETIC»/«MAKEUP»/«BEAUTY»/«CARE».

Рассмотрим каждый термин в системе современных текстов корпуса «NOW» через фрейм-анализ. [17].

Лексема «CARE» имеет широкую специфику употребления: в корпусе «NOW» она имеет F (частоту) – 4370155. Чтобы сократить вариативность употребления данного коллоката в контекстах корпуса, ее необходимо исследовать в сопоставлении с другими лексемами, которые будут представлены в пересечении употребления трех других коллокатов.

Представим данные по исследованию лексемы «COSMETIC», систематизируя их в две таблицы (табл. 1 и табл. 2).

Таблица 1. Построение фрейма «COSMETIC» через Frequency (F)

NOUN (N)	VERB (V)	ADJECTIVE (ADJ)	ADVERB (ADV)	PRONOUN (PRON)
surgery (9603)	show (357)	other (946)	just (962)	it (323)
products (4287)	used (349)	new (678)	purely (812)	she (200)
procedures (3727)	get (299)	minor (643)	only (645)	they (188)
changes (2763)	undergo (236)	global (552)	more (461)	you (177)
items (2101)	undergoing (234)	noticeable (343)	most (421)	who (176)
industry (1332)	make (218)	dental (284)	merely (398)	I (112)
procedure (1330)	undergone (206)	medical (264)	mostly (367)	we (94)
surgeon (1314)	made (205)	popular (264)	largely (328)	one (93)
dentistry (1037)	getting (177)	pharmaceutical (253)	out (215)	themselves (74)
act (975)	containing (177)	only (251)	even (211)	he (49)
drug (497)	skincare (129)	personal (249)	also (90)	
beauty (318)	makeover (122)	pharmaceutical (236)	as (76)	
care (211)	include (85)	medical (223)	at (63)	
surgery (187)	based (82)	surgical (201)	too (53)	
drugs (179)	performed (78)	clinical (141)	here (52)	
director (162)	made (68)	functional (136)	so (47)	

Таблица 2. Построение фрейма «COSMETIC» через Mutual Information score (MI)

N	V	ADJ	ADV	PRON
injectables (12,65)	makeover (8,47)	non-surgical (12,63)	purely (9,51)	themselves (2,13)
dentistry (12,65)	skincare (8,43)	anti-counterfeit (11,27)	minimally (8,68)	she (0,05)

N	V	ADJ	ADV	PRON
talc (12,34)	undergone (8,41)	reconstructive (11,04)	merely (7,37)	
dermatology (11,92)	undergoing (7,58)	reconstructive (10,28)	largely (5,69)	
touch-ups (11,81)	undergo (7,53)	nutraceutical (10,17)	mostly (5,65)	
dermatologist (11,72)	underwent (7,47)	board-certified (9,97)	mainly (4,71)	
toiletry (11,54)	unlock (6,62)	non-invasive (9,22)	strictly (4,38)	
surgery (11,54)	specializes (6,43)	noticeable (8,56)	entirely (4,03)	
pigments (11,15)	containing (6,25)	injectable (8,51)	solely (4)	
surgeon (10,97)	opting (5,53)	botched (7,7)	primarily (4)	
orthodontics (10,9)	performing (5,19)	invasive (7,64)	inside (1,33)	
dermatology (9,24)	banning (4,89)	dental (7,99)	too (0,16))	
droves (9,04)	perform (4,29)	restorative (7,69)	only (0,11)	
botox (8,89)	performed (3,99)	surgical (7,42)		
dermatologist (8,59)	contain (3,33)	pharmaceutical (7,13)		
skincare (8,07)	market (2,73)	aesthetic (6,77)		

В таблицах представлены два разных набора данных. Первая таблица дает представление о самых часто употребляемых в корпусе текстов сочетаниях, причем как в формате «N/V/ADJ/ADV/PRON+COSMETIC», так и наоборот, «COSMETIC+N/V/ADJ/ADV/PRON». Что же касается таблицы 2, в которой представлена частотные употребления по индексу MI – в корпусе «English-corpora.org» представляет собой так называемую «взаимную информацию». MI помогает в том числе выявить нестандартные устойчивые сочетания. Данные по частотности употреблений в контекстах корпуса и данные по MI отличаются. Они могут указывать на различные особенности дискурса.

Разберем более подробно термин «COSMETIC», в котором присутствует указание на определенные медицинские сферы: «SURGERY», «DENTISTRY», «DERMATOLOGY», «ORTHODONTICS» и т.д. Вместе с тем появляется определенная противоположность «SURGERY», которую показывают данные сортировки по MI: «NON-SURGICAL» и «NON-INVASIVE». Так, постепенно меняющаяся парадигма находит отражение в текстах, и, возможно, через некоторое количество времени из коллоката «COSMETIC» уйдут термины, связанные с медициной [2].

Одним из самых частотных сочетаний коллоката «COSMETIC» с именем существительным стала лексема «PRODUCTS».

Присутствует пересечение в употреблении рассматриваемого коллоката со следующими лексемами: «BEAUTY», «MAKEOVER» и «CARE», представленный в основном как «SKINCARE».

Аналогичным образом были проанализированы и все остальные термины. Фрейм-анализ коллоката «BEAUTY» характеризуется коммерческими терминами. В текстах корпуса «NOW» часто встречаются словосочетания искомого термина с «PRODUCTS» (F=20905), «INDUSTRY» (F=8768), «SALON» (F=8542), «BRAND» (F=10210). Стоит отметить, что лексема «BEAUTY» плотно связан

с терминами «HAIR» (F=3807, а также присутствуют слова из этой сферы: «BRUNETTE», «HAIR-DRESSING», «GOLDEN-HAIRED» и т.д.) и «FASHION» (F=15364). Присутствует апелляция к современным технологиям продвижения – «VLOGGING» (видеоблог – один из способов продвижения бренда). «BEAUTY» связан не только с человеком, но и с животными: «GROOMING» как актуальная на сегодняшний день деятельность в сфере красоты для животных. Нельзя не упомянуть наличие конкретных брендов, причем как организаций, так и личных брендов: «SKIMS», «JLO», «FENTY», «COTY», «JEFFREE» и т.д. Также в данной сфере есть определенная эмоциональная составляющая «ADORE», «GOOD», «LOVE» и, в том числе, указание на определенный финансовый уровень через сочетание рассматриваемого коллоката с «RICH».

Коллокат «BEAUTY» пересекается с лексемами «COSMETIC», «SKINCARE», «SELF-CARE», «SKIN-CARE» и «PERSONAL-CARE».

Фрейм-анализ «CARE» выстраивался через найденные коллокаты «SKINCARE», «SELF-CARE», «SKIN-CARE», «PERSONAL-CARE». Все лексеммы имеют общую концепцию: это косметические продукты, бренды. Однако, фрейм коллоката «SKINCARE» вообрал в себя коммерческие термины из фрейма «BEAUTY» и медицинские термины из «COSMETIC», тогда как фреймы лексем «SELF-CARE» и «PERSONAL-CARE» различаются между собой в основном спецификой применения продуктов: «SELF-CARE» – уход в салоне, а «PERSONAL-CARE» – домашний уход (частотное употребление термина «HOME»).

В лексемах «SKINCARE» и «SKIN-CARE» помимо всего прочего присутствует усиление коммерческой составляющей через сочетание с «LUXURY». Интересно, что в сочетании «ADJ+SKIN-CARE» по MI на первый план выходит указание на определенную страну: «KOREAN». Корейские продукты по уходу за кожей, корейская косметика на сегодняшний момент довольно популярны

в сфере красоты. Также данные фреймы дают нам еще одну сферу – помимо «HAIR» здесь также широко представлена сфера «NAILS».

Все лексемы в рамках фрейм-анализа имеют пересечение употребления в контекстах корпуса с коллокатами «BEAUTY», «COSMETIC», «PRODUCTS», «HEALTH», «MAKEUP».

Фреймы терминов «MAKEUP» и «MAKEOVER» раскрываются через такие понятия как «BRAND», «PRODUCTS», «HAIR», «EYE». Большое количество колористики – указания на определенные цвета в сфере красоты волос, макияжа глаз и т.д.

Фреймы лексем «SKINCARE», «SELF-CARE», «SKIN-CARE», «PERSONAL-CARE» и «MAKEUP», «MAKEOVER» объединены определенным аспектом. Помимо пересечений употребления в контекстах корпуса, в фреймах встречаются термины: «TUTORIALS», «HACKS», «GUIDES», «RITUALS».

Систематизируем информацию путем составления небольшой модели. На рисунке 1 представлена модель терминосистемы косметологического дискурса.

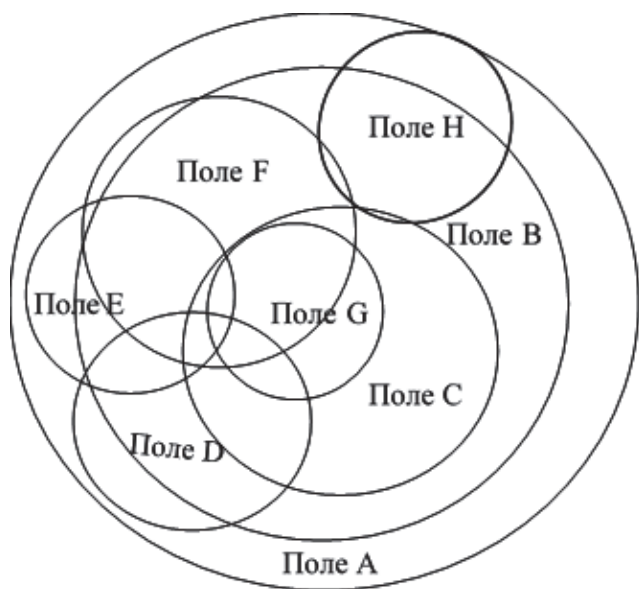


Рис. 1. Модель терминосистемы косметологического дискурса

Поле А – поле косметологического дискурса.

Поле В – основной фрейм, который объединил в себе все остальные субфреймы «PRODUCTS». Этот фрейм также содержит в себе такие слоты как «INDUSTRY», «SELL», «BRANDS».

Поле С – субфрейм «BEAUTY», пересекающийся с субфреймами «COSMETIC» (Поле D), «MAKEUP/MAKEOVER» (Поле E) и «CARE», который раскрывался через субфреймы «SKINCARE/SELF-CARE/PERSONAL-CARE» (Поле F). Кроме того, вышеуказанные субфреймы пересекаются в употреблении в поле G, которое обозначает субфрейм «HAIR/EYE/NAILS». Поле Н представляет собой субфрейм «Health», минимально представленный в контекстах данного дискурса.

Благодаря исследованию были получены определенные сферы, в которых может быть построена коммуникация. Сферы можно сгруппировать

в две большие категории: медицинские (dermatology, surgery и т.д.) и не медицинские, куда вошли: hair; eye; nails. Данная группа более точно попадает в ядро косметологического дискурса, поэтому моделировать чат-бот коммуникацию необходимо именно в данной сфере.

В рассматриваемом дискурсе указанные выше три коммуникативных стратегии могут использоваться одновременно, однако, в зависимости от цели на первый план будет выходить та или иная из них. Например, главенствующей может стать презентационная стратегия с элементами манипулятивной и конвенциональной, если речь идет о первом контакте с потребителем, необходимости представления бренда организации. В случае непосредственной продажи товара основополагающей стратегией становится манипулятивная, а две другие – сопровождающими. А если необходимо изучить мнение людей, либо выстроить коммуникацию вне сферы самопрезентации и продажи, тогда конвенциональная стратегия станет основной, а две другие будут обрамлять ее.

Чтобы не создавать отдельных ботов, необходимо внести первую иллюкутивно-вынуждающую реплику, которая будет соответствовать интенции участника диалога. Графически это можно представить следующим образом (рис. 2).



Рис. 2. Графическая модель коммуникации через чат-бот

В зависимости от коммуникативной стратегии выбираются тактики. Например, в представленной на рисунке модели № 1 будут использованы следующие коммуникативные тактики: отождествления, гиперболизации и иллюстрирования. Для реализации данной тактики необходимо разработать визуальный образ чат-бота. Количество аджесивных пар должно ограничиваться 5–7. Очень важно, чтобы сценарий подразумевал быстрый выход из данного диалога и возможность переадресации коммуникации к живому человеку – оператору/ администратору/ специалисту.

Во втором сценарии ведущей тактикой будет компрометация и гиперболизация, а обрамлять ее будут тактика акцентирования положительной информации, тактика обращения к эмоциям адресата, тактика контрастивного анализа, тактика указания на перспективу и тактика иллюстрирования. Эта модель отвечает коммерческой цели: продажа продуктов/запись клиентов на услуги. Акцентируется внимание на минимизации аджесивных пар либо наличие двух сценариев коммуникации: детального и короткого. Также, как и в предыдущей

модели коррекция сказанного ранее участником разговора должна иметь возможность оперативного переключения разговора на оператора/ администратора/ специалиста. Это очень важно при возникновении коммуникативных проблем. Контент, размещаемый в боте должен отвечать всем запросам сферы красоты и эстетики, поскольку важно обращение к эмоциям коммуниканта.

В третьей модели основой будет служить тактика разъяснения и комментирования, а сопровождаться она будет всеми вышеописанными тактиками. Такая тактика характерна для уточнения отдельной информации. При изучении фреймов было выделено наличие сочетаний с такими понятиями как «TUTORIALS», «HACKS», «GUIDES», «RITUALS», т.е. контент должен содержать дополнительную информацию, расширяющую познания в этой сфере.

Рассмотрим на конкретном примере. Проведем конверсационный анализ коммуникации внутри бота, созданного компанией «Aconia» [26] для одного из своих клиентов – салона красоты с целью выявления коммуникативных неудач, приводящих коммуникативный акт к неуспешному завершению.

«Иллокутивно вынуждающая реплика А» отсутствует, что снижает эффективность использования бота, предопределяет только один сценарий коммуникации, уменьшает количество стратегий и тактик. Выбранная стратегия – презентации:

«Bot: Hi, Mary!

Welcome to Beautifulicious We are here to help you say goodbye to dodgy hair and to make sure you look your very best...» [26].

Однако, в последующих репликах можно увидеть указание на слияние модели № 1, модели № 2 и модели № 3:

«Mary: Awesome!

Bot: Here you can browse through our hair and beauty services and price list, contact us for an appointment, find out about our opening hours and be given directions on how to get to our salon in Mayfair» [26].

Такая ошибка может привести к неудовлетворению интенции коммуниканта, и, как следствие, к неуспешности завершения разговора.

Стоит отметить отсутствие возможного переключения диалога на оператора, а также возможные обрывы коммуникации (если отправить боту ошибочную команду).

Проследив коммуникативное намерение говорящего «записаться на модельную стрижку и окрашивание волос», было выделено 9 смежных пар, которые необходимо пройти, прежде чем решить данное действие. Слияние модели 1 и модели 2 приводит к увеличению иллокутивно-вынужденных действий в диалоге, что увеличивает эмоциональное напряжение коммуниканта.

Анализ конкретного диалога показал наличие ошибок, которые приводят к неуспешному завершению речевого акта. Для исправления данной ситуации, улучшения коммуникации необходимо

в первую очередь определить основную стратегию, которая будет заложена в бот. При необходимости использования всех трех моделей в одном диалоге, требуется ввести иллокутивно-вынуждающую реплику, которая поможет участнику правильно реализовать интенцию.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М: Языки русской культуры, 1999. – 911 с.
2. Pesina, S. A., Kiseleva, S. V., Rudakova, S. V., Vinogradova, S. A., & Trofimova, N. A. (2022). Speech communication in terms of cognition. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(S3), 82–89. // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS3.1000> (дата обращения: 29.12.2022)
3. Определение чат-бота. *Oxford Learner's Dictionaries*, 2022 // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/chatbot> (дата обращения: 29.12.2022)
4. Библиотека программиста/ Чат-бот, 2017 // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://proglib.io/p/chat-bots-intro/amp/> (дата обращения 20.01.2023)
5. Pesina, S. A., Rubert, I. B., Kiseleva, S. V., Trofimova, N. A., Vinogradova, S. A., & Savateeva, O. V. (2021). Revealing of representations and images as conceptualization of semantic experience. *Revista EntreLinguas*, 7(esp.8). <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.8.16358>
6. Crystal, D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge, 2011–179 p
7. Карасик В.И. Жанры сетевого дискурса // *Жанры речи*. 2019. № 1 (21). // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanry-setevogo-diskursa> (дата обращения: 10.01.2023).
8. Киселёва С.В., Панкратова С.А. И снова о метафоре: Когнитивно-семантический анализ: Монография. СПб.: Астерион, 2013. – 204 с.
9. Остин Дж. Как совершать действия при помощи слов // *Избранное*. Перевод с англ. Макеевой Л.Б., Руднева В.П. – М.: Идея Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1989. – С. 13–136.
10. Searle John R.. What is a speech act? – In: "Philosophy in America" ed. Max Black, London, Alien and Unwin, 1965, p. 221–239.
11. Grice H.P. Meaning // *Philosophical Review*, 1957. – P. 377–388.
12. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. /М. – 1975. URL: <http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-lp.htm> (дата обращения 29.09.2021)
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Походаев В.С.. – Москва: Искусство, 1986. –445 с.
14. Хаймс Д. Х. ЭТНОГРАФИЯ РЕЧИ // *Новое в лингвистике*. Вып. VII. Социоллингвистика. М., 1975. – С. 42–95
15. Teun A. van Dijk «Discourse and Context ASocio-cognitive Approach» //Cambridge University Press,

- 2008 // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.cambridge.org/9780521895590> (дата обращения: 10.01.2023).
16. Вавилова Е.Н. Косметологический дискурс: постановка проблемы // Вестник ТГПУ. 2015. № 4 (157). // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kosmetologicheskij-diskurs-postanovka-problemy> (дата обращения: 22.12.2022).
17. Корпус текстов NOW // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.english-corpora.org/> (дата обращения: 17.01.2023).
18. Мартыненко И. А., Злобина О.Г. Корпусная лингвистика как инструмент для изучения юридической лексики // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина. 2018. № 11 (51). [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnaya-lingvistika-kak-instrument-dlya-izucheniya-yuridicheskoy-leksiki> (дата обращения: 29.01.2023).
19. Райскина В.А., Дубнякова О.А. Современные методы корпусной лингвистики при анализе текста (на примере корпуса BFM) // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 40. // [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-korpusnoy-lingvistiki-pri-analize-teksta-na-primere-korpusa-bfm> (дата обращения: 20.01.2023).
20. Кочетова Л. А., Ильинова Е.Ю., Клепикова Т.А. Лингвопрагматическое исследование разделительного вопроса в англоязычном межличностном общении: корпусный анализ // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2021. – Т. 20, № 5. – С. 67–86. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.5.6>
21. Шнякина Н.Ю. Фреймовый анализ в сфере изучения ситуативного знания (на материале немецкого языка) // Вестник ЧелГУ. 2019. № 6 (428). [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovyy-analiz-v-sfere-izucheniya-situativnogo-znaniya-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения: 29.01.2023).
22. Кибрик А.А. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления. М.: Едиториал УРСС, 2002. 480 с.
23. Sacks H. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation // *Language*. № 50. 1974. P. 696–735.
24. Королева Т.А. Конверсационный анализ жанра чата (на примерах англоязычного материала) // Вестник БГУ. 2015. № 2. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konversatsionnyy-analiz-zhanra-chata-na-primerah-angloyazychnogo-materiala> (дата обращения: 29.01.2023).
25. Редько Г. В., Еремеева А.А. Коммуникативная стратегия как стратегия понимания и интерпретации смысла // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология

и искусствоведение. 2017. № 4 (207). [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-strategiya-kak-strategiya-ponimaniya-i-interpretatsii-smysla> (дата обращения: 15.01.2023).

26. Чат-бот от компании ACONICA. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2RTxyYIYdvM> (дата обращения: 27.01.2023).

## METHODS FOR BUILDING SUCCESSFUL CHAT-BOT COMMUNICATION WITHIN THE FRAMEWORK OF COSMETOLOGY DISCOURSE

Smirnova A.A.

Petersburg State University of Economics

This article discusses the organization of successful speech acts through chat-bot communication in the field of cosmetology discourse. The problem of building communication through a chatbot lies in its effectiveness: the lack of linguistic research on this topic does not allow each speech act to be brought to its successful completion, realizing the participant's intention to the fullest. As part of solving this problem, certain linguistic techniques are used to help organize a speech act in chatbot communication with the maximum degree of success. First of all, the field of study is specified by a certain discourse. After defining the discourse, a corpus research should be carried out in several stages, helping to build a frame of basic concepts and compose a linguistic model of the discourse. And in order to correlate the effectiveness of a speech act, one should compare the model with a real chatbot in this area, analyzing communication through a conversational analysis. The study of the specifics of the organization of a speech act, built through chat bots of brands in the field of cosmetology and beauty, in the ratio of the categories of "success" and "failure" helps to competently organize the communicative component and avoid mistakes that lead to failure and a certain emotional state of the interlocutor, which can subsequently reflect on his cognitive experience of communication with chatbots.

**Keywords:** chatbot, communication, speech act, success, conversational analysis, frame, corpus research, corpus of texts.

### References

1. Arutyunova N.D. Language and the human world. M: Languages of Russian culture, 1999. – 911 p.
2. Pesina, S. A., Kiseleva, S. V., Rudakova, S. V., Vinogradova, S. A., & Trofimova, N. A. (2022). Speech communication in terms of cognition. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(S3), 82–89. // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS3.1000> (Accessed: 12/29/2022)
3. Definition of a chatbot. Oxford Learner's Dictionaries, 2022 // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/chatbot> (Accessed: 12/29/2022)
4. Programmer's Library/ Chatbot, 2017 // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://proglib.io/p/chat-bots-intro/amp/> (accessed 20.01.2023)
5. Pesina, S. A., Rubert, I. B., Kiseleva, S. V., Trofimova, N. A., Vinogradova, S. A., & Savateeva, O. V. (2021). Revealing of representations and images as conceptualization of semantic experience. *Revista EntreLinguas*, 7(esp.8). // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.8.16358> (Accessed: 12/29/2022)
6. Crystal, D. *Internet Linguistics: A Student Guide*. Routledge, 2011–179p
7. Karasik V.I. Genres of network discourse // *Genres of speech*. 2019. No. 1 (21). // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanry-setevogo-diskursa> (date of access: 01/10/2023).
8. Kiseleva S.V., Pankratova S.A. And again about the metaphor: Cognitive-semantic analysis: Monograph. SPb.: Asterion, 2013. – 204 p.

9. Austin J. How to perform actions with the help of words // Favorites. Translation from English. Makeeva L.B., Rudneva V.P. – M.: Idea Press, House of Intellectual Books, 1989. – S. 13–136.
10. Searle John R.. What is a speech act? – In: "Philosophy in America" ed. Max Black, London, Alien and Unwin, 1965, p. 221–239.
11. Grice H.P. Meaning // Philosophical Review, 1957. – P. 377–388.
12. Jakobson R. Linguistics and poetics. /M. – 1975. URL: <http://philologos.narod.ru/classics/jakobson-lp.htm> (Accessed 29.09.2021)
13. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / Pokhodaev V.S. – Moscow: Art, 1986. – 445 p.
14. Hymes D. H. ETHNOGRAPHY OF SPEECH // New in linguistics. Issue. VII. Sociolinguistics. M., 1975. – S. 42–95
15. Teun A. van Dijk "Discourse and Context ASociocognitive Approach" //Cambridge University Press, 2008 // [Electronic resource] Access mode: URL: <http://www.cambridge.org/9780521895590> (date of access: 10.01. 2023).
16. Vavilova E.N. Cosmetological discourse: problem statement // Vestnik TSPU. 2015. No. 4 (157). // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kosmetologicheskoy-diskurs-postanovka-problemy> (date of access: 12/22/2022).
17. Corpus of texts NOW// [Electronic resource] Access mode: URL: <https://www.english-corpora.org/> (date of access: 01/17/2023).
18. Martynenko I. A., Zlobina O.G. Corpus linguistics as a tool for studying legal vocabulary // Bulletin of the O.E. Kutafin University. 2018. No. 11 (51). [Electronic resource] Access mode URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korpusnaya-lingvistika-kak-instrument-dlya-izucheniya-yuridicheskoy-leksiki> (date of access: 01/29/2023).
19. Raiskina V.A., Dubnyakova O.A. Modern methods of corpus linguistics in text analysis (on the example of the BFM corpus) // Actual problems of modern science. 2015. No. 40. // [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-korpusnoy-lingvistiki-pri-analize-tekstana-primere-korpusa-bfm> (date of access: 20.01. 2023).
20. Kochetova L. A., Ilyinova E. Yu., Klepikova T.A. Linguistic and pragmatic study of the separation question in English-speaking interpersonal communication: corpus analysis // Bulletin of the Volgograd State University. Series 2, Linguistics. – 2021. – V. 20, No. 5. – S. 67–86. – DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.5.6>
21. Shnyakina N. Yu. Frame analysis in the field of studying situational knowledge (on the material of the German language) // VestnikChelGU. 2019. No. 6 (428). [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovy-analiz-v-sfere-izucheniya-situativnogo-znaniya-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (date of access: 29.01.2023).
22. Kibrik A.A. Modern American Linguistics: Fundamental Directions. M.: Editorial URSS, 2002. 480 p.
23. Sacks H. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation // Language. No. 50. 1974. P. 696–735.
24. Koroleva T.A. Conversion analysis of the chat genre (on the examples of English-language material) // Bulletin of the Belarusian State University. 2015. № 2. [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konversatsionnyy-analiz-zhanra-chata-na-primera-angloyazychnogo-materiala> (date of access: 01/29/2023).
25. Redko G. V., Ereemeeva A.A. Communication strategy as a strategy for understanding and interpreting meaning // Bulletin of the Adyghe State University. Series 2: Philology and art criticism. 2017. No. 4 (207). [Electronic resource] Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-strategiya-kak-strategiya-ponimaniya-i-interpretatsii-smysla> (date of access: 01/15/2023).
26. Chatbot from ACONICA. [Electronic resource] Access mode: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2RTxyYIYdvM> (date of access: 01/27/2023).

**Снежкова Ирина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: irina6767@mail.ru

Статья посвящена изучению особенностей перевода аудиомедиальных текстов, представляющих собой отдельный вид перевода. Материалом послужил художественный фильм «Жизнь других» („Das Leben der Anderen“), вышедший в 2006 году в Германии. Перевод любого художественного фильма тесно связан с понятием синхронизации, задача которой состоит в обеспечении звукового сопровождения видеоряда на другом языке. Синхронизацию фильма обеспечивают такие факторы как синхронность озвучиваемого перевода с движением губ говорящего, связь между изображением и звуком, качество речи, а также синхронизация смысла как точная передача смыслового содержания текста при переводе на другой язык. Сложность точной передачи смысла состоит в том, что имеются существенные различия в языках и культурах получателя и отправителя текста, которые не всегда можно передать без потери значения. Одним из способов точной передачи смыслового содержания являются переводческие трансформации, которые могут обеспечить уравнивание продолжительности отдельных фраз и темпа речи на обоих языках.

**Ключевые слова:** синхронизация видеотекста, синхронизация смысла, переводческие трансформации, транскрипция и транслитерация, синтаксическое уподобление, конкретизация, членение предложений, компрессия и др.

Синхронизация является одним из способов перевода художественных фильмов, наряду с дублированием и субтитрированием. При дублировании на другом языке изготавливается фонограмма, смысловое содержание которой соответствует переводу оригинала. Субтитрирование представляет собой текстовое сопровождение видео, дублирующее или дополняющее звук фильма или передачи.

Синхронизация художественных фильмов является особым видом перевода кинопродукции, задача которого состоит в том, чтобы обеспечить звуковое сопровождение определенного видеоряда на другом языке. В ходе этого процесса возникают такие проблемы как связь между изображаемым и звуком, синхронность (т.е. временное совпадение) с движением губ, качество речи, а также проблема «синхронизации смысла». Термин «синхронизация» вообще означает приведение двух или нескольких процессов к такому их протеканию, когда одинаковые или соответствующие элементы процессов совершаются с незначительным сдвигом во времени либо одновременно (например, речь оратора и переводчика при синхронном переводе) [3].

Синхронизация фильма осуществляется на основе так называемых «тейков» („takes“). Речь идет о небольших фрагментах, на которые фильм делится перед синхронизацией. Обычно «тейки» состоят из 2–3 предложений, но могут быть и значительно короче. Например, видеосюжет продолжительностью в 45 минут можно разложить примерно на 300 (или более) «тейков». Следует, однако, заметить, что деление на «тейки» не является обязательным условием синхронизации. Синхронизация фильмов проходит в специально оборудованных помещениях (студиях).

Синхронизация видеотекста переводчиком, т.е. синхронный перевод через микрофон того, что говорят в данный момент герои кинофильма или диктор (в случае, если это документальный фильм), почти полностью вытеснил в последние годы дублирование. Произошло это в первую очередь потому, что звуковой ряд кино: тембр голоса, интонация, специфика произносимых реплик на языке подлинника, фоновые шумы в кадре – общепризнанно считаются частью художественного замысла автора фильма, и зрители должны иметь возможность познакомиться с ними в том виде, в котором их создал автор.

При живой синхронизации реплики героев на иностранном языке звучат приглушенно через динамики, а голос переводчика слышен через наушники. Как правило, это подготовленный синхрон. Переводчику заранее предоставляют видеоматериал и монтажные листы (текст фильма

по кадрам и сценам) на иностранном языке. Переводчик готовит перевод и создает свои монтажные листы. При этом у него всегда есть возможность отрепетировать свой будущий синхронный перевод. Особая сложность заключается в «укладывании» текста в кадр, поскольку длина звучания переведенного текста может не совпадать с длиной звучания текста в оригинале. Тогда переводчику приходится сокращать или увеличивать текст.

Помимо этого существует проблема передачи эмоциональности действующих лиц фильма. На это есть две точки зрения, которые и соответствуют двум различным стилям работы синхронизаторов кино. Согласно первой точке зрения, переводчик обязан быть еще и актером и по возможности полно передавать голосом и интонациями эмоциональный заряд кино-действия, т.е. быть транслятором эмоций. Переводчики, разделяющие эту точку зрения, при переводе стараются подражать интонациям героев и копируют их эмоции. Согласно второй точке зрения, весь эмоциональный заряд должен исходить от подлинного текста и от экранного действия, переводчик же транслирует только безэмоциональный текст. Его ровный голос, контрастируя с эмоциональными голосом героев, вдвойне подчеркивает эмоциональный фон фильма. В реальности этот контраст часто придает всему тексту подлинника несколько иронический оттенок.

В некоторых европейских странах наблюдается тенденция использования двух способов – субтитрования и синхронизации. Решение о том, будет ли фильм синхронизован или субтитрован, зависит в большинстве случаев от характера конкретного фильма. Так, например, в Норвегии более 98% иностранных фильмов и телесериалов, вещаемых на телевидении, снабжены субтитрами, а синхронизируют только программы для детей до 7 лет, которые еще не умеют читать. В зависимости от целевой группы, на которую ориентирована определенная передача, в разных странах предпочтение отдается использованию одного из этих способов.

В данной работе мы обратимся к проблеме «синхронизации смысла», под которой будем понимать проблему точной передачи информации с языка оригинала на язык перевода. Сложность точной передачи смысла здесь состоит в том, что имеются существенные различия в системах языка и культурах ИЯ и ПЯ, наличие или отсутствие определенных фоновых знаний у получателя у получателя текста. Так, например, большую трудность при переводе могут составлять слова-реалии, которые часто необходимо переводить с помощью описательного перевода. При этом нарушается синхронность с движением губ, т.к. вместо одного слова на языке ИЯ звучит целое предложение на языке ПЯ, и тогда невозможно уравнивание продолжительности отдельных фраз и темпа речи на обоих языках. Поэтому при переводе художественных фильмов особое значение имеет использование различных переводческих транс-

формаций как способа достижения адекватности перевода.

Объектом исследования способов синхронизации смысла явился фильм-драма «Жизнь других» („Das Leben der anderen“) Флориана Хенкеля фон Доннерсмарка, вышедший в 2006 году в Германии. Картина стала обладателем премии «Оскар» 2007 года в номинации «Лучший фильм на иностранном языке». Сюжет: восточный Берлин, ноябрь 1984 года. За пять лет до своего низвержения восточногерманское правительство обеспечивает свои притязания на власть беспощадной системой контроля и сыска. Преданный партиец капитан Герд Вислер надеется подняться по служебной лестнице, выполняя работу по сбору улик против драматурга Георга Драймана и его подруги – знаменитой театральной актрисы Кристины-Марии Зиланд. Однако, он не ожидал, что погружение в мир объекта наблюдения меняет и самого сыскающего агента.

Проведенный анализ способов синхронизации смысла при переводе фильма «Жизнь других» позволил выявить, что наиболее высокую степень синхронизации смыслового содержания обеспечивают переводческая транскрипция и транслитерация, синтаксическое уподобление, конкретизация, членение предложений и др. Остановимся на некоторых из них.

Переводческая транскрипция и транслитерация используются как обычно при переводе имен собственных, географических названий, наименований периодических изданий, например:

Dort traf ich meinen alten Schulfreund, Max Kirchner. – Там я встретил своего школьного друга Макса Кирхнера.

15 Uhr, Ehrenmal Pankow. – В 15 часов, мемориал в Панкове.

Das können wir im „Spiegel“ veröffentlichen. – Это можно разместить в журнале «Шпигель».

Конкретизация, т.е. замена слова или словосочетания исходного языка с более широким значением на слово или словосочетание языка перевода с более узким значением, чаще представлена ее контекстуальным видом, когда она обусловлена факторами данного конкретного контекста, чаще всего, стилистическими соображениями, как, например, необходимость завершенности фразы:

Anrede: „Herr Hauptmann“. – К следователю обращаться: «Господин капитан».

Da dulde ich keinen Widerspruch. – По этому пункту я не принимаю никаких возражений.

Одним из наиболее употребляемых переводческих приемов здесь является также синтаксическое уподобление. Основным фактором, повлиявшим на выбор данного приема при переводе, является фактор времени: речевое произведение переводного текста в рамках одного речевого акта должно совпадать по продолжительности своего звучания с продолжительностью оригинального речевого произведения. Данный фактор имеет особую роль именно при переводе диалогов. Этот же фактор привел к отказу от использования



приема объединения предложений, экспликации значения и описательного перевода, т.к. большой объем структур не позволяет попасть в определенные временные рамки и ведет к нарушению синхронности с движением губ. Особенно такие расхождения фраз с мимикой заметны, когда герой говорит на камеру крупным планом. Допустимое расхождение между длиной фраз могут составлять 5%.

Weiter gehen. – Идите дальше.

Sie haben nichts getan, wissen nichts. – Вы ничего не сделали, ничего не знаете.

Ich weiß darüber gar nichts. – Я ничего об этом не знаю.

Прием членения предложений представлен следующими примерами:

Das ist so ziemlich unser einziger Autor, der nichts Verdächtiges schreibt, und den man trotzdem am Westen liest. – Единственный наш автор, не вызывающий подозрений. Хотя его читают и на Западе.

Darf er hoffen? Natürlich darf er hoffen, solange er lebt, und sogar noch länger. – Он может надеяться? Конечно! Всю свою жизнь, и даже еще дольше.

В противовес вышеназванному приему объединения предложений не используется. Это можно объяснить тем, что в результате объединения предложений получается довольно громоздкая конструкция, нарушающая синхронность с движением губ.

В рассматриваемом материале многочисленными являются примеры изменения порядка слов в предложении, что обусловлено правилами синтаксиса того или иного языка. При этом изменение порядка слов не влияет на передачу смысла текста на другой язык.

Das habe ich schon zu Protokoll gegeben. – Я это уже рассказывал для протокола.

Viel Geschmack haben deine Freunde nicht. – Твои друзья не отличаются хорошим вкусом.

Перевод художественных фильмов является особым видом перевода, целью которого является «осуществление полноценной межъязыковой эстетической коммуникации путем интерпретации исходного текста, реализованной в новом тексте на другом языке» [1]. Текст кинофильма обычно представлен в форме диалогов, закадровых комментариев и надписей. В отличие от других видов переводных текстов он ограничен во времени, рассчитан на мгновенное восприятие, следовательно, должен быть максимально информативным и понятным зрителю.

Сопоставленные и проанализированные текст оригинала и его перевод показали, что одним из важнейших способов синхронизация смысла являются переводческие трансформации, которые позволяют получить при переводе содержание текста в привычной для получателя языковой форме, достичь стилистической и содержательной эквивалентности, функциональной равноценности оригинала и перевода [2].

## Литература

1. Оболенская, Ю.Л. Диалог культур и диалектика перевода / Ю.Л. Оболенская. – Москва, 1998. – 56 с.
2. Попович, А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – Москва: Высшая школа, 1980. – 199 с.
3. Большая советская энциклопедия. Синхронизация [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru> (дата обращения 22.05.2023)

## WAYS TO SYNCHRONIZE THE MEANING WHEN TRANSLATING A FEATURE FILM

Snezhkova I.A.  
Pacific State University

The article is devoted to the study of the peculiarities of the translation of audio-medial texts, which are a separate type of translation. The material was the feature film "The Life of Others" ("Das Leben der Anderen"), released in 2006 in Germany. The translation of any feature film is closely related to the concept of synchronization, the task of which is to provide audio accompaniment of a video sequence in another language. The synchronization of the film is provided by such factors as the synchronicity of the voiced translation with the movement of the speaker's lips, the connection between the image and sound, the quality of speech, as well as the synchronization of meaning as an accurate transfer of the semantic content of the text when translated into another language. The difficulty of accurately conveying meaning is that there are significant differences in the languages and cultures of the recipient and sender of the text, which cannot always be conveyed without loss of meaning. One of the ways to accurately convey the semantic content is translation transformations, which can provide equalization of the duration of individual phrases and the pace of speech in both languages.

**Keywords:** video text synchronization, sense synchronization, translation transformations, transcription and transliteration, syntactic assimilation, concretization, sentence division, compression, etc.

## References

1. Obolenskaya, Y.L. Dialogue of cultures and dialectics of translation / Y.L. Obolenskaya. – Moscow, 1998. – 56 p.
2. Popovich, A. Problems of literary translation / A. Popovich. – Moscow: Higher School, 1980. – 199 p.
3. The Great Soviet Encyclopedia. Synchronization [Electronic resource] – Access mode: <https://dic.academic.ru> (accessed 22.05.2023)

# Языковые средства конструирования феномена самосознания: семантика и функции лексемы self

**Сорокина Светлана Геннадьевна,**

кандидат филологических наук, Московский городской педагогический университет  
E-mail: lana40ina@mail.ru

Данная статья исследует языковые средства, используемые для конструирования феномена самосознания, с основным фокусом на семантике и функциях лексемы «self». Статья обсуждает разнообразие употребления лексемы в различных контекстах, связанных с описанием личности и ее отношений с окружающим миром на основе материала журналов о стиле жизни. Особое внимание уделяется сложным словам с лексемой «self» с функцией выражения идентичности, самопознания, самовыражения, а также взаимоотношений между людьми и их окружением. Наряду с использованием толковых словарей для анализа семантической составляющей лексемы «self» использовалась технология искусственного интеллекта ChatGPT, разработанной OpenAI. Анализа языкового материала показал, что в настоящее время сфокусированность на своем Я признается в медийном пространстве правильной и необходимой составляющей благополучия.

**Ключевые слова:** Я-концепция, лексема «self», журналы о стиле жизни, сложные слова, ChatGPT, искусственный интеллект, медиапространство.

## Введение

Феномен самосознания является объектом исследования различных областей гуманитарного знания. Проблема самосознания лежит в основе философской мысли, где постоянное обращение внутрь своего «Я» признается необходимым условием для поддержания гармонического равновесия души и тела [11].

Всестороннюю оценку понятие самосознание получает в качестве психологического феномена. Отечественные ученые считают, что самосознание является результатом познания [7], благодаря самосознанию происходит осознание себя в системе общественных отношений [4] и, как следствие, выделение личности из окружающего мира [10], самосознание является основой самооценки, понимания и принятия своей жизненной позиции и смысла существования [9]. Вопросы самопознания и саморазвития становятся ключевыми в рамках воспитательной работы высших учебных заведений [5].

В зарубежных исследованиях феномен самосознания отождествляется с Я-концепцией (the self-concept), или осознанием собственной личности, как совокупности всех убеждений, взглядов, оценок и ожиданий человека о себе. По мнению Р. Бернса, Я-концепция это совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих установок на себя (self) [1]. Психологи предлагают учитывать вариативность такого «Я», выделяя Я-социальное (Social Self), Я-культурное (Cultural Self), Я-эпизодическое (Episodic Self), Я-повествовательное (Narrative Self), Я-идеальное (Self-model), Я-действительное (Actual Self) [8]. Таким образом, признается тенденция к восприятию мира через свой собственный опыт, интересы и ценности, через одно из своих «Я».

Ключевой лексемой в вербализации всех этих «Я» является лексема «self», анализ которой и представляет интерес для данной работы, целью которой является качественный анализ текстов из корпуса, выявление наиболее распространенных контекстов и шаблонов использования лексемы «self» и определение ее роли в вербализации убеждений, взглядов, оценок и ожиданий человека в процессе самопознания. Основными инструментами исследования послужили лексический анализ, компонентный анализ, the NOW Corpus, также предпринята попытка использования технологии искусственного интеллекта ChatGPT, разработанной OpenAI.

Материалом для исследования были определены журналы о стиле жизни (lifestyle magazines):

Happiful; Mindful, Soul&Spirit, Wellbeing. Эти журналы посвящены теме благополучия и здорового образа жизни, ориентированы на читателей, которые стремятся жить более осознанной и удовлетворительной жизнью, и предлагают множество полезных советов и идей для самоосознания и саморазвития. Однако они имеют немного разные подходы к этой теме.

Happiful обсуждает вопросы, связанные с популярной психологией, и предлагает читателям различные практики и техники, которые могут помочь улучшить психическое здоровье и настроение. Wellbeing более углубленно исследует тему физического и эмоционального здоровья и благополучия и дает читателям советы для достижения баланса и гармонии в жизни. Журналы Mindful и Soul&Spirit посвящены духовному развитию и предлагают читателям исследовать мир медитации, мудрости и самосознания. Таким образом, тематика всех этих журналов, так или иначе, касается Я-концепции – «Self».

### Этимология лексемы «self»

Для лучшего понимания семантической составляющей лексемы «self» обратимся к этимологии. Слово «self» происходит от староанглийского слова «sēolf», которое означало «собственная личность, индивидуальность или эго». Оно связано со словами старосаксонского языка «siolf», древнескандинавского языка «sjalfr» и готского языка «silba», которые также означают «себя» или «самого себя». Слово «self» использовалось в английском языке как минимум с IX века и сохраняло свой основной смысл индивидуальности на протяжении всей своей истории.

В английском языке «self» также использовалось в качестве второго элемента составных возвратных местоимений (herself и т.д.) еще в староанглийском языке, от оригинального независимого (и склоняемого) использования self после личных местоимений, как, например, ic selfa «сам, я сам», min selfes «мой собственный». Существительное self появилось в английском языке к XII веку и означало «человека или вещь, упомянутую ранее»; в начале XIV века было использовано в значении «человек в отношении этого же человека» [14].

### Значение лексемы “self” в современных словарях

Проанализировав современные англоязычные толковые словари, убеждаемся, что основной смысл «индивидуального человека как объекта интроспекции или самосознания» сохраняется и в современном языке. Приведем значения лексемы “self”, зафиксированные в словарях:

1. Существительное исчисляемое и неисчисляемое: свойства, характеристики личности и способности, не являющиеся физическими и отличающие человека от других людей: “[C or U] the set of someone’s characteristics, such as person-

ality and ability, that are not physical and make that person different from other people [2]”; “[countable, usually singular] the type of person you are, especially the way you normally behave, look or feel; a person’s personality or character that makes them different from other people [6]”; “the distinct individuality or identity of a person or thing; a person’s usual or typical bodily make-up or personal characteristics [8].

2. Существительное неисчисляемое: личная выгода или удовольствие: “(formal disapproving) interest only in your own advantage [2]”; “(formal) your own advantage or pleasure rather than that of other people [6]”; “one’s own welfare or interests [8].

3. Префикс в сложных словах со значением «для себя, само по себе, независимо». Все рассмотренные словари фиксируют значение “of or by yourself or itself”; Кембриджский словарь при этом добавляет значение “used to form words that describe something or someone as doing something themselves [2]”; а в Словаре английского языка Коллинза находим значение “automatic or automatically [8]”.

### Дефиниции лексемы “self”, полученные с помощью платформы искусственного интеллекта ChatGPT

Наряду с анализом словарных статей, с целью семантического анализа лексемы “self”, был размещен запрос на платформе искусственного интеллекта OpenAI ChatGPT о предоставлении дефиниций. Данный вид анализа был обусловлен тем, что искусственный интеллект быстро реагирует на изменения в информационном поле, охватывает большие объемы информации и, предположительно, должен предоставлять самые свежие данные в такой области, как значения тех или иных слов. Были получены следующие результаты:

Прежде всего, ChatGPT приводит значения существительного “self”: 1. “The individual person as the object of introspection or reflexive action; the ‘I’ or ‘me’ that is the subject of consciousness and personality” Example: “She spent some time reflecting on her self (опрфография ChatGPT) and her goals.” 2. “A person’s essential being that distinguishes them from others; one’s identity or sense of individuality.” Но в приведенном примере лексема “self” выступает в роли префикса сложных слов: “He struggled with issues of self-worth and self-esteem.” 3. “The state or condition of being alone or separate from others.” Вновь приведенный пример оказывается неточным, где лексема “self” входит в состав сложного слова: “He preferred to spend time in self-imposed isolation.”

Кроме того, ChatGPT дает дефиниции лексеме “self” как прилагательному: “Of, by, for, or pertaining to oneself; relating to one’s own nature, character, or interests.” Но, в приведенном примере “self”, в очередной раз, используется как префикс сложного слова: “He was a self-made man who had worked hard to achieve his success.” Наконец, “self” полу-

чает дефиницию как местоимение, точнее как составная часть возвратного местоимения: “referring to or representing the person speaking or writing.” Example: “I myself have never been to Paris, but I hear it’s lovely” [11].

Зная свойство платформы искусственного интеллекта ChatGPT каждый раз генерировать несколько отличающиеся от предыдущего запроса данные, запрос был повторен. Результаты повторного запроса также выявили неточности в определении морфологических форм слова “self”, дефиниции же были уточнены и расширены: “the individual person as the object of his or her own reflective consciousness; the subject of introspection or self-awareness”; “the essential nature or character of a person; the qualities, traits, and tendencies that distinguish one person from another”; “a person’s own interests, welfare, or advantage; selfishness or self-centeredness”; “relating to or characteristic of the individual person or self”; “used to refer to the person or thing that is being discussed, especially when the speaker or writer is referring to themselves” [11].

Кроме того, как видно из определений, в них обозначился акцент на рефлекссию и самосознание (*reflective consciousness, the subject of introspection or self-awareness*), собственное благополучие (*own interests, welfare, or advantage*) и эгоцентризм (*selfishness or self-centeredness*). Именно вопросы самосознания, самопознания, самосовершенствования, благополучия и эгоцентризма являются в том или ином виде важными темами журналов о стиле жизни.

## Частотность

Высокая частотность употребления лексемы “self” не вызывает сомнения и находит подтверждение при обращении к одному из самых крупных корпусов текстов на данный момент – The NOW Corpus (News on the Web Corpus). Данный корпус указывает, что частотность лексемы «self» достигает 383 895 на период 08.05.2023 [3]. Но, поскольку целью данной работы является анализ лексемы “self” в контексте журналов о жизни, на вебсайтах этих журналов был размещен запрос с ключевым словом “self”, и получены следующие результаты: Soul&Spirit – 1082 [17]; Wellbeing – 1527 [18]; Happyful – 1794 [15]; Mindful – 2675 [16].

## Контексты и шаблоны использования лексемы «Self” в журналах о стиле жизни

Высокая частотность использования лексемы «self» в журналах о стиле обусловлена основной целью таких журналов донести до читателя необходимость осознавать свои потребности и желания, которые должны быть направлены на себя, и уделять им внимание. В таких журналах встречаем фразы вроде «заботьтесь о себе», «любите себя», «балуйте себя», «наградите себя», «не забывайте о себе», «делайте что-то для себя». Кроме того, такими идеями как «будьте собой», «выражайте себя», «не скры-

вайте свою личность», «будьте уверены в себе», журналы объясняют своим читателям, что каждый человек уникален и должен проявлять свою индивидуальность. Журналы призывают уделять внимание своим внутренним переживаниям и развивать свою эмоциональную грамотность и пишут: «прослушайте свое сердце», «будьте в гармонии с собой», «почувствуйте себя счастливым», «принимайте свои эмоции», «не скрывайте свои чувства».

Анализ корпуса текстов англоязычных журналов о стиле жизни позволил выделить основные контексты и комбинации использования лексемы «self». Как существительное, «self» наиболее часто встречается в следующих сочетаниях: inner self – внутреннее я, highest self – высшее я, true self – истинное я, authentic self – подлинное я, starlight self – звездное я, subconscious self – подсознательное я, shadow self – теневое я, physical self – физическое я; personality self – личность, индивидуальность, a sense of self – самоощущение.”

Однако, наиболее распространено использование лексемы «self» в составе сложных слов в следующих комбинациях и контекстах.

Прежде всего, важной темой в журналах о стиле жизни оказывается забота о себе и своем благополучии “self-care”: “<...> there is a growing appetite for self-care, relaxation and better spiritual wellbeing (растет стремление (аппетит) к заботе о себе, релаксации и лучшему духовному благополучию)”; “<...> take time to explore your spirituality <...> with inspiring self-care rituals (найдите время, чтобы исследовать свою духовность, <...> с помощью ритуалов по уходу за собой.); “You can also think of self-care as parenting for the self (Вы также можете считать заботу о себе необходимостью воспитания себя.)” И необходимость сосредоточенности на себе и своих потребностях “self-centeredness”: “We need to be centred in self <...> understanding who and what we are (Нам нужно быть сосредоточенными на себе <...> понимать, кто и что мы есть)”.

Оставив в прошлом назидательный постулат «Я – последняя буква в алфавите», в обществе на первый план выдвинулось положение о том, что «Я» имеет первостепенное значение “putting yourself first”, а слоган «настоящая любовь начинается с любви к себе» становится одним из наиболее популярных в журналах о стиле жизни, да и в медийном дискурсе в целом. Эти идеи реализуются в концепции “self-love”, связанной, прежде всего, с заботой о себе: “Self-care and selflove go hand in hand (Забота о себе и любовь к себе идут рука об руку)” и признанной основой здорового самоуважения и признания окружающих: “<...> welcome, in fact, to a future full of self-love, self-respect and self-care – yes, you do deserve it all (<...> Добро пожаловать в будущее, полное любви к себе, самоуважения и заботы о себе – да, вы всего этого заслуживаете).”

Тема любви к себе в журналах всегда сопровождается необходимостью развития и поддержания адекватной самооценки «self-esteem»: “<...>

*guide you towards building self-esteem and valuing yourself* (поможет вам повысить самооценку и ценить себя)». Основой же такой самооценки позиционируется необходимость саморефлексии “self-reflection”: “*When people regularly practise gratitude through reflection and expression, many find that they experience more positive emotions*”. Саморефлексия непременно приводит к самопознанию “self-discovery”, самосознанию “self-awareness” “*a series of small personal behaviour tweaks and daily self-awareness practices that can make a huge difference in how we show up for ourselves and others.* (серия небольших корректировок личного поведения и ежедневных практик самосознания, могут иметь огромное значение в том, как мы позиционируем себя для себя и для других)», “*Having self-awareness, self-trust and a healthy sense of self-worth will put you in a better position* (Самосознание, уверенность в себе и здоровое чувство собственного достоинства поставят вас в более выгодное положение.)”, и знанию своих особенностей “self-knowledge”: “*curiosity may uncover all sorts of valuable self-knowledge* (любопытство может раскрыть все виды ценного самопознания.)”.

Важным для благополучия и душевного спокойствия постулируется умение самосочувствия и самосострадания “self-compassion”: “*Practise self-compassion and make it a priority to be kind to yourself* (Практикуйте сострадание к себе и сделайте своим приоритетом доброе отношение к себе)”, “*Self-compassion is about “treating yourself like you would your best friend* (Самосострадание заключается в том, чтобы «относиться к себе так, как если бы вы относились к своему лучшему другу)”. и культивирование уверенности в себе «self-confidence»: “*Self-worth, self-esteem, self-love, and self-confidence all begin by building those attributes within your SELF* (Самоуважение, любовь к себе и уверенность в себе начинаются с создания этих качеств внутри СЕБЯ.)”.

Проявлением уверенности журналы считают самовыражение «self-expression»: “*Pleasure is not just a luxury or something frivolous, it’s an opportunity for self-expression, creativity, connection, learning, rest and relaxation – and all of these things help us feel more alive, more aligned and more resilient* (Удовольствие – это не просто роскошь или что-то легкомысленное, это возможность для самовыражения, творчества, общения, обучения, отдыха и релаксации – и все это помогает нам чувствовать себя более живыми, более гармоничными и более устойчивыми)” и умение рассказывать о своих успехах «self-promotion», что не всегда дается легко: “*I don’t find self-promotion particularly easy* (Я не считаю саморекламу особенно легкой)”.

Также стоит отметить, что лексема «self» используется в английском языке для обозначения притяжательного падежа, например: «myself» (мой/себя), «yourself» (твой/себя), «himself» (его/себя), «herself» (ее/себя), «itself» (его/себя), «ourselves» (наш/себя), «themselves» (их/себя).

Таким образом, лексема «self» является многозначной и широко употребляемой в английском языке. Использование лексемы «self» для вербализации понятия самопознания, самосознания в глянцевых журналах о стиле может происходить в различных контекстах в комбинации с различными лексическими средствами. В настоящее время такая сфокусированность на своем Я признается правильной и необходимой составляющей благополучия.

Материал исследования демонстрирует продвижение японской концепции ваби-саби («wabi-sabi»): “create a life that reflects the values of wabi sabi”; которая признает красоту недостатков, изменчивости и простоты “appreciating flaws or missteps – whether that’s in yourself, your career, relationships or objects – as real and genuine” Данная философия означает принятие и оценку мира таким, как он есть, а не стремление к совершенству или идеализированной красоте: “In a nutshell: be willing to accept things as they are. This means rejecting the pursuit of perfection <...>”: “Practise self-acceptance”. В конечном итоге, менталитет ваби-саби заключается в том, чтобы находить радость и смысл в недостатках и изменчивости жизни и понимать, что именно эти качества делают жизнь красивой и значимой. Это способ жизни, который ценит подлинность, простоту и изменчивость, и побуждает нас принимать настоящий момент и находить красоту во всем, что нас окружает.

## Литература

1. Бернс, Роберт Развитие Я-концепции и воспитание: [перевод с английского] / Р. Бернс; Общ. ред. и вступ. ст. [с. 5–24] В.Я. Пилиповского. – Москва: Прогресс, 1986. – 420, [2] с.
2. Кембриджский словарь. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения 23.04.2023)
3. Корпус современного английского языка The NOW Corpus (News on the Web) URL: <https://www.english-corpora.org/now/> (дата обращения 20.04.2023)
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 352 с.
5. Мусорина, О.А. Организация воспитательной работы в вузе на уровне кафедры: концепция, содержание, методы оценки эффективности / О.А. Мусорина, С.Г. Сорокина // Образование: опыт и перспективы развития / Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 72–81. – EDN VXENWM.
6. Оксфордский словарь для учащихся Oxford Learner’s Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения 23.04.2023)
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб., 2012. 288 с.

8. Словарь Коллинза. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения 23.04.2023)
9. Спиркин А.Г. Основы философии. М., 2015. 394 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
11. Чатбот искусственного интеллекта OpenAI ChatGPT URL: <https://chat.openai.com/> (дата обращения 25.04.2023)
12. Щенников Владимир Петрович, Белоглазова Ольга Николаевна Проблема самосознания в истории философии // Вестник КемГУ. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samosoznaniya-v-istorii-filosofii> (дата обращения: 24.04.2023).
13. Эдвардс, Мартин П. Дж. «Что такое я?: Туда и обратно». Происхождение личности: антропологическая перспектива, UCL Press, 2019, стр. 163–89. JSTOR, <https://doi.org/10.2307/j.ct-v13xprvd.13>. (дата обращения: 24.04.2023).
14. Этимологический словарь. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 24.04.2023).
15. Happiful Magazine <https://happiful.com/> Soul and Spirit Magazine <https://www.soulandspiritmagazine.com/> (дата обращения 01.05.2023)
16. Mindful <https://www.mindful.org/?s=self> Soul and Spirit Magazine <https://www.soulandspiritmagazine.com/> (дата обращения 01.05.2023)
17. Soul and Spirit Magazine URL: <https://www.soulandspiritmagazine.com/> (дата обращения 01.05.2023)
18. WellBeing URL: <https://www.wellbeing.com.au/> Soul and Spirit Magazine <https://www.soulandspiritmagazine.com/> (дата обращения 01.05.2023)

#### CONSTRUCTING THE PHENOMENON OF SELF-CONCEPT: SEMANTICS AND FUNCTIONS OF THE SELF LEXEME

Sorokina S.G.  
Moscow City University

This paper aims to explore the linguistic means used to verbalize the concept of self. The article discusses the diverse contexts in which the lexeme “self” is used, with a focus on describing individuals and their relationship with the external world. The study is based on analysis of lifestyle magazines, specifically examining the use

of complex words featuring the “self” lexeme. Special emphasis is given to the lexeme’s use in expressing identity, self-knowledge, self-expression, and relationships between people and their environment. In addition to explanatory dictionaries, the article employs the ChatGPT artificial intelligence technology developed by OpenAI to analyze the semantic components of the “self” lexeme. The linguistic analysis shows that focusing on one’s self is currently recognized in media spaces as a necessary component of well-being.

**Keywords:** self-concept, lexeme “self”, lifestyle magazines, complex words, ChatGPT, artificial intelligence, media space.

#### References

1. Burns, Robert Self-concept development and education: [translated from English] / R. Burns; Tot. ed. and intro. Art. [With. 5–24] V. Ya. Pilipovsky. – Moscow: Progress, 1986. – 420, [2].
2. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed: 23.04.2023)
3. The NOW Corpus (News on the Web) URL: <https://www.english-corpora.org/nw/> (accessed: 20.04.2023)
4. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. M., 2005. 352.
5. Musorina, O.A. Organization of educational work at the university at the department level: concept, content, methods for evaluating effectiveness / O.A. Musorina, S.G. Sorokina // Education: experience and development prospects / Chuvash Republican Institute of Education. – Cheboksary: Limited Liability Company “Publishing House “Sreda”, 2019. 72–81. – EDN VXENWM.
6. Oxford Learner’s Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (accessed: 23.04.2023)
7. Rubinstein S.L. Being and consciousness. SPb., 2012. 288.
8. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (accessed: 23.04.2023)
9. Spirkin A.G. Fundamentals of philosophy. M., 2015. 394.
10. Stoln V.V. Self-consciousness of the individual. M., 1983. 284.
11. OpenAI ChatGPT URL: <https://chat.openai.com/> (accessed: 25.04.2023)
12. Shchennikov V. P., Beloglazova O.N. The problem of self-actualization in the history of philosophy. Bulletin of Kemerovo state university 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-samosoznaniya-v-istorii-filosofii> (accessed: 24.04.2023).
13. Edwardes, Martin P.J. “What Is a Self?: There and Back Again.” The Origins of Self: An Anthropological Perspective, UCL Press, 2019, pp. 163–89. JSTOR. URL: <https://doi.org/10.2307/j.ct-v13xprvd.13>. (accessed: 24.04. 2023).
14. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (accessed: 24.04.2023).
15. Happiful Magazine URL: <https://happiful.com/> (accessed: 01.05.2023)
16. Mindful URL: <https://www.mindful.org/?s=self> (accessed: 01.05.2023)
17. Soul and Spirit Magazine URL: <https://www.soulandspiritmagazine.com/> (accessed: 01.05.2023)
18. WellBeing URL: <https://www.wellbeing.com.au/> (accessed: 01.05.2023)

# Образы художественного пространства в поэзии Шеймаса Хини

**Тарек Алших Хедер,**

аспирант, кафедра зарубежной литературы, Минский государственный лингвистический университет  
E-mail: tarek5cellist@gmail.com

Творчество ирландского писателя, лауреата Нобелевской премии по литературе Шеймаса Хини является уникальным примером сплава локального и универсального в литературе. Цель статьи – вывить специфику создания и функционирования пространственных образов в поэзии писателя. Актуальность исследования определяется тем, что несмотря на наличие большого корпуса научных работ, посвященных анализу формальных и содержательных аспектов произведений Ш. Хини, вопрос поэтики места в его произведениях требует большего внимания, так как сам писатель подчеркивал онтологическую и аксиологическую значимость пространственных локусов и культурных топосов в создании и восприятии художественных произведений. В результате проведенного анализа репрезентативных стихотворений Ш. Хини раскрывается роль фигур речи, аллюзий, образов-символов, приема контраста, ритмической организации и подбора лексических единиц в создании в его произведениях особого «чувства места», образов художественного пространства и репрезентации целого комплекса тем и проблем, связанных с идентичностью личности, семейными отношениями, поэтическим творчеством, культурой и историей Ирландии, ее прошлым и настоящим. Методологически данное исследование опирается на принцип контекстуального анализа художественных произведений (с учетом биографического и культурно-исторического контекстов), используются элементы стилистического анализа.

**Ключевые слова:** литература Ирландии, образность, поэтическая форма, художественное пространство, Шеймас Хини.

*Introduction.* The Irish poet Seamus Heaney, a Nobel Prize in Literature winner, is highly acclaimed for his lyrical compositions that vividly depict several settings he experienced. In particular, Heaney's poetry is enriched with vivid portrayals of places, ranging from the rural terrain in County Derry, where he hailed from, to a series of peatlands frequently referenced throughout his writing. Heaney's profound connection to place, specifically to culturally and historically significant places in Ireland, is evident in his essay *The Sense of Place*. Writing about how different senses of Ireland, of Northern Ireland, and of the specific places on this island have affected poets, Heaney emphasizes the "nourishment which springs from knowing and belonging to a certain place and a certain mode of life" calling it "the marriage between the geographical country and the country of the mind" that "constitutes the sense of place in its richest possible manifestation." He makes these statements personal, remembering his school years and how he saw the Lough Beg from Mulholland's Brae, and the spire of Church Island rising out of the trees, as well as the Antrim hills beyond Lough Beg – places associated with St. Patrick's legend. At that moment he "experienced this kind of world vestigially" and as a result may have retained "some vestigial sense of place as it was experience in the older dispensation" [5, p. 131]. The poet's expertise and craftsmanship show through in his ability to capture the spirit of these locations and convey them in a manner that speaks to his audience. By delving into Heaney's use of imagery, metaphor, allusion, symbolism, structure, and form, one can uncover the richness of his spatial representations and their impact on the reader. This article examines how Heaney generates spatial imagery in his poetry and how it affects the reader's comprehension and enjoyment of his work.

*Main part.* Heaney's use of imagery and metaphor to construct spatial visions is one of the most remarkable aspects of his poetry. He uses these techniques to give his readers a real feel for the settings he describes. For instance, in "Death of a Naturalist," Heaney talks about the changes to the environment during his formative years. His use of descriptive language does an excellent job of showing the reader how the natural environment has affected the author's growth. In fact, in this and other poems of the collection "Death of a Naturalist" (1966) "the reader gets the feeling of reading a coming of age novel put into verses, in which he sees the young poet facing his fears and maturing" [2, p. 2]. According to Heaney, "All year the flax-dam festered in the heart / Of the townland; green and heavy headed / Flax had rotted there, weighted down by huge sods" [4, p. 5]. These words of the poem reveal how significant the image of the flax dam is for Heaney's recollection. Dams have life cycles, as deterioration suggests,

and the term “festers” suggests that energy exists inside them. The speaker emphasizes the significance of the flax dam in his formative years by calling it the “heart” of the community.

Also, using metaphors in Heaney’s work enhances the readers’ comprehension of the scenery and its associated feelings. In “Blackberry-Picking,” Heaney’s spatial imagery is less overt but still present. The poem’s focus on picking blackberries (an annual ritual in Ireland in early autumn) and the physical sensations it evokes conveys the poet’s connection to the land and its seasonal cycles. With broad strokes Heaney paints a scene of “[r]ound hayfields, cornfields and potato-drills” where they “trekked and picked until the cans were full” [4, p. 10]. One example of vivid imagery and simile is when he writes, “At first, just one, a glossy purple clot / Among others, red, green, hard as a knot.” The metaphor of “thickened wine” when the poet describes the taste of first blackberries (“summer’s blood was in it”) may not explicitly reference place, but it contributes to the sensory richness of the poem and further immerses the reader in the scene. Anke Klitzing suggests that the agricultural and culinary scenes in Heaney’s work “reflect historic and contemporary Irish cuisine and culture as explained by food- historical and folkloristic research, giving his work a particularly Irish cultural signature” [7]. Thus Heaney’s use of metaphor and simile in “Blackberry-Picking” helps to build a vivid scene in the reader’s mind that can be explored on many levels. Both of the poems with their ethnographically accurate depictions demonstrate Heaney’s poetry’s rootedness in the Northern Irish countryside and his first-hand experience of the reality of farm life.

To evoke a sense of place in his poems, Heaney also uses symbolism and reference. Using these techniques, the poet transports the reader to another time and place that resonates with deeper themes and cultural contexts than the actual terrain. A prime example is Heaney’s “Bogland,” in which the bog is a metaphor for Ireland’s tangled past and present: “the Irish bog is a place Heaney associates with the Irish collective unconscious, the racial memory of the land and its people” [1, p. 104]. In the poem, Heaney writes, “We have no prairies / To slice a big sun at evening – / Everywhere the eye concedes to / Encroaching horizon, / Is wooed into the cyclops’ eye / Of a tarn. Our unfenced country / Is bog that keeps crusting / Between the sights of the sun” [4, p. 85]. The poem’s vivid imagery of the bog captures the depth of Irish history and the weight of the nation’s collective memory. Heaney does the same thing using allusion to enrich the spatial picture in his writing. Poetically, “The Grauballe Man” relates to finding a remarkably preserved Iron Age corpse in a Danish swamp. In the poem, Heaney writes, “As if he had been poured / in tar, he lies / on a pillow of turf / and seems to weep / the black river of himself” [4, p. 190]. This powerful imagery evokes the physical scene and suggests a sense of mourning and reflection on the passage of time and the intertwined nature of human history and the environment.

The form and structure of Heaney’s poems are also essential in evoking specific physical locations. For

instance, Heaney’s enjambment and line breaks contribute to the poem’s feeling of movement and space. Heaney’s “Postscript” is grounded both geographically (“Into County Clare, along the Flaggy Shore”) and temporally (“In September or October”), and it opens on a potential rather than an actual journey [8]. Poetically, the expansiveness and fluidity of the landscape portrayed in “Postscript” are reflected in the use of enjambment by the poet. This may be seen in the following lines: “And some time make the time to drive out west / Into County Clare, along the Flaggy Shore, / In September or October, when the wind / And the light are working off each other” [9, p. 70]. This enjambment creates a sense of fluidity and movement, immersing the reader in a spatial representation of the alive and evolving poetry that parallels the natural world. Heaney’s use of spatial imagery has left a lasting impression on modern poetry by demonstrating the effectiveness of evoking meaning and emotion. Many poets have been influenced by Heaney, adopting his use of detailed location descriptions. This method of writing poetry invites the reader to participate in the creative process by exploring the poem’s themes and symbols beyond a surface level. In addition, Heaney’s emphasis on the connection between humans and the earth has encouraged other modern poets to investigate related subjects.

The spatial imagery of Heaney’s poetry frequently goes beyond the visual to include other senses, making for a more engaging and interactive read. Heaney is well-known for his descriptive skills, which allow the reader to experience the sights, sounds, and scents he portrays in the poems. If one reads “Digging,” they can practically hear the spade cutting through the ground and feel the soil’s roughness in their hands. The poet writes, “The cold smell of potato mould, the squelch, and slap / Of soggy peat, the curt cuts of an edge / Through living roots awaken in my head” [4, p. 4]. These lines capture the sensory experience of digging and convey the tactile and auditory sensations associated with working the land. Using various senses in spatial imagery helps the reader better visualize the poem’s surroundings and impacts them emotionally as they read. Heaney’s poetry elicits strong feelings of identification with the characters and settings he describes because of his skillful use of multisensory spatial imagery. Heaney goes beyond the bounds of words to let the reader feel what he or she is reading about by using a variety of senses, not only sight, sound, and smell. This method increases the reader’s empathy and involvement with the text by providing a complete picture of the settings in which his poetry is set. Heaney’s ability to immerse readers in the center of his poetic landscapes, where they can experience the world’s beauty, complexity, and emotional resonance, is a testament to the poet’s extraordinary skill.

Heaney’s poetry often uses juxtaposition to explore the tensions and linkages between disparate physical settings. This contrast is especially clear in poems like “The Haw Lantern,” which set the natural world and human society. Heaney writes, “The wintry haw is burning out of season, / crab of the thorn,



a small light for small people, / wanting no more from them but that they keep / the wick of self-respect from dying out, / not having to blind them with illumination [6, p. 7]. These lines juxtapose the natural world and human society, suggesting that both are equally important and interconnected. Juxtaposition is a common literary device that allows authors to make sharp contrasts between two different concepts, objects, or ideas. It can be used effectively for characterization, plot development, and suspense by pitting characters against one another. By placing seemingly dissimilar elements side-by-side, Heaney can draw attention to their relationship and explore the nuances of his subject matter more deeply. Juxtaposition also serves an important function in poetry: it adds layers of complexity and meaning to language that a single word might not adequately express. The juxtaposition technique poets employ heightens the poem's emotional impact while adding rich detail and imagery.

The use of language and dialect is another example of spatial imagery in Heaney's poetry. Heaney often uses the Irish language and idioms to give his poems a sense of place [3]. In "Broagh," Heaney writes: "The garden mould / Bruised easily, the shower / Gathering in your heelmark / Was the black O / In Broagh..." [4, p. 105]. Broagh" is an Irish place name that refers to a specific area in Northern Ireland. Using this place name helps to ground the poem in a particular Irish setting. This linguistic choice lends credibility and nuance to his depictions and demonstrates the poet's commitment to and enthusiasm for the Irish language and his culture. Also, in "Broagh" Heaney uses the Irish word "boortrees," which is an Irish term for an old tree, in the line "Among the windy boortrees and rhubarb-blades." This ability of language to conjure and communicate a feeling of location and identity is a central theme in Heaney's poetry. Heaney's vivid spatial description draws the reader deeply into the poem. His descriptive writing skills draw the reader into the material and make it more meaningful. Heaney allows the reader to discover and analyze the poem's deeper meaning by placing them straight into the vividly portrayed world of his poetry.

Also, Heaney's poetry uses spatial imagery as a springboard for delving into more universal topics like individual and collective identity, history, and the human condition. In the poem "Digging," for instance, Heaney examines identity and the poet's responsibility to preserve the past through the lens of his father's and grandfather's labor on the land [10]. Heaney writes in "Digging," "By God, the old man could handle a spade. / Just like his old man" [4, p. 3]. The poem explores the connections between Heaney's identity as a poet and his family's history of manual labor on the land, suggesting that the poet is responsible for preserving and honoring this legacy through his writing. In "The Tollund Man," Heaney uses the body of a preserved Iron Age man found in Denmark to explore the cycles of life and death and the transience of human existence. The speaker reflects on the Tollund Man's last moments and contemplates the relationship between the natural world and human civilization.

Heaney writes, "Some day I will go to Aarhus / To see his peat-brown head, / The mild pods of his eyelids, / His pointed skin cap" [4, p. 25]. Heaney's use of sensory language, such as "peat-brown head" and "pointed skin cap," creates a vivid image of the Tollund Man and immerses the reader in the experience of seeing him. The poet employs a skillful technique that brings together the personal and the universal, combining individual narratives with broader historical and social subjects. This strategy encourages readers to contemplate their lives concerning wider contexts, thus creating an even stronger bond between themselves and past times and current events. Consequently, Heaney's poems can be seen as a reminder of language's indestructible forcefulness and poetic verse's potential for bridging the gap between ages and cultures.

*Results.* In conclusion, Seamus Heaney's innovative use of poetic form, imagery, figures of speech, symbols, allusions, dialect and contrast makes his writings particularly memorable, allowing one to feel deeply about the poet's surroundings in particular and to care about the world in general. Additionally, many culturally-specific and universal topics are explored through his writing, from Irish identity to history to human-environment interactions. Focusing on the spatial imagery in Heaney's poems may help readers understand why his work has had such a long-lasting impact on the literary world.

## Литература

1. Brandes, R. "Seamus Heaney." *Modern Irish Writers: A Bio-critical Sourcebook*. Ed. by Alexander G. Gonzalez. London: Greenwood press, 1997. P. 102–110.
2. De Leo, M. *Family, Childhood, and Nature: a Reading of Seamus Heaney's "Death of a Naturalist"* (Thesis). Ca' Foscari University of Venice, 2018. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/14366/865898-1220917.pdf?sequence=2>. (date accessed: 09.03.2023)
3. He, Y. *Language and Landscape – Dinnshenchas in Seamus Heaney's Poetry*. *Advances in Literary Study*. Vol. 4, No. 1. January 2016. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=62750>. (date accessed: 25.03.2023)
4. Heaney, S. *Poems, 1965–1975*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.
5. Heaney, S. *Preoccupations: Selected Prose, 1968–1978*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.
6. Heaney, S. *The Haw Lantern*. New York: Farrar Straus Giroux, 1987.
7. Klitzing, A. 'Gilded Gravel in the Bowl': Ireland's cuisine and culinary heritage in the poetry of Seamus Heaney. *Folk Life*. Vol. 59, No. 2. 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/04308778.2021.1957423>. (date accessed: 15.04.2023)
8. Moore, R. *Precursors, the Environment and the West in Seamus Heaney's Postscript*. *Estudios Irlandeses*. Vol. 13, No. 4. 2018. <https://www.estu->

diosirlandeses.org/wp-content/uploads/2018/03/DEF.MOORE\_.pdf. (date accessed: 16.04.2023)

9. Risking Everything. 110 Poems of Love and Revelation. Ed. by Roger Housden. New York: Harmony/Rodale, 2007.
10. Yousif, S. Identity and the Theme of Belonging in Seamus Heaney's Selected Poems. Education College Journal. Vol. 2, Iss. 45. 2021. <https://www.iasj.net/iasj/download/931e0f6c17ad310e>. (date accessed: 16.03.2023)

## **SPATIAL IMAGERY IN SEAMUS HEANEY'S POETRY**

**Tarek A. Kh.**

Minsk State Linguistic University

The literary work of the Irish writer and Nobel Prize winner Seamus Heaney represents a unique combination of the local and the universal. The aim of the article is to identify the specificity of creation and functioning of spatial imagery in the writer's poetry. The topicality of the article is defined by the need to explore the poetics of place in Heaney's works in spite of the considerable amount of research of the formal and thematic aspects of his poems, as the writer emphasized the ontological and axiological value of spatial loci and cultural topoi in the production and reception of literary texts. A special role of figures of speech, allusions, symbols, contrast, rhythm and diction in creating a sense of place and spatial imagery in Heaney's poetry is demonstrated. The function of spatial imagery to express the themes of personal identity, man's interaction with nature, artistic creation, the culture and history of Ireland, its past and present, is revealed. The methodology of research is based on the principle of contextual analysis of literary works (taking into account their biographical and cultural-historical contexts); elements of stylistic analysis have also been used.

**Keywords:** imagery, Irish literature, poetic form, Seamus Heaney, space in literature.

## **References**

1. Brandes, R. "Seamus Heaney." Modern Irish Writers: A Bio-critical Sourcebook. Ed. by Alexander G. Gonzalez. London: Greenwood press, 1997. P. 102–110.
2. De Leo, M. Family, Childhood, and Nature: a Reading of Seamus Heaney's "Death of a Naturalist" (Thesis). Ca' Foscari University of Venice, 2018. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/14366/865898-1220917.pdf?sequence=2>. (date accessed: 09.03.2023)
3. He, Y. Language and Landscape – Dinnshenchas in Seamus Heaney's Poetry. Advances in Literary Study. Vol. 4, No. 1. January 2016. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=62750>. (date accessed: 25.03.2023)
4. Heaney, S. Poems, 1965–1975. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.
5. Heaney, S. Preoccupations: Selected Prose, 1968–1978. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.
6. Heaney, S. The Haw Lantern. New York: Farrar Straus Giroux, 1987.
7. Klitzing, A. 'Gilded Gravel in the Bowl': Ireland's cuisine and culinary heritage in the poetry of Seamus Heaney. Folk Life. Vol. 59, No. 2. 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/04308778.2021.1957423>. (date accessed: 15.04.2023)
8. Moore, R. Precursors, the Environment and the West in Seamus Heaney's *Postscript*. Estudios Irlandeses. Vol. 13, No. 4. 2018. [https://www.estudiosirlandeses.org/wp-content/uploads/2018/03/DEF.MOORE\\_.pdf](https://www.estudiosirlandeses.org/wp-content/uploads/2018/03/DEF.MOORE_.pdf). (date accessed: 16.04.2023)
9. Risking Everything. 110 Poems of Love and Revelation. Ed. by Roger Housden. New York: Harmony/Rodale, 2007.
10. Yousif, S. Identity and the Theme of Belonging in Seamus Heaney's Selected Poems. Education College Journal. Vol. 2, Iss. 45. 2021. <https://www.iasj.net/iasj/download/931e0f6c17ad310e>. (date accessed: 16.03.2023)

# Каламбур на основе словообразовательной игры в политическом дискурсе интернет-коммуникации

**Тищенко Наталия Геннадьевна,**

канд. пед.н., доцент Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет

В статье определяются особенности медиатекста в современной интернет-коммуникации, основные функции политического дискурса, коммуникативные стратегии, роль и функционирование лексических средств комического на основе языковой игры. Увеличение интереса к различным источникам политической информации, особенно к интернет-коммуникации привлекает все большее число пользователей. Для привлечения внимания авторы на интернет-ресурсах очень часто используют лексические средства комического. Однако комическое используется в речи не только для того, чтобы развеселить публику, привлечь внимание, оживить речь, вызвать удивление, но и чтобы воздействовать на адресата в плане изменения оценки, мнения, то есть для выполнения персуазивной функции. Одной из разновидностей комического является языковая игра – каламбур. Рассматриваются внутрисловные и межсловные каламбуры на основе словообразовательной игры. Подчеркивается роль языковой игры в жанре речевого обличения, в соответствии со стратегией на понижение.

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, политический дискурс, языковая игра, словообразовательная игра, окказионализмы, каламбур

Обострение политической ситуации на современном этапе вызвало резкий взлет обращения широкой публики к политической жизни общества. В связи с этим увеличился интерес к различным источникам политической информации, в первую очередь к СМИ, особенно к интернет-коммуникации. Это обусловило большое влияние политического дискурса СМИ на население, на политическое сознание и мировоззрение рядовых граждан.

Являясь относительно новым видом дискурса, интернет-дискурс динамично и постоянно развивается, остро реагирует на происходящие события, поэтому привлекает все большее число пользователей. Интернет-дискурс отражает общественные интересы участников общения, это своего рода публичная площадка, где обмениваются информацией и мнениями, здесь высказываются позиции, с которыми соглашаются или не соглашаются коммуниканты, здесь возникают дискуссии и острые споры. Необходимо подчеркнуть, что политический дискурс интернет-коммуникации объединяет в общении представителей различных слоев населения: разный возраст, различное образование, различные социальные группы, разные профессии, интересы, национальности и т.д. Получателями информации также являются представители интернет-общения безотносительно к определенной группе – то есть присутствует феномен анонимного массового получателя информации политического характера. При этом интернет-коммуникация представляет собой диалог равных, это относится как к авторам информации (продюцентам), так и к воспринимающим информацию (реципиентам). В свою очередь реципиент легко становится продуцентом, реагируя на информацию в комментариях, а автор первичного информационного текста становится реципиентом, воспринимая фрагменты реакции в комментариях. «Благодаря диалогичности даже монологическая медиаречь предстает через последовательность диалогических единств – двучленных (с обеими репликами) и одночленных (с одной эксплицитно выраженной репликой, другой подразумеваемой)». [1] Медиаречь играет большую роль в развитии современного языка, так как оперативно реагирует на новые языковые явления и определяет свойства современного его состояния. В медиаречи наблюдается смешение стилей, жанров, активное употребление разговорных, просторечных, жаргонных и инвективных языковых средств. Особенностью дискурсного диалога в интернет-коммуникации является активное использование

семиотически осложненных форм, поликодовых конструкций, разнообразных элементов креолизации: включение видео- и аудиоматериалов, фотографий, картинок, инфографики, эмодзи, символов и пр.

Важным фактором интернет-коммуникации является слияние/смешение/интеграция устной разговорной речи (неподготовленность, спонтанность, инверсия, разговорная лексика и т.д.) и письменной речи (как формы сетевого общения), что позволяет исследователям дискурса применять термин: «устно-письменная речь» [2]. Это обуславливает потребности описания, систематизации и анализа особенностей быстро развивающегося, изменяющегося и осваивающего новые языковые реалии вида дискурса с точки зрения лингвистики и прагматики.

Политический дискурс интернет-коммуникации имеет те же основные функции, что и дискурс в целом, то есть информативная, аргументативная, персуазивная функции. В зависимости от функций выбираются определенные коммуникативные стратегии, которые соотносятся с целями коммуниканта. О.Н. Паршина определяет «стратегию как определенную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» [3]. В свою очередь, коммуникативная стратегия реализуется в речевых тактиках, которые представляют собой выбор и последовательность речевых действий. Наиболее ярко в политическом дискурсе проявляются коммуникативные стратегии персуазивности, то есть стратегии воздействия на адресата, манипулирование убеждениями, оценками и отношениями, формирование и коррекция мнений, ментальных установок, взглядов, мировоззрения. В политическом дискурсе обычно выявляется антиномия «свой – чужой»: противопоставляется позитивный, образ «своего» и негативный образ «чужого». Причем эта антиномия не всегда эксплицитно выражена в дискурсе: отрицательная характеристика образа «чужого» (врага) подразумевает противопоставленность характеристик образа «своего». По отношению к «чужому» О.Н. Паршина выделяет стратегию дискредитации, которая «реализуется прежде всего в тактиках обвинения и оскорбления» [3]. Этим определяется наличие большого количества средств именно отрицательной оценки – метафор, пейоративов, инвектив и других экспрессивных средств, в том числе, средств языковой агрессии, характеризующих «чужого», направленных на его развенчивание, разоблачение, унижение, ниспровержение. Таким образом реализуется коммуникативная стратегия «на понижение»: дискредитация, разоблачение, умаление авторитета, реификация (конструирование образа) разрушение образа, деперсонализация, оскорбление, издевательство, высмеивание и т.д. [4]

Большую роль в стратегии на понижение играет использование средств создания комического. Комическое в разных его видах (ирония, сарказм, сатира, острота, юмор) является популярным ре-

сурсом прагматически насыщенного политического дискурса.

С точки зрения лингвистической прагматики комическому присуща социально-критическая направленность. Комический эффект основан на противоположности, неоднозначности, неожиданности. «Игровые трансформации» обнаруживают неожиданные возможности интерпретации языковых знаков, выявляя их ассоциативный потенциал, который существует в сознании носителей языка и зависит от ассоциативного тезауруса языковой личности. [5].

Наряду с общими характеристиками комического в политическом дискурсе его функционирование имеет особенности, о которых упоминается в ряде исследований, например: «Сущностью юмора является вскрытие противоречий, двойных стандартов в политике, демонстрация абсурдности ситуации. Недовольство политической обстановкой, выраженное в юмористической форме, позволяет снять напряжение и почувствовать свое превосходство над ситуацией или политиками» [6 с.208]. В качестве базовых функций политического дискурса исследователями выделяются информативная, интерпретационная, персуазивная функции. Однако учитывая характер потребления политического дискурса интернет-коммуникации как досугового контента, можно выделить также функцию рекреативную, которая становится в один ряд с базовыми. В журналистике появился специальный термин, определяющий интеграцию информативной и рекреативной функций – «инфотейнмент». Формат «инфотейнмента» подразумевает «разыгрывание новости» [7] Инфотейнмент – (от англ. information и entertainment) – развлечение информированием, «информируя, – развлекай». [8, с. 116]. В соответствии с задачами реализации основных коммуникативных стратегий политического дискурса используются различные виды комического. Можно выделить следующие функции комического в политическом дискурсе:

1. Эмоциональная разрядка
2. Стратегия на понижение (осмеивание лица или ситуации)
3. Осознание превосходства над объектом осмеивания
4. Эффект обманутого ожидания (в результате намеренного нарушения нормы, которая имеется в сознании у воспринимающего)
5. Эстетическая функция (комизм ради игры)
6. Рекреативная функция – получение удовольствия в процессе дискурсной коммуникации
7. Привлечение внимания к информации
8. Креативная функция (ибо комическое в плане восприятия «сродни творческому акту» [9].

В любом случае речевой акт с включением комического имеет комическую интенцию: намерение автора вызвать смеховую реакцию у воспринимающего. Однако комическое используется в речи не только для того, чтобы развеселить публику, привлечь внимание, оживить речь, вызвать удивление, но и чтобы воздействовать на адреса-

та в плане изменения оценки, мнения, то есть для выполнения персуазивной функции. С другой стороны, реципиент из пассивного потребителя информации превращается в активного интерпретатора политических реалий, то есть становится активным членом коммуникативного акта. Комическое является, таким образом, актуализатором языкового воздействия на аудиторию путем специфически оформленного содержания [10].

Одной из разновидностей комического является языковая игра – каламбур. В разных определениях каламбура отмечаются совмещение в одном тексте двух значений, двух и более семантических планов слов, и как результат этого совмещения – противоречие. Как отмечает Т.А. Гридина, языковая игра, – «одновременно и когнитивный, и психологический, и лингвокультурный, и эстетический феномен, функциональная сущность которого не исчерпывается традиционно выделяемой сферой комического воздействия и уж никак не вписывается в рамки расхожего определения „игра слов“» [11 с. 4].

Отступление от нормы, по мнению В.З. Санникова, должно осознаваться и намеренно допускаться продуцентом; реципиент, в свою очередь, должен понимать, что «это нарочно так сказано», чтобы не оценить соответствующее выражение как ошибку, тем самым он принимает правила игры и пытается определить намерение автора. [12 с. 13]

Восприятие и понимание намеренной необычности употребления языковой единицы в тексте базируется на сформированном механизме языкового чутья, основанного на знании языковой нормы и умении прогнозировать элемент речевой динамики в его нормативном употреблении, умение обнаружить отклонение от нормы и выявить нестандартное употребление языкового элемента. [13, с 39].

То есть, языковая игра – это намеренное использование возможностей языка. Обязательным условием возникновения каламбура является направленность на игру словом с целью иронического, сатирического, комического эффекта [14, с. 3].

Наиболее распространенной разновидностью языковой игры в медиаречи вообще и в политическом дискурсе в частности является словообразовательная игра. По мнению В.З. Санникова, можно выделить две разновидности словообразовательной игры: переосмысление существующего слова и создание нового слова [12 с. 146].

Современные исследователи отмечают, что в настоящее время происходит активизация словотворчества, так называемый окказионалистический взрыв в интернет-коммуникации [15]. Каламбур на основе словообразовательной игры в медиадискурсе чаще всего строится на необычности формы слова, на контаминации слов по формальным признакам, подкрепленных смысловыми ассоциациями. Такие каламбуры можно разделить на внутрисловные и межсловные.

**Внутрисловные каламбуры** – самая большая группа лексических средств создания комического в политическом дискурсе интернет-коммуникации, представлены окказионализмами.

Большая часть лексики, участвующей в языковой игре, составляют окказионализмы с ярко выраженной отрицательной оценкой, что соответствует стратегии «на понижение», жанру речевого обличения. Продуктивными способами образования окказионализмов являются как узуальные, так и неuzuальные словообразовательные модели.

Например, комический эффект могут создавать окказионализмы, образованные по продуктивным словообразовательным моделям при помощи аффиксации, в том числе иноязычных суффиксов и суффиксоидов (*всхлипинг, намеринг, объегоринг, охаинг, раздербанинг; чубаноид; экс-шпион, квазигосударство, мегаварварство, гиперлогично*). Окказионализмы, образованные по продуктивным моделям могут создавать комический эффект в зависимости от контекста: *Сверчатина получается выгоднее, полезнее и экологичнее. Любитель копченой леопардины*. Несвойственные литературному языку способы словообразования привлекают внимание к необычному слову, создают комическое противоречие, усиливает отрицательную оценку, например: *убежанты; попаданец; отъезжанты; ждуны; поливатели*, («Оба-два убежанты и активные поливатели России (об Акунине и Зыгаре)»)

В качестве средств создания комического эффекта часто используются окказионализмы на основе словообразовательных моделей агглютинативного характера: *наглосаксы (ср. наглые англосаксы; грантоеды; протестутка (протест – о Грете Тумберг) и др.*

Образование окказионализмов от имен собственных – частое явление в политическом дискурсе с целью создания комического эффекта: *Байданить – просить у Байдена денег; Байданки – льстивые фразы в адрес Байдена; Кличкоизмы – примеры из речи Кличко; Шольцать – обманывать; Навальнятина, Навальнисты, Навальнята – приверженцы Навального;*

С целью иронии и осмеивания используются окказионализмы, образованные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов – диминутивы. С целью комического эффекта эти суффиксы присоединяются к необычной, нехарактерной для них основе, например: *Эрдоганчик, медалька, биполярочка.*

Большие возможности для окказионального словообразования представляет собой сложение, то есть образование сложных слов путем соединения двух или трех основ: *наркорожа, укрораб, салорейх; рифмодегенераты; галстукоед; пособи-емор*. В результате сложения образуются окказионализмы, объединяющие, казалось бы, необъединимые понятия, сочетание которых в одной лексеме создают комическое противоречие.

Таким образом, внутрисловные окказионализмы, образованные как узуальными, так и неuzu-

альными способами, имеют широкое распространение в политической интернет-коммуникации в качестве каламбуров для усиления отрицательной оценки с целью осмеивания лица или ситуации.

**Межсловные каламбуры** образованы чаще всего путем слияния основ от фразеологически связанных лексических единиц. Комический эффект связан с восприятием слова как части прецедентного текста. Языковая игра с использованием прецедентных включений создает комический эффект, который усиливает негативное оценочное суждение.

Например: *двустулие, двустульное положение*. Ср.: «сидеть между двумя стульями»; *Ванаталлинские Васюки* – название брендового ликера бывшей Советской Эстонии – «Вана Таллин» и образ «Нью-Васюки у Ильфа и Петрова; *Обывателю можно вешать лапшу за уши. И политики с журналистами это прекрасно понимают. Более того, работа у них в лапшеразвесочной*. Ср.: «Вешать лапшу на уши».

В качестве прецедентного феномена используется прецедентное имя, например, окказионализм на основе имени собственного «*Худшее уже позади, впереди полный профессиональный фондерляйенец*» ср.: имя европейского политического деятеля Урсулы фон дер Ляйен.

Таким образом, языковая игра в политическом дискурсе представляет собой достаточно распространенное явление, словотворчество участников медиакоммуникации растет, состав игровых средств пополняется. Возможность свободного использования языковых средств свидетельствует о творческих возможностях носителей языка, как авторов-продюсеров, так и реципиентов, воспринимающих игру, поэтому полноправных участников языковой игры. Игра в политическом медиадискурсе является важным средством для создания экспрессивности, исполнения функции воздействия, усиления оценки, чаще негативной, осмеивания, дискредитации личности.

## Литература

1. Дускаева Л.Р. Вектор праксиологического анализа в медиалингвистике Журнал Медиалингвистика 2019, том 6, № 1. Электронный ресурс <https://medialing.ru/vektory-praksiologicheskogo-analiza-v-medialingvistike/> Дата обращения: 4.11.2022
2. Лутовинова О.В. Интернет как новая устно-письменная система коммуникации //Известия РГПУ им. А.И. Герцена.СПб., 2008. № 11 (71) С. 58–65)
3. Паршина, О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты: автореф. дисс. ... доктора филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2005. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya->

[sovremennoypoliticheskoy-elity-rossii.](http://cheloveknauka.com/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-sovremennoypoliticheskoy-elity-rossii/) – Дата доступа: 24.11.2022

4. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.].
5. Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество /; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: Урал. ГПИ, 1996. – 215 с.;).
6. Щенникова О.Н. Неформальная коммуникация в политике // Изв. Алтайск. гос. ун-та, 2008. № 4/1(60). С. 207–208
7. Барашкина Е.А. Язык современных масмедиа: учебное пособие / Е.А. Барашкина, В.В. Лабутина. – Самара: Издательство Самарского университета, 2021. – 80с.
8. Лозовский Б.Н. Журналистика: краткий словарь / Б.Н. Лозовский. Екатеринбург, 2004. С. 116.
9. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. – М.: Искусство, 1977. – 183 с.
10. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В. Лингвокультурологические особенности деривационных процессов в русском языке // Русский язык за рубежом. 2018. № 3.
11. Гридина Т.А. Языковая игра в художественном тексте. Екатеринбург, 2012. С. 43–50
12. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки русской культуры, 1999,. – 525 с
13. Ходакова Е.П. Из истории русского каламбура. Автореф. дис. ...док.филол.наук. – М., 1969. – 32с.
14. Тищенко Н.Г., Чекмарева Н.Н. Методические аспекты использования комических текстов в преподавании русского языка как иностранного В книге: Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе. Коллективная монография. Сер. «Научная психолого-педагогическая школа “ЧИР-среда”» Киров, 2019. С. 37–61

## THE PUN WHICH IS BASED ON WORD-FORMATION GAME IN THE POLITICAL DISCOURSE OF INTERNET COMMUNICATION

**Tishchenko N.G.**

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article defines the features of the media text in modern Internet communication, the main functions of political discourse, communication strategies, the role and functioning of lexical means of the comic based on the language game. Increasing interest in various sources of political information, especially Internet communication, is attracting an increasing number of users. To attract attention, authors on Internet resources very often use lexical means of the comic. However, the comic is used in speech not only to amuse the audience, attract attention, enliven speech, cause surprise, but also to influence the addressee in terms of changing the assessment, opinion, that is, to perform a persuasive function. One of the varieties of the comic is a language game – a pun. Intra-word and inter-word puns are considered on the basis of a word-building game. The role of the language game in the genre of verbal denunciation is emphasized, as well as the conformity of the downgrading strategy.

**Keywords:** Internet communication, political discourse, language game, word-building game, occasionalisms, pun.

## References

1. Duskaeva L.R. The vector of praxeological analysis in medialogistics Journal of Medialogistics 2019, volume 6, no. 1. Electronic resource <https://medialing.ru/vektory-praksiologicheskogo-analiza-v-medialingvistike/> Date of access: 4.11.2022
2. Lutovinova O.V. Internet as a new oral-written system of communication // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. St. Petersburg, 2008. No. 11 (71) S. 58–65
3. Parshina, O.N. Strategies and tactics of speech behavior of the modern political elite: author. diss. ... Doctors of Philology. Sciences: 10.02.01. – Saratov, 2005. – [Electronic document]. – Access mode: <http://cheloveknauka.com/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-sovremennoypoliticheskoy-elity-rossii>. – Access date: 11/24/2022
4. Mikhaleva O.L. political discourse. The specifics of manipulative influence. M.: Librokom, 2009. 256 p.].
5. Gridina T.A. Language game: stereotype and creativity /; Ural. state ped. un-t. – Yekaterinburg: Ural. GPI, 1996. – 215 p..
6. Shchennikova O.N. Informal communication in politics // Izv. Altaysk. state un-ta, 2008. No. 4/1(60). pp. 207–208
7. Barashkina E.A. Language of modern mass media: textbook / E.A. Barashkina, V.V. Labutina. – Samara: Samara University Press, 2021. – 80p.
8. Lozovsky B.N. Journalism: a brief dictionary / B.N. Lozovsky. Yekaterinburg, 2004, p. 116.
9. Luk A.N. Humor, wit, creativity. – M.: Art, 1977. – 183 p.
10. Radbil T.B., Ratsiburskaya L.V. Linguistic and cultural features of derivational processes in the Russian language // Russian language abroad. 2018. No. 3.
11. Gridina T.A. Language game in a literary text. Yekaterinburg, 2012, pp. 43–50
12. Sannikov V.Z. Russian language in the mirror of the language game. – M.: Languages of Russian culture, 1999. – 525 s
13. Hodakova E.P. From the history of Russian pun. Abstract dis. ... doc.philological.sciences. – M., 1969. – 32 p.
14. Tishchenko N.G., Chekmareva N.N. Methodological aspects of the use of comic texts in teaching Russian as a foreign language In the book: Innovative educational space: theory and practice of teaching foreign languages and Russian as a foreign language in higher education. Collective monograph. Ser. «Scientific Psychological and Pedagogical School «CHIR-environment»» Kirov, 2019. P. 37–61

**Туркулец Иван Алексеевич,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Иностранные языки и межкультурная коммуникация»,  
ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет  
путей сообщения»  
E-mail: ivan.turkulets@mail.ru

Статья рассматривает проблему проникновения диалектизмов в литературный русский язык. В статье рассмотрены основные понятия и термины, такие как диалект и диалектизм, и литературный язык. Исследован исторический аспект проникновения диалектизмов в литературный русский язык, описаны этапы развития русского литературного языка и приведены примеры диалектных элементов в произведениях классической литературы.

Далее рассмотрено современное состояние проникновения диалектизмов в литературный русский язык, обозначены основные причины проникновения диалектизмов и приведены примеры использования диалектных элементов в современной литературе. Описаны плюсы и минусы проникновения диалектизмов в литературный русский язык, такие как влияние диалектизмов на языковую культуру, ограничения и негативные последствия использования диалектизмов в литературе. В статье сделаны выводы о важности использования диалектных элементов в литературе, а также о необходимости соблюдения правил языковой культуры и учета возможных ограничений в понимании текста.

**Ключевые слова:** диалект, диалектизм, литературный язык, история русского языка, проникновение диалектизмов, использование диалектных элементов, языковая культура, ограничения использования диалектизмов.

Тема проникновения диалектизмов в литературный русский язык является актуальной в современном обществе. Этот процесс влияет на языковую культуру и является одним из факторов ее развития. Однако проникновение диалектных элементов может привести к размыванию языковых границ и усложнению понимания текста. Поэтому необходимо исследовать эту тему и выявить плюсы и минусы использования диалектных элементов в литературе. Целью исследования является изучение проблемы проникновения диалектизмов в литературный русский язык.

Диалект – это разновидность языка, характерная для определенной территории или социальной группы. Диалекты отличаются от стандартного языка в лексике, фонетике, грамматике и интонации. В зависимости от региона, диалекты могут сильно отличаться друг от друга [4].

Диалектизм – это слово или выражение, характерное для диалекта и используемое в речи на общезыковом уровне. Диалектизмы могут включать в себя лексические, грамматические или фонетические элементы, которые являются характерными для определенного диалекта. Например, в русском языке диалектизмом может быть слово «бульба» вместо стандартного «картофель».

В литературном языке могут использоваться диалектизмы для передачи местного колорита, характеристики персонажей или для создания определенной атмосферы в произведении. Их использование должно быть ограничено и не должно приводить к нарушению правил грамматики и языковой культуры.

Литературный язык – это форма языка, используемая в литературных произведениях, официальных документах, деловой переписке и других высокопрофессиональных сферах общения. Литературный язык является стандартизированной формой языка, которая представляет общедоступный нормативный языковой код и позволяет общаться людям разных регионов и социальных слоев [6].

Литературный язык основывается на правилах русской грамматики, орфографии и пунктуации, и на основном словарном запасе. Он должен быть легко понятен и доступен широкому кругу людей.

Литературный язык является результатом длительной исторической эволюции, и поэтому в его составе могут присутствовать элементы различных диалектов и других языковых вариантов. Однако в литературном языке следует избегать употребления диалектных элементов, которые могут привести к непониманию или ограниченному кругу читателей.

Литературный язык является важной составляющей языковой культуры и способствует ее развитию и сохранению [7].



Развитие русского литературного языка можно условно разделить на несколько этапов [2]:

1. Древнерусский язык (до XV века) – этот период характеризуется использованием славянского письменного языка для записи христианских текстов. Этот язык не был единой формой, и в нем существовало много диалектов.
2. Среднерусский язык (XV–XVII века) – это период, когда начал формироваться русский литературный язык, который был основан на московском диалекте. В это время появились первые литературные произведения, которые были написаны на русском языке.
3. Русский язык XVIII века – в этот период было много работ по стандартизации русского языка, и его начали использовать во многих областях жизни. В это время было создано много литературных произведений, которые стали классикой русской литературы.
4. Русский язык XIX века – это период, когда русский язык стал одним из самых используемых языков в мире благодаря своей литературной классике. В это время русский язык был дополнен многими новыми словами и конструкциями.
5. Русский язык XX–XXI веков – современный русский язык развивается, включая в себя новые слова и термины в связи с технологическим прогрессом. Также существуют новые лингвистические теории и подходы к изучению языка. Примеры диалектных элементов в произведениях классической литературы [9]:
  - «Мертвые души» Н.В. Гоголя – в этом произведении Гоголь использовал элементы украинского языка, например, слова «гетьман» и «гайворонский», которые описывают украинскую культуру.
  - «Война и мир» Л.Н. Толстого – в романе Толстой использовал элементы московского диалекта, например, слово «жлоб» (значение – грубый и невоспитанный человек), которое использовалось в быденной речи того времени.
  - «Отцы и дети» И.С. Тургенева – в романе Тургенев использовал элементы низового языка, например, слово «лошадня», которое обозначает кабак или место, где можно выпить.
  - «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова – в этом произведении Булгаков использовал элементы московского говора и арго, например, слово «шарашкина контора» (значение – место задержания).
  - «Евгений Онегин» А.С. Пушкина – в романе Пушкин использовал элементы различных диалектов, например, слово «пропасть» (значение – уйти, скрыться) использовалось в петербургском диалекте, а слово «хмель» (значение – пьянство) – в украинском диалекте.

Основные причины проникновения диалектизмов в литературный язык могут быть следующими [3]:

Географическое распределение – диалектные элементы могут проникать в литературный язык

из-за географического распределения диалектов и различных языковых вариантов.

Исторические события – важные исторические события, такие как войны, миграции населения и другие социальные процессы, могут привести к проникновению диалектных элементов в литературный язык.

Взаимодействие языков – проникновение диалектных элементов в литературный язык может происходить в результате взаимодействия различных языковых групп и культур.

Творческие поиски писателей – многие писатели и поэты, стремясь к большей выразительности и живописности, могут использовать диалектные элементы в своих произведениях.

Развитие языка – язык постоянно развивается и изменяется, и новые слова и конструкции могут возникать из диалектных элементов.

Культурные традиции – использование диалектных элементов может быть связано с сохранением культурных традиций и национальных особенностей.

Проникновение диалектных элементов в литературный язык является естественным процессом, который может способствовать обогащению языка и сохранению языковых традиций. Необходимо помнить о правилах языковой культуры и учитывать возможные ограничения в понимании текста.

Примеры использования диалектных элементов в современной литературе [5]:

«Тощий мир» Владимира Сорокина – в этой книге автор использовал элементы общерусской речи и космополитического языка 1990-х годов, что отражает художественный стиль и тематику произведения.

«12 стульев» и «Золотой теленок» Ильи Ильфа и Евгения Петрова – в этих книгах авторы использовали элементы различных региональных диалектов, чтобы показать особенности различных персонажей.

«Черновик» Сергея Лукьяненко – в этом романе автор использовал элементы различных диалектов, чтобы передать национальные особенности разных культур и народов.

«Трое из Простоквашино» Эдуарда Успенского – в этой книге автор использовал элементы московского диалекта и низового языка, чтобы передать уникальность и особенности образа жизни героев.

«Вино из одуванчиков» Рэя Брэдбери – в этой книге автор использовал элементы американского диалекта, чтобы передать местный колорит и настроение юности.

«Абсолютный маяк» Андрея Рубанова – в этом романе автор использовал элементы регионального диалекта, чтобы передать и нюансы национального характера главных героев.

Использование диалектных элементов в современной литературе может быть эффективным способом передачи особенностей персонажей, местности и национальной специфики.

Влияние диалектизмов на языковую культуру может быть как положительным, так и отрицательным.

Среди положительных влияний можно выделить следующие [1]:

1. Разнообразие языка – использование диалектизмов может обогатить язык и сделать его более живописным и выразительным.
2. Сохранение культурного наследия – использование диалектных элементов может сохранить языковые традиции и культурное наследие определенных регионов.
3. Расширение лингвистических знаний – знание диалектов может помочь в изучении языка и лингвистических теорий.

Существуют и отрицательные последствия использования диалектизмов [10]:

1. Ограничение понимания – использование диалектных элементов может затруднить понимание текста и вызвать затруднения у читателя.
2. Нарушение норм языковой культуры – использование диалектных элементов может привести к нарушению правил грамматики и орфографии, что неприемлемо в официальных документах и других формальных текстах.
3. Ограниченность аудитории – использование диалектных элементов может ограничить круг читателей, которые смогут понять содержание текста.

В целом, использование диалектных элементов в литературе и речи должно быть ограниченным и не приводить к нарушению языковых норм и правил.

Использование диалектизмов в литературе может иметь негативные последствия и вызывать ограничения [8]:

Затруднения в понимании – использование диалектных слов и фраз может затруднить понимание текста читателем, особенно если он не знаком с тем диалектом, на котором написан текст.

Ограниченность аудитории – использование диалектных слов и фраз может ограничить круг читателей, которые смогут понять содержание текста.

Нарушение норм языковой культуры – использование диалектных слов и фраз может привести к нарушению правил грамматики и орфографии, что может быть неприемлемо в официальных документах и других формальных текстах.

Потеря авторитетности – использование диалектных слов и фраз может привести к потере авторитетности у автора, особенно если они использованы неуместно или в неуместной ситуации.

Негативное влияние на языковую культуру – использование диалектных слов и фраз может привести к негативному влиянию на языковую культуру, если они не соответствуют общепринятым нормам языка.

Риск создания стереотипов – использование диалектных слов и фраз может привести к созданию стереотипов о людях, которые говорят

на определенном диалекте, что может быть негативным для определенных социальных групп.

Использование диалектизмов в литературе должно быть ограниченным и использоваться только в тех случаях, когда это необходимо для передачи особенностей характера персонажей, местности и т.д. При этом необходимо соблюдать правила языковой культуры и учитывать возможные ограничения в понимании текста.

В результате исследования были выявлены основные понятия и термины, связанные с проникновением диалектизмов в литературный русский язык. Были описаны этапы развития русского литературного языка и приведены примеры диалектных элементов в произведениях классической литературы. Были обозначены основные причины проникновения диалектизмов в литературный русский язык и приведены примеры использования диалектных элементов в современной литературе. Описаны плюсы и минусы проникновения диалектизмов в литературный русский язык, такие как влияние диалектизмов на языковую культуру и ограничения и негативные последствия использования диалектизмов в литературе.

В использовании диалектных элементов в литературе существуют как плюсы, так и минусы. С одной стороны, диалекты позволяют передавать национальные особенности, уникальность персонажей и особенности местности, что делает произведение более живым и интересным для читателя. С другой стороны, использование диалектов может усложнить понимание текста, особенно для читателей, не знакомых с соответствующими диалектами. Кроме того, некоторые диалектные элементы могут быть неприемлемы для использования в литературе из-за своей вульгарности или некорректности с точки зрения языковой культуры.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более детальное изучение влияния диалектных элементов на языковую культуру и развитие литературного языка. Можно также рассмотреть вопрос о том, как можно более эффективно использовать диалекты в литературе, не усложняя понимание текста. Дополнительное изучение диалектов различных регионов России и мира может также быть интересным направлением исследования.

## Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: учебное пособие. – Москва: Флинта, 2017. – С. 56–78.
2. Блох М.Я. Из истории русской литературной речи. – Москва: Наука, 2016. – С. 20–47.
3. Гудков Д.О. Диалектные особенности в литературном языке: монография. – Москва: Наука, 2017. – С. 11–38.
4. Кожевникова Е.П. Язык и культура. – Москва: Флинта, 2016. – С. 102–130.

5. Крылова И.П. Лингвистический анализ текста: учебное пособие. – Москва: Академия, 2017. – С. 88–112.
6. Кубрякова Е.С. Литературный язык: учебное пособие. – Москва: Академия, 2019. – С. 23–45.
7. Малеев В.В. История русского языка: учебник. – Москва: Лань, 2019. – С. 45–70.
8. Машковская Н.Б. Культура речи и деловое общение: учебное пособие. – Москва: Академия, 2018. – С. 7–31.
9. Реформация русского литературного языка: история и перспективы / под ред. А.В. Кирилленко. – Москва: Индрик, 2018. – С. 50–75.
10. Современный русский язык: учебник / под ред. О.Н. Левиной. – Москва: Флинта, 2015. – С. 10–35.

## PENETRATION OF DIALECTISMS INTO LITERARY RUSSIAN LANGUAGE

**Turkulets I.A.**

Far Eastern State Transport University

The article examines the problem of the penetration of dialectisms into the literary Russian language. The article discusses the basic concepts and terms such as dialect and dialectism, and literary language. The historical aspect of the penetration of dialectisms into the literary Russian language is investigated, the stages of development of the Russian literary language are described, and examples of dialect elements in classical literature are given.

The current state of the penetration of dialectisms into the literary Russian language is considered, the main reasons for their pene-

tration are indicated, and examples of the use of dialect elements in modern literature are given. The advantages and disadvantages of the penetration of dialectisms into the literary Russian language are described, such as the influence of dialectisms on language culture, restrictions and negative consequences of using dialectisms in literature.

The article concludes with the importance of using dialect elements in literature, as well as the necessity of following the rules of language culture and taking into account possible limitations in understanding the text.

**Keywords:** dialect, dialectism, literary language, history of the Russian language, penetration of dialectisms, use of dialect elements, language culture, limitations of using dialectisms.

## References

1. Arnold I.V. Stylistics of Modern English Language: a textbook. – Moscow: Flint, 2017. – P. 56–78.
2. Blokh M.Z. From the History of Russian Literary Language. – Moscow: Nauka, 2016. – P. 20–47.
3. Gudkov D.O. Dialect Features in Literary Language: a monograph. – Moscow: Nauka, 2017. – P. 11–38.
4. Kozhevnikova E.P. Language and Culture. – Moscow: Flint, 2016. – P. 102–130.
5. Krylova I.P. Linguistic Analysis of Text: a textbook. – Moscow: Akademiya, 2017. – P. 88–112.
6. Kubryakova E.S. Literary Language: a textbook. – Moscow: Akademiya, 2019. – P. 23–45.
7. Maleev V.V. History of Russian Language: a textbook. – Moscow: Lan, 2019. – P. 45–70.
8. Mashkovskaya N.B. Speech Culture and Business Communication: a textbook. – Moscow: Akademiya, 2018. – P. 7–31.
9. Reformation of Russian Literary Language: History and Perspectives / Ed. by A.V. Kirilenko. – Moscow: Indrik, 2018. – P. 50–75.
10. Modern Russian Language: a textbook / Ed. by O.N. Levin. – Moscow: Flint, 2015. – P. 10–35.

# Французские паремии с зоонимом LOUP как средство создания негативного образа человека

**Смирнова Вера Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Романо-германская филология и межкультурная коммуникация», Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: smirnova-vera@mail.ru

В статье рассматриваются французские метафорические паремии с зоонимом LOUP (волк). Цель исследования – выявление семантики и роли данных паремий в создании отрицательного образа человека. Уточнены определение и характерные черты паремий. Рассмотрены прямые и переносные значения лексемы LOUP и базовые представления о волке во французском языковом сознании. Проанализированы примеры французских паремий с зоонимом LOUP, полученные методом сплошной выборки из различных источников. В результате выделены пять тематических групп паремий с зоонимом LOUP, репрезентирующих негативный образ человека. Установлено, что паремии с лексемой LOUP в прямом значении описывают особенности поведения представителя животного мира, а в переносном значении они выполняют экспрессивно-оценочную функцию и служат средством образной характеристики человека, транслируя при этом многовековой опыт народа и отражая специфику языковой картины мира французского народа.

**Ключевые слова:** паремии, французский язык, зооним LOUP, отрицательная характеристика человека.

## Введение

Национально-культурная специфика языкового сознания различных народов находится в фокусе внимания лингвистов и культурологов. В этой связи актуальным представляется дальнейшее изучение паремий, являющихся неотъемлемой частью языка любого этноса.

Проблема определения паремий, уточнения их функций до сих пор вызывает неутихающие споры ученых, занимающихся вопросами фразеологии и паремиологии. Значительный вклад в разработку этих вопросов внесли французские ученые Ж.-К. Анкомбр, Ж. Клейбер, М. Прива, а также российские лингвисты В.В. Виноградов, В.Г. Гак, А.Г. Назарян, В.Н. Телия и другие. [1; 2; 4; 5; 8; 9; 16].

Наибольшие трудности вызывает вопрос определения пословиц и разграничение понятий пословицы (*proverbe*), поговорки (*dicton*) и паремии (*parémie* от греческого слова *paroimia* = *proverbe*). Во франкоязычной научной литературе все чаще звучит мнение о необходимости разрубить этот гордиев узел и использовать общий термин «паремия» в качестве обобщающего для пословиц и всех связанных с ними форм (*proverbes, adages, sentences, maximes, dictons*). И хотя термин *parémie* отсутствует во франкоязычных словарях, М. Прива отмечает, что в большинстве современных исследований, посвященных пословицам, используется именно это термин и его производные *parémiologie, parémiologique et parémiologue* (паремиология, паремиологический и паремиолог) [16].

В настоящей работе мы будем использовать термин «паремия», однако под этим термином мы будем понимать коммуникативные фразеологические единицы народного происхождения, которые представляют собой самостоятельные предложения, наделенные выражающим общую истину назидательным содержанием, и обладающие буквальным и переносным (образным) планом.

Характерная черта паремий, как и других единиц фразеологического состава языка – это их «образно-ситуативная мотивированность, которая напрямую связана с мировидением народоносителя языка, средостением культурной коннотации» [5, с. 214]. Паремии, являясь результатом вторичной номинации и творческой интерпретации свойств объектов и явлений окружающего мира, отражают национальный менталитет, историю, эмпирический и духовный опыт народа. Опираясь на работы Р.О. Якобсона, Н.Б. Мечковской и Г.Л. Пермякова, Л.И. Шагиахметова приводит

перечень функций паремиологических единиц, в которых сформулированы следующие способности паремий: влиять на сознание человека и регулировать его поведение; моделировать различные жизненные ситуации; предсказывать развитие событий; давать эмоционально-экспрессивную оценку объекту речи; выражать ироничное отношение к нему, создавая комический эффект; украшать речь [6]

Большое внимание ученые уделяют паремиям с зоонимами. В древности считалось, что животные являются промежуточным звеном между неживой природой и человеком [3, с. 93]. Значения зоонимов в составе фразеологических единиц часто называют символами, ассоциациями, образами, так как они соотносятся с морально-психологическими характеристиками человека, его повседневной жизнедеятельностью [7, с. 175].

В этой связи большой интерес для изучения культуры носителей французского языка представляют паремии с зоонимом LOUP (волк). Волк не перестает будоражить воображение людей. Начиная со сказки «Красная шапочка», которая до того, как была адаптирована Шарлем Перро в конце XVII века, принадлежала французской устной традиции, до песни Сержа Реджани «Les loups sont entrés dans Paris», тема волка остается на слуху. Сегодня ритейлеры и коммерческие бренды продолжают играть в игру «волк, ты здесь?» [11].

Волк все еще присутствует в повседневном языке благодаря метафорическим выражениям *à pas de loup* (на цыпочках), *à la queue leu leu* (гуськом), *faim de loup* (голодный как волк, волчий аппетит) *entre chien et loup* (между собакой и волком = с наступлением темноты), *se jeter dans la gueule du loup* (бросаться в пасть волка). В этой связи представляется актуальным изучение семантических особенностей паремий с зоонимом LOUP.

## Основная часть

### Лесема «loup» по данным лексикографических источников

Анализ словарных дефиниций существительного «loup» по данным франкоязычных толковых словарей «Le Petit Robert en ligne», «Le petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française», «Larousse. Dictionnaire de français» показало, что существительное мужского рода «loup» имеет следующие значения [10; 12, с. 1114; 13]:

1. Хищное млекопитающее с желтовато-серой шерстью, напоминающее крупную собаку, живущее стаями в лесах Европы, Азии и Америки, также называемое серым волком или обыкновенным волком. (Его крик – вой. Самка – волчица, детёныш – волчонок) (здесь и далее перевод автора статьи. – В. С.).

2. Мех этого животного.

3. Злой и жестокий человек.

4. Дефект, низкое качество изготовления чего-то, упущение, промах, осечка, сбой, неудача.

5. Ласковое обращение к ребенку, дорогому человеку: Мой волк! (фамильярное).

6. В области армейского вооружения – боевая машина для захвата и удаления таранов, используемых противником для разрушения стен (в Средневековье).

7. В истории костюма – полумаска из черного бархата или атласа (шестнадцатый век), которую до сих пор носят на маскарадах.

8. В текстильной промышленности – машина, которая благодаря работе барабана с большими металлическими зубьями и быстро вращающегося барабана разрыхляет шерсть перед чесанием.

9. В зоологии – название, данное различным прожорливым морским костистым рыбам, особенно окуням.

Как видим, в лексикографических источниках уже заложены переносные значения существительного LOUP, благодаря которым данная лексема может использоваться в различных аллегорических контекстах, в том числе в паремиях, для оценочной номинации человека.

### Тематические группы паремий с зоонимом LOUP, характеризующие человека с отрицательной стороны

Изучение ассоциативных значений антропоцентричных паремий с зоонимом LOUP проводилось на материале примеров, полученных методом сплошной выборки из различных источников [14; 15].

Проведенное исследование позволило выделить несколько тематических групп паремий, которые в иносказательной форме описывают человека и выражают общее суждение о его психологических, морально-нравственных и социальных характеристиках. Поскольку известно, что волк – это свирепое плотоядное и прожорливое дикое животное, обитающее в лесу и очень опасное для домашнего скота и человека, не удивительно, что анализ семантики фактического материала показал, что паремии с зоонимом LOUP в большинстве случаев характеризуют человека с отрицательной стороны. Основные из этих характеристик сводятся к следующим.

1. Человек жесток по отношению к другим людям. Об этом говорят паремии *L'homme est un loup pour l'homme* (человек человеку волк), *Le propre du loup est dévorer tout* (Природа волка – пожирать все).

Особенно беспощаден человек по отношению к слабым, несмелым и старым людям. Это суждение представлено целым рядом паремий, в которых слабый соперник выражен зоонимами, обозначающими животных *mouton*, *agneau*, *brebis* (баран, ягненок, овца), например: *Celui qui fait le mouton, le loup le prend. Celui qui se fait agneau, le loup le mang.* *Celui qui se fait brebis, le loup le mange. Celui qui se fait en brebis, le loup le mange. Qui se fait brebis, le loup le mange. Le loup mange celui qui se fait mouton.* Общий смысл этих паремий: кто становится овцой, того волк съедает. В приведенных примерах наблюдаются отклонения от грамматических и орфографических правил современного французского языка, так как они сохраняют особенности языка эпохи их письменной фиксации в различных источниках.

Жестокость прослеживается и в отношении старых людей: *Qui devient vieux, le loup le mange (Кто стареет, того волк съедает). Depuis que la brebis est vieille, le loup la mengue bien (Как только овца стареет, волк ее съедает).*

2. Человек коварен, особенно по отношению к простодушным, доверчивым и наивным людям, ему нельзя доверять. Слишком добрые люди часто становятся жертвами злодеев. Это суждение представлено в целом ряде синонимичных паремий, например: *Bête de brebis qui se confesse au loup. Folle et simple est la brebis, qui au loup se confesse. L'agneau qui se confesse au loup est fou. Folle et simple est la brebis, qui au loup se confesse. L'agneau qui se confesse au loup est fou. Bête de brebis qui se confesse au loup.* Данные паремии переводятся однотипно (*Глуп и простодушен тот баран, который доверится волку*), вариативность проявляется в употреблении зоонимов, обозначающих простодушную жертву волка *brebis, agneau (овца, ягненок)* и в выборе оценочных прилагательных *fou, folle, simple (безумный, безумная, простой)*.

Коварному человеку нельзя доверять, об этом свидетельствует паремия *La brebis qu'on laisse a la gueule du loup y passe bientôt (Овца, которую оставляют поблизости от пасти волка, вскоре туда попадет).*

3. Человек – лицемер, приспособленец, он может меняться в худшую сторону под влиянием своего окружения, живя по его правилам: *Celui qui va avec les loups apprend à hurler (Кто водится с волками, тот учится выть). Qui hante avec le loup, hurler convient s'il n'est lourd (Кто с волком бродит, тому выть уместно, если не тяжело).* Эти паремии говорят о том, что приспособленец, не задумываясь, принимает то же мнение, что и окружающие, или общепринятое мнение, присоединяется к другим, чтобы критиковать или нападать (на словах) на кого-то.

Находясь среди себе подобных, жестокие люди не соперничают друг с другом, не вредят друг другу: *Les loups ne se mangent pas entre eux (Волки не едят друг друга).*

А в некоторых случаях они могут вступать в спор со своими традиционными соперниками, чтобы совместно завладеть добычей, например: *Le loup et le chien s'accordent aux despens de la chèvre, qu'ils mangent ensemble (Волк и собака договариваются по поводу козы, которую едят вместе).*

4. Человек жаден. Он старается получить желаемое при любом удобном случае, об этом говорят следующие варианты паремий: *A bien petite occasion se saisit le loup du mouton. A petite occasion, prend le loup le mouton. A petite ahoison, se saisit le loup du mouton. A petite occasion, prend le loup le mouton (При любом удобном случае волк хватается овцу).* При этом он ненасытен и не останавливается на достигнутом: *Ou le loup trouve un agneau, il y en cherche un pouveau (Где волк находит барашка, там ищет нового).* И проявляет упорство в достижении желаемого: *Peu a peu le loup mengue l'oye (Понемногу волк ест гуся).*

5. Порочный человек неисправим. Как волк, который рождается, живет и умирает в своей серой шкуре, так и порочный человек не расстаётся со своими недостатками. Это суждение зафиксировано в следующих вариантах паремий: *En la peau on le loup est, il y meurt. En la peau on le loup est, il y meurt. En la peau ou le loup est le convient mourir (Волк в своей шкуре, так он в ней и умрет). En tel peau qu'ha le loup quand il naist, mourir lui eschet (В какой шкуре волк рождается, в такой шкуре ему и умирать).*

В паремиях прослеживается мысль о том, что никакие внешние обстоятельства не могут изменить порочного человека: *Le loup alla a rome, et y laissa de son poil et rien de ses coutumes (Волк отправился в Рим и оставил там свою шерсть/шкуру, но ничего из своих привычек).*

Таким образом, как показывает проведенное исследование, семантика паремий с зоонимом LOUP базируется на знании повадок волка, его статуса в животном мире как дикого животного, хищника. В переносном употреблении лексема LOUP приобретает значение «злой и жестокий человек», а сами паремии служат средством характеристики человека и его поведения.

## Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что паремии с зоонимом LOUP, с одной стороны, характеризуют особенности поведения представителя животного мира, с другой – выполняют экспрессивно-оценочную функцию, определяя моральные качества, поведение, поступки человека. Они служат средством образной характеристики человека, транслируя при этом многовековой опыт народа и отражая специфику языковой картины мира французского языкового сообщества.

## Литература

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.
2. Гак В.Г. Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. М.: КомКнига, 2006. – 336 с.
3. Лызлов А.И. Оценочные признаки концептов «Волк» и «Овца» во фразеологизмах английского языка // Вестник ВятГУ. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnye-priznaki-kontseptov-volk-i-ovtsa-vo-frazeologizmah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 15.04.2023)
4. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1976. – 318 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. Москва: Языки славянской культуры, 1996. – 289 с.

6. Шагиахметова Л.И. Функции паремииологических единиц // Вестник ЧелГУ. 2009. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-paremiologicheskikh-edinitits> (дата обращения: 15.04.2023)
7. Щукина Г.О. Переносные значения лексем волк, wolfangl., wolfnem., loup в составе фразеологических единиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 8–2 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perenosnyeznacheniya-lexsem-volk-wolfgangl-wolfnem-loup-v-sostave-frazeologicheskikh-edinitits> (дата обращения: 15.04.2023)
8. Anscombe J.-C. Parole proverbiale et structures métriques // *Langages*. 34<sup>e</sup> année. № 139. 2000. La parole proverbiale, sous la direction de Jean-Claude Anscombe. P. 6–26. URL: [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2377](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_139_2377) (дата обращения: 15.04.2023)
9. Kleiber G. Les proverbes: des dénominations d'un type « très très spécial » // *Langue française*. № 123. 1999. Sémantique et stéréotype, sous la direction de Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard. P. 52–69. URL: [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_123\\_1\\_6296](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_123_1_6296) (дата обращения: 15.04.2023)
10. Larousse. Dictionnaire de français. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/loup/47900> (дата обращения: 15.04.2023)
11. Loup. URL: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/vie-sauvage/loup/178158#2900753> (дата обращения: 15.04.2023)
12. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. P.: Robert, 1978. – 2172 p.
13. *Le Petit Robert en ligne*. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/loup> (дата обращения: 15.04.2023)
14. Proverbes. URL: [http://www2.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe\\_fr](http://www2.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe_fr) (дата обращения: 15.04.2023)
15. Proverbes et dictons. URL: <http://informations-documents.com/environnement.ecole/proverbes-dictons-loup.htm> (дата обращения: 15.04.2023)
16. Pryvat M. Le noeud gordien des parémiologues: qu'est-ce qu'un proverbe? URL: <https://portalciencia.ull.es/documentos/5ea21bd52999521f7d52033c> (дата обращения: 15.04.2023)

## FRENCH PAROEMIAS WITH THE ZOONYM LOUP AS A MEANS OF CREATING A NEGATIVE IMAGE OF A PERSON

Smirnova V.A.  
Pacific State University

This article deals with French metaphorical proverbs which contain the component LOUP (wolf). The research objective is to identify the semantics and role of these paroemias in creating a negative image of a person. The definition and characteristic features of such proverbs were clarified. The study examined direct and figurative mean-

ings of the lexeme LOUP as well as the basic ideas about the wolf concept in the French language consciousness. The research analyzed French proverbs which contain the zoonym LOUP obtained by continuous sampling from various sources. As a result, there were identified five thematic groups of paroemias with the zoonym LOUP which represent a negative image of a person. It was established that paroemias with the lexeme LOUP in the literal meaning describe the behavior of the animal world representative, whereas in the figurative meaning they perform an expressive-evaluative function and serve as a means of figurative characterization of a person, thus transmitting people's centuries-old experience and reflecting the specifics of the French linguistic picture of the world.

**Keywords:** paroemias, French language, zoonym LOUP, negative characteristic of a person.

## References

1. Vinogradov V.V. On the main types of phraseological units in the Russian language // Vinogradov VV Selected Works. Lexicology and lexicography. M., 1977. S. 140–161.
2. Gak VG Conversations about the French word. From comparative lexicology of French and Russian languages. M.: KomKniga, 2006. – 336 p.
3. Lyzlov A.I. Evaluative features of the concepts “Wolf” and “Sheep” in the phraseological units of the English language // *Vestnik VyatGU*. 2017. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenochnye-priznaki-kontseptov-volk-i-ovtsavo-frazeologizmah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 15.04.2023)
4. Nazaryan A.G. Phraseology of the modern French language: Proc. allowance. M.: Higher. school, 1976. – 318 p.
5. Teliya VN Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguo-cultural aspects / VN Teliya. Moscow: Languages of Slavic Culture, 1996. – 289 p.
6. Shagiakhmetova L.I. Functions of paremiological units // *Vestnik ChelGU*. 2009. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-paremiologicheskikh-edinitits> (Date of access: 04/15/2023)
7. Shchukina G.O. Figurative meanings of lexemes wolf, wolfangl., wolf, loup as part of phraseological units // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. 2017. No. 8–2 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perenosnyeznacheniya-lexsem-volk-wolfgangl-wolfnem-loup-v-compose-frazeologicheskikh-edinitits> (Date of access: 04/15/2023)
8. Anscombe J.-C. Parole proverbiale et structures métriques // *Langages*. 34<sup>e</sup> année. № 139. 2000. La parole proverbiale, sous la direction de Jean-Claude Anscombe. P. 6–26. URL: [www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2000\\_num\\_34\\_139\\_2377](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2000_num_34_139_2377) (Date of access: 15.04.2023)
9. Kleiber G. Les proverbes: des dénominations d'un type « très très spécial » // *Langue française*. № 123. 1999. Sémantique et stéréotype, sous la direction de Olga Galatanu et Jean-Michel Gouvard. P. 52–69. URL: [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1999\\_num\\_123\\_1\\_6296](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_123_1_6296) (Date of access: 15.04.2023)
10. Larousse. Dictionnaire de français. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/loup/47900> (Date of access: 15.04.2023)
11. Loup. URL: <https://www.larousse.fr/encyclopedie/vie-sauvage/loup/178158#2900753> (Date of access: 15.04.2023)
12. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. P.: Robert, 1978. – 2172 p.
13. *Le Petit Robert en ligne*. URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/loup> (Date of access: 15.04.2023)
14. Proverbes. URL: [http://www2.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe\\_fr](http://www2.culture.gouv.fr/public/mistral/proverbe_fr) (Date of access: 15.04.2023)
15. Proverbes et dictons. URL: <http://informations-documents.com/environnement.ecole/proverbes-dictons-loup.htm> (Date of access: 15.04.2023)
16. Pryvat M. Le noeud gordien des parémiologues: qu'est-ce qu'un proverbe? URL: <https://portalciencia.ull.es/documentos/5ea21bd52999521f7d52033c> (дата обращения: 15.04.2023)

**Хан Сывэнь,**

аспирант, Казанский федеральный университет  
E-mail: hangsiwen@gmail.com

Загадки являются важной и самой сложной частью русского фольклора. Они не только отражают культуру и образ национального мышления носителей русского языка, но и представляют по-особому сконструированный тип текстов. В данной статье исследуются особенности семантической структуры русской народной загадки. В первой части статьи автор останавливается на различных подходах к определению загадки, которые зависят от того, какие свойства этого фольклорного феномена ученые берут за основу изучения. На следующем этапе исследования автор, распределив загадки по трем уровням сложности, рассматривает структуру загадок с позиций их лингвистических особенностей, отмечая особенности их лексического наполнения, синтаксического построения и метафорического моделирования. Автор статьи приходит к выводу, что семантически текст загадки будет связан с отгадкой только в том случае, если в нем будут функционировать необходимые для завершения процесса языковой игры признаки взаимообусловленности между описанием познаваемого объекта и его смысловым ядром, которое зашифровано в «загадочном» тексте.

**Ключевые слова:** загадка, народный фольклор, текст, метафора, лингвистическое моделирование.

Загадка, как правило, изучается с позиций фольклористики, поскольку исследователи относят загадку к «малым» жанрам фольклора. Однако, являясь уникальным словесным знаком, загадка, как считают М.Л. Ковшова и О.С. Орлова, может рассматриваться не только в рамках фольклорного жанра, но и как текст, и как коммуникативная единица, и, наконец, как метафорически маркированный образ [6, с. 71]. Неодносложность представлений о статусе загадки породило множество ее определений, подчеркивающих те или иные свойства этого феномена – структурно-семантические, функциональные, стилистические.

Так, фольклористы определяют загадку как поэтическое представление предмета или явления в аллегорической форме, целью которого является испытание человека на сообразительность, заключающееся в установлении связей между описанием субъекта и его номинацией. Определяя загадку как произведение фольклора, ученые ставят ее в один ряд с другими жанрами народного творчества – былинами, сказками, песнями, пословицами и поговорками, т.е. жанрами, отражающими творческий характер и духовное богатство народа, его мудрость, философию и историко-культурный путь [11, р. 228].

Если подходить к загадке с точки зрения коммуникативного подхода, то под загадкой понимается единица речи, носящая иносказательный характер. В Толковом словаре В.И. Даля загадка трактуется как «краткое иносказательное описание предмета, предлагаемое для разгадки» [1, с. 566].

И в то же время загадка представляет из себя текст «малой» формы, в котором денотатом является не названный, но описанный, часто в игровой форме, предмет. М.Л. Ковшова называет загадку коротким игровым текстом в котором «дается нарочито усложненное описание одного предмета посредством описания другого на основе установления отдаленного сходства между ними» [4, с. 7]. Таким образом, можно сказать, что загадка создает образ, который нужно правильно интерпретировать, установив точную связь между исходным и преобразованным денотатами [2].

Представление о загадке как о знаке иносказательного типа привело к тому, что загадку стали сравнивать с фразеологическими единицами, паремиями, притчами, иными словами, с теми национально маркированными элементами языка, которые имеют под собой метафорическую основу. Так, Ю.М. Соколов определяет загадку как «замысловатый вопрос, выражаемый обычно в форме метафоры» [9, с. 243]. И в то же время данный исследователь делает такую поправку: «Метафо-



ричность загадки не является совершенно обязательной. Встречаются загадки в виде прямого вопроса, без переносного значения входящих в него слов. Нередко даже под загадками понимаются замысловатые арифметические задачи» [9, с. 244]. Но тем не менее загадка большей частью заключает в себе метафору, ведь «в основе большинства загадок лежит сопоставление двух явлений, причем загадываемое явление представлено метафорическим эквивалентом. Суть разгадывания загадки – замена образа метафорического образом реальным, т.е. расшифровка метафорической аналогии. Порой эта задача крайне трудна – загадка выступает как своего рода тест, пройти который может лишь человек с хорошо развитым образно-ассоциативным мышлением; тот, кто способен найти в метафоре намек, нередко скрывающийся за совершенно нелепым, абсурдным и отвлекающим от прямой аналогии (оттого и «коварным») уподоблением» [4, с. 5].

Как видим, существует множество определений загадки, зависящих от особенностей подхода к данному лингвистическому феномену. Но мы бы взяли за основу дефиницию С.С. Кондрашовой, определяющей загадку как «игровое высказывание, иносказательно кодирующее обозначение какого-либо объекта или явления действительности и предполагающее актуализацию прямого наименования этого объекта в реакции адресата» [7, с. 7].

Загадки различаются по уровню сложности, который зависит от возрастных категорий адресантов, от типа логической задачи, от характера мыслительной операции. Поэтому загадки условно распределяют по трем группам: загадки первого уровня сложности, загадки второго уровня сложности, загадки третьего уровня сложности.

Загадки первого уровня сложности – это загадки, где нужно перечислить признаки предмета, явления (например, назначение, размер, цвет, запах, вкус, звучание и т.д.). Чтобы отгадать такие загадки, надо просто выделить признаки и объединить их в одно целое. Достаточное количество признаков позволяет проанализировать их и дать правильный ответ. Например,

*Чиста, да не вода,  
Клейка, да не смола,  
Бела, да не снег,  
Сладка, да не мед;  
От рогатого берут  
И живулькам дают (Молоко) [3, с. 88].*

Признаки, выделяемые в данной загадке: цвет (белый), вкус (сладкий), структура (клейкий), качество (чистый), внешний вид (рога). Объединив эти признаки или, по крайней мере, часть из них, мы найдем разгадку.

Отметим, что многие загадки этого уровня строятся на параллелизме по модели «плюс – минус», которая и представлена в приведенном выше примере.

Загадка первого уровня может приобретать форму вопроса:

*«Кто ходит по горам и долам и берет ягоды зрелая и незрелая?» (Неделя) [3, с. 315].*

Однако, несмотря на заключенный в загадке вопрос, вопросительная форма не обязательна, поскольку любую загадку можно дополнить вопросами: «Что это?», «О ком/чем идет речь?».

*По полу – скок, по залавкам – скок,  
Сядет в уголок – не ворохнется (Веник) [4, с. 131].*

Загадки второго уровня сложности – это а) загадки, где дается краткая характеристика предмета или явления (по 1–2 признакам нужно восстановить целостный образ предмета:

*В нос кидается, в руки не дается (Запах) [4, с. 87]*

Иногда характериз�уемому предмету присваивается имя:

*Дедушка Сидор  
Гнет баушку сидя;  
Сидя-то негоже,  
Дай-ка я лежа (Сон) [3, с. 316]*

Характерной чертой семантического построения данной загадки является использование собственного имени в качестве имени нарицательного.

б) загадки, которые построены на отрицании или сопоставлении предметов или явлений.

*Не пахарь, не столяр,  
Не кузнец, не плотник,  
А первый на селе работник (Лошадь) [3, с. 134].  
Чего хочешь – того не купишь,  
Чего не надо – того не продашь.  
(Молодость и старость) [3, с. 316].*

в) загадки, построенные на сравнении предметов или явлений.

*Сижу на тереме,  
Мала, как мышь,  
Красна, как кровь,  
Вкусна, как мед (Вишня) [3, 127]*

Загадки третьего уровня сложности – это загадки-метафоры. Чтобы отгадать такие загадки, надо вслушаться в содержание метафоры, найти общие черты в предметах и явлениях.

Как правило, загадка-метафора строится по модели «А – это В», где А – исходный денотат (загаданный образ), а В – преобразованный денотат.

*Не велик мужичок, ножки гладеньки,  
Подпоясан коротенько.  
По избе пройдет – пыль пойдет (Веник) [4, с. 132].*

В этой загадке предмет обихода (веник) приобретает образ человека из крестьянской среды – мужика. И действительно, если сопоставить вымышленный образ с реальным предметом, то можно найти общие черты, о которых и говорится в загадке.

К этой же группе относятся так называемые загадки – числовые задачи:

*Вырос куст  
Из четырех мест,  
На том кусту —*

*Двенадцать гнезд;  
В каждом гнезде —  
По четыре синицы,  
У каждой синицы  
По четырнадцать яиц:  
Семь беленьких  
Да семь черненьких* (Год) [3, с. 410].

Как показывают вышеприведенные примеры, авторы загадок делают акцент на познавательном-эвристическом аспекте. «Переосмысливая кодирующую часть загадки, – пишет Т.В. Струкова, – читатель познает богатство окружающего мира, раскрывает его многообразие, но прежде всего знакомится с описанием хорошо знакомых предметов и явлений, представленном в необычном ракурсе» [10, с. 12].

Загадки – это самые яркие образцы народного творчества, для которых характерно не только разнообразие тематических парадигм («Жилище», «Пища и питье», «Домашнее хозяйство», «Одежда», «Крестьянский быт», «Явления природы», «Христианская вера» и т.д.) и национально обусловленная картина мира, но и богатство форм лексико-поэтического выражения.

Как показал анализ, в загадках широко используется лексика, имеющая эмоциональную окрашенность, к которой относятся:

1. Слова с уменьшительно-ласкательным значением (*камушек, бочок, веровочка, одежка, сестричка, братишка, сосенка* и др.):

*Сидит на палочке в красной рубашечке,  
Брюшко сыто, камешками набито.*  
(Ягоды шиповника) [4, с. 45]

2. Слова, отражающие эмоциональную оценку (*желта, кругла, сладок, мудр, стар, расписные, огненная, прекрасный* и др.):

*Красная девица сидит в темнице, коса на улице* (Морковь) [4, с. 54].

3. Междометные единицы (*эх, ух, ой, ой да, гой еси* и др.):

*Летела птица орел,  
Садилась на престол,  
Говорила со Христом:  
«Гой еси, истинный Христос!  
Дал ты мне волю надо всеми:  
Над царями, над царевичами,  
Над королями, над королевичами;  
Не дал ты мне воли  
Ни в лесе, ни в поле,  
Ни на синем море»* (Смерть) [3, с. 314].

Являясь частью художественного творчества, загадки, благодаря своей глубинной структуре, пожалуй, – самый сложный жанр среди всех ныне существующих жанров народного фольклора, поскольку эти мудрые сентенции должны описать природные, социальные, исторические, культурные феномены на основе близкого или отдаленного родства/сходства в сжатой завуалированной форме.

Загадки, дошедшие до нас, являются творчеством более позднего происхождения, но их корпус открыт, т.к. по ныне действующим и тради-

ционно унаследованным моделям «загадочного» фонда могут образовываться новые тексты загадок, актуальность которых объективируется их онтологическим бытием и функционированием в качестве средств смекалки, развлечения, испытания умственных способностей, мудрости, способности человека ориентироваться в окружающей среде.

## Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. – М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1955. – Т. 1. – 699 с.
2. Журицкий А.Н. Семантическая структура загадки: неметафорические преобразования смысла. – М.: Наука, 1989. – 128 с.
3. Загадки русского народа: Сборник загадок, вопросов, притч и задач. – М.: Современный писатель, 1995. – 400 с.
4. Русские народные загадки Пермского края: сборник фольклорных текстов с комментариями и истолкованиями / Сост. И.А. Подюков, А.В. Черных. – С.-Петербург: Издательство «Маматов», 2012. – 256 с.
5. Ковшова М.Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 352 с.
6. Ковшова М.Л., Орлова О.С. К вопросу о семантической структуре загадки. Когнитивный и культурологический комментарий как принцип исследования // Тульский научный вестник. Сер История. Языкознание. – 2020. – Вып. № 4 (4). – С. 70–79.
7. Кондрашова С.С. Языковая картина мира в английской загадке: Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2017. – 198 с.
8. Левин Ю.И. Семантическая структура загадки // Паремнологический сборник: Пословица, загадка: Структура, смысл, текст. – М.: Наука, 1978. – С. 283–314.
9. Соколов Ю.М. Русский фольклор. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2007. – 544 с.
10. Струкова Т.В. Семантические и структурно-композиционные особенности загадок книги «Сто и одна загадка» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2018. – № 4 (173). – С. 12–18.
11. Nazarova R.R. Linguistic and cultural features of riddles (on the basis of Russian, Uzbek and English languages) // Novateur Publications. A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal. – 2022. – Vol. 8. – № 2. – Pp. 226–231.

## LINGUISTIC MODELING FEATURES OF RUSSIAN FOLK RIDDLES

Hang Siwen  
Kazan Federal University

Riddles are an important and the most difficult part of Russian folklore. They not only reflect the culture and the way of national mentality of the Russian speakers but also represent a specially constructed type of texts. This article examines the features of the semantic structure of the Russian folk riddle. In the first part of the article, the author dwells on various approaches to the definition of the riddle,

which depend on what properties of this folklore phenomenon scientists take as a basis for studying. At the next stage of the study, the author, having distributed riddles on three levels of complexity, examines the structure of riddles from the standpoint of their linguistic features, noting the features of their lexical content, syntactic construction and metaphorical modeling. The author of the article comes to the conclusion that semantically the text of the riddle will be connected with the answer only in that case if it contains the necessary signs of interdependence between the description of the cognizable object and its semantic core, which is encrypted in the text of a riddle, to complete the process of the language game.

**Keywords:** riddle, folk folklore, text, metaphor, linguistic modeling.

#### References

1. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language. In 4 vol. – M.: State Publishing House of Foreign Languages, 1955. – Vol. 1. – 699 p.
2. Zhurinsky A.N. Semantic structure of the riddle: non-metaphorical transformations of meaning. – M.: Nauka, 1989. – 128 p.
3. Riddles of the Russian people: A collection of riddles, questions, parables and tasks. – M.: Modern Writer, 1995. – 400 p.
4. Russian folk riddles of the Perm Region: a collection of folklore texts with comments and interpretations / Comp. I.A. Podyukov, A.V. Chernykh. – St. Petersburg: Publishing house “Mamatov”, 2012. – 256 p.
5. Kovshova M.L. Dictionary of proper names in Russian riddles, proverbs, sayings and idioms. – M.: LENAND, 2019. – 352 p.
6. Kovshova M.L., Orlova O.S. On the semantic structure of the riddle. Cognitive and cultural commentary as a research principle // Tula Scientific Bulletin. Ser History. Linguistics. – 2020. – Vol. No. 4 (4). – pp. 70–79.
7. Kondrashova S.S. The linguistic picture of the world in the English riddle: Dis. ... Candidate of Philology. sciences. – Volgograd, 2017. – 198 s
8. Levin Yu.I. Semantic structure of the riddle // Paremiological collection: Proverb, riddle: Structure, meaning, text. – M.: Nauka, 1978. – pp. 283–314.
9. Sokolov Yu.M. Russian folklore. – M.: Publishing House of Moscow. Un-ta, 2007. – 544 p.
10. Strukova T.V. Semantic and structural-compositional features of the riddles of the book “One hundred and one riddle” // Scientific notes of Petrozavodsk State University. – 2018. – № 4 (173). – Pp. 12–18
11. Nazarova R.R. Linguistic and cultural features of riddles (on the basis of Russian, Uzbek and English languages) // Novateur Publications. A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal. – 2022. – Vol. 8. – № 2. – Pp. 226–231.

# Морфологические трансформации паремий в англоязычном культурно-просветительском дискурсе

**Хучбарова Джамия Махмуддировна,**

кандидат филологических наук, доцент факультета иностранных языков, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого  
E-mail: Khuchbarova2710@mail.ru

В данной статье автор рассматривает морфологические преобразования паремий как средства реализации коммуникативных задач с целью воздействия на сознание человека и управления его поведением. Как известно, современные печатные и интернет издания оказывают огромное влияние на сознание читательской аудитории. В последние годы предпринимались множественные попытки изучения скрытых форм воздействия на коллективное сознание. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что самой распространенной формой скрытого воздействия на сознание аудитории является манипулирование. Теоретический анализ литературы позволяет выделить культурно-просветительский дискурс как перспективный источник психологического давления на общественное сознание. В качестве средств манипулирования коллективным сознанием рассмотрены паремио-трансформы в англоязычном культурно-просветительском дискурсе.

**Ключевые слова:** морфологический, культурно-просветительский дискурс, коллективное сознание, стратегический, трансформация.

## Введение

Обусловленные задачами коммуникативной ситуации и прагматической функцией воздействия на человеческое сознание, морфологические преобразования английских паремий подразумевают изменения как смысла высказывания, так и лексической или грамматической формы. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что любые окказиональные трансформации паремиологических единиц зависят от контекста.

В исследуемой проблематике центральным становится вопрос зависимости паремиологических трансформаций от задач коммуникативного воздействия на адресата и замысла авторского сообщения. Для более глубокого и всестороннего рассмотрения различных случаев окказионального употребления английских паремий в культурно-просветительском дискурсе автор приводит необходимый объем контекста.

## Актуальность

Теоретический анализ литературы показывает, что в последние годы вопрос изучения процесса употребления паремий в печатных и интернет средствах массовой информации рассматривался достаточно широко. Особое значение в свете новых задач приобретают результаты анализа процессов обновления, трансформации (модификации) традиционных паремий в разных видах дискурса. Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в исследования паремиологического фонда и феномена пародирования паремий, образование иронических, саркастических и юмористических «копий» традиционных паремий. Вышеназванные научные изыскания представляют огромный научно-практический интерес по сей день. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более подробном изучении случаев трансформации паремий в культурно-просветительском дискурсе [1], [2], [3].

Объектом исследования являются модифицированные паремии в англоязычном культурно-просветительском дискурсе. Предметом исследования служат прагма-семантические свойства и роль в формировании общего функционального пространства англоязычного культурно-просветительского дискурса. Целью автора является выявление способов трансформации паремий, прагматических свойств и условий функционирования паремий-трансформов в англоязычном культурно-просветительском дискурсе.

Научная новизна исследования заключается в комплексном исследовании модифицированных паремий как средств преобразования функционального пространства англоязычного культурно-просветительского дискурса.

## Обсуждение

В качестве изначального пункта в научной характеристике исследуемых языковых единиц обоснованно используется определение такого понятия как грамматическая трансформация. Как известно, грамматические трансформации могут происходить на морфологическом уровне в виде замены частей речи (преобразование местоимения, замена прилагательного существительным или наречием, замена личной формы глагола причастием); грамматической замены числа; замены грамматического времени и словообразовательных трансформаций.

Выявление специфических особенностей морфологических преобразований имеет первостепенное значение для решения поставленных нами задач. Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, которые сводятся к тому, что морфологические преобразования английских паремий не позволяют реализовать их прагматический потенциал в полной мере, являясь вторичным средством наряду с такими способами трансформаций как синтаксические, семантические, изменение компонентного состава, комбинированные и т.д.

Таким образом, результаты собственных наблюдений и специальных исследований в области английской паремиологии представлены нами в виде классификации приемов морфологических трансформаций паремиологических единиц.

## I. Внешние морфологические трансформации

Данный вид трансформации включает типовые изменения грамматической формы компонентов паремии в рамках морфологической парадигмы:

### 1) **There's No Place Like Homes**

Have you heard of Airbnb? Of course you have. Have you used it to book your vacation lodging? Probably not.

Despite the sizable number of listings and healthy membership base of home-sharing sites, the peer-to-peer lodging industry is still dwarfed by traditional hotels and resorts. There are about 14 million hotel rooms available worldwide, according to the hotel research firm STR Global, which means, given average occupancy rates, that hoteliers host more than 2.5 billion nightly stays every year (Ср. «*There is no place like home*») [4].

2) **Jacks of all trades** prove masters of the junior ranks (заголовок)

Adams must take much of the credit for a transformation that has occurred despite a catalogue of problems. «Everybody has had to muck in and occasionally play out of position», said James Scowcroft. «I believe if promotion is achieved it will be an extraordi-

nary performance by both the manager and players», A striker by trade, Scowcroft has spent most of the season playing on the right of a midfield quartet. ... Whether Adams' *jack-of-all-trades* squad can serve him as well in the Premiership is debatable but Scowcroft thinks the club is better equipped for the top flight than it was a year ago. «We've got a new stadium, a new board and a new manager» he added. «We're in a far better position» (Ср. «*Jack of all trades and master of none*») [5].

Изменение формы числа существительных “home” и “Jack” выражает в данном случае семантику индивидуально-авторского употребления данной паремии.

## II. Внутренние морфологические трансформации

Данный вид трансформации включает изменения грамматической формы компонентов английских паремий, не являющимися нормативными в рамках морфологической парадигмы.

1) DC wants people to be able to pick up its comics and get in on the ground floor of adventures, not struggle to wonder on which planet everything's happening. It's **a new broom to sweep** away the accumulated detritus of continuity and lay everything out **clean** and simple. It's a fresh jumping-on point for new readers (Ср. «*A new broom sweeps clean*») [5].

2) Revealed: the mechanism that allows **birds of a feather to flock together** (заголовок)

Pigeons loaded with GPS backpacks show the secrets of co-ordinated flight control (подзаголовок) (Ср. «*Birds of a feather flock together*») [6]. В данных примерах стоит отметить преобразование личной формы глагола в начальную, что является нормативным изменением грамматической формы компонентов “sweep” и “flock”.

3) **The road to hell** was, indeed, **paved with good intentions**. Thirty-five years ago this month, the first stretch of the M25 opened

The road to hell was, indeed, paved with good intentions. Thirty-five years ago this month, the first stretch of the M25 opened. Britain's fast track to the future, we were invited to conclude, was finally under construction. The Seventies planners envisaged that the messy business of getting through London for families from Luton going for a day out in Brighton, or truckers from Glasgow en route to Dover and onwards to Europe, could be solved by the creation of an orbital motorway – a vast London bypass (Ср. «*The road to hell is paved with good intentions*») [6].

4) Kevin Stanford: how **clothes made the man**

Selling Karen Millen was the first of many moves that made the fashion tycoon look like a smart investor Kevin Stanford's business life started soon after the 20-year-old engineering student met Karen Millen, a fashion graduate, while both were on holiday in Morocco. By the following year they were in business together selling stylish work clothes for women. They married and by 1983 opened their first Karen Millen shop in Maidstone, Kent (Ср. «*Clothes make the man*») [5]

5) **Necessity was the mother of its invention**, being the result of a failure in the herring catch one year. They pressed in to service the very ... (Ср. «*Necessity is the mother of invention*») [6]. Изменение временной формы глагола в данных примерах подчеркивает важность описываемых событий в прошлом.

### III. Трансформации, связанные с переходом компонентов паремии из одной части речи в другую

1) Greenery by Tim Dee review – **hope's eternal spring** (заголовок)

Tim Dee's masterly book about the movement of birds is made all the more poignant by the revelation that he has Parkinson's disease just as his wife is expecting their first child (Ср. «*Hope springs eternal*») [5]

2) Abroad at Home; **The Corruption of Power** (заголовок)

For most poor Zimbabweans, the real issue is not farmland but jobs. As in the rest of the world, young people who have gone through school want urban lives. Their outlook is bleak.

Does Robert Mugabe care? I doubt it. He cares about holding onto power. The inevitable comparison, one he bitterly resents, is with Nelson Mandela. President Mandela meant it when he said that South Africa was for all its people, of whatever race; and he gave up power. He cared for his country (Ср. «*Power corrupts*») [4].

**Выводы.** Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

1) Исследования процесса функционирования английских паремий в культурно-просветительском дискурсе показали, что возможно их употребление как в узуальной форме, так и в творческом применении.

2) В исследуемой проблематике центральным становится вопрос основной цели и задачи использования паремий-трансформ в культурно-просветительском дискурсе, а именно задачи воздействия на читательскую аудиторию посредством реализации основных прагматических функций: привлечения внимания; выражения отношения, оценки; создания стилистического эффекта (повышение экспрессивности, эмоциональности, создание индивидуального авторского стиля).

3) В результате адаптации узуальная форма паремии модифицируется в паремийную трансформу, которая претерпевает изменения как на лексическом, синтаксическом, так и морфологическом уровне, представляющий для автора особый интерес. Вышеперечисленные исследования заставляют полагать, что паремия находится под воздействием двух противоположных факторов: традиционного, обеспечивающего сохранение пословицы на протяжении долгого времени, и инновационного, предоставляющего возможность выполнения новых коммуникативных задач для носителя языка.

4) Анализ процесса функционирования английских паремий в культурно-просветительском дискурсе показал, что распространенным является как стандартное употребление паремий в узуальной форме, так и использование их модифицированных вариантов.

5) Употребление паремий-трансформ направлено на решение коммуникативных задач, а именно, воздействие на читателя и реализация основных прагматических функций, в число которых входит выражение отношения к высказыванию, оценка действий, создание стилистического эффекта (эмоциональности, экспрессивности и др.), привлечение внимания читателя и т.д.

6) Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что употребление паремий-трансформов в англоязычном культурно-просветительском дискурсе характеризуется наличием общих прагматических функций, присущих как узуальным, так и трансформированным паремиям (информативная, эстетическая), а также специальных функций, реализуемых в культурно-просветительском дискурсе, которые включают комментирующую, резюмирующую, регулятивную, функцию воздействия, развлекательную.

### 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://www.thetimes.co.uk>
5. <https://www.independent.co.uk/>
6. <https://www.theguardian.com/international>

### MORPHOLOGIC TRANSFORMATIONS OF PAROEMIAS IN ENGLISH CULTURAL – EDUCATIONAL DISCOURSE

**Khuchbarova D.M.**

Moscow Financial and Industrial University "Synergy"; Peter the Great Military Academy of the Strategic Missile Forces

In this article the author examines the morphological transformations of paroemias as means of implementing communicative strategies to influence human consciousness and control his behavior. It is known that modern print and internet publications have a huge impact on the consciousness of the readership. In recent years there have been multiple attempts to study the hidden forms of influence on the collective consciousness. The analysis of the learned material allows to conclude that the most common form of hidden influence on the consciousness of the audience is manipulation. Theoretical analysis of the literature allows us to identify cultural and educational discourse as a promising source of psychological pressure on the public consciousness. Theoretical analysis of the literature allows to identify a source of psychological pressure on the public consciousness in the English-language cultural-educational discourse.

**Keywords:** morphologic, a cultural and educational discourse, a collective consciousness, strategic, transformation.

## 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://www.thetimes.co.uk>
5. <https://www.independent.co.uk/>
6. <https://www.theguardian.com/international>

# Ирония как способ формирования концептуального смысла художественного произведения (на примере рассказа А.П. Чехова «Попрыгунья»)

**Савельева Наталия Владимировна,**

старший преподаватель, кафедра международной коммуникации, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: natakalinina@mail.ru

**Чечик Ирина Владимировна,**

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

В данной статье анализируется один из основополагающих концептов в творчестве выдающегося русского писателя А.П. Чехова – пошлость. На примере его рассказа «Попрыгунья» рассматриваются характерные для автора приемы формирования оценочной смысловой составляющей выбранного концепта. На конкретных цитатах прослеживаются интертекстуальные связи, создающие первоначальный смысл анализируемого художественного произведения. Ирония как прием рассматривается в единстве прямой и косвенной форм выражения негативной авторской оценки персонажа. В статье особое внимание уделяется косвенно-ироничной оценке автора, которая проявляется в диссонансе высоких пафосных речей персонажей и насмешливых авторских ремарках. На основании анализа рассказа делается вывод о том, что авторская ирония является оценочной доминантой в творчестве А.П. Чехова.

**Ключевые слова:** концепт, авторская ирония, пошлость, позиция автора, рассказ.

Известно, что тема *пошлости* является одной из общепринятых доминант в творчестве А.П. Чехова, о чем свидетельствуют многочисленные работы, посвященные данной проблеме в литературоведении. Так, С.Н. Булгаков полагал, что основной вопрос, раскрывающий содержание творчества Чехова, – это вопрос о безнравственности, духовной слабости человека. Именно, неспособность преодолеть в себе пошлость не позволяет героям Чехова воплотить в жизнь свои и заветные мечты, встать на светлый, правильный жизненный путь [1]. Несмотря на этот факт, в текстах Чехова имя концепта *пошлость* встречается очень редко, даже в тех произведениях, где данный концепт является ключевым. Это обусловлено особенностями повествовательной манеры писателя, которая заключается в устранении из текста явно выраженной точки зрения автора. Однако, по мнению большинства исследователей, эта манера повествования не свидетельствует об отсутствии авторской оценки, так как объективизм может выступать особым способом выражения авторской позиции. Заглавие рассказа «Попрыгунья» является как раз тем компонентом текста, в котором отражается авторская позиция, так или иначе выраженная в произведении. Так, Н.А. Николина, рассматривая заглавие как компонент отражения авторской интерпретации, утверждает, что заглавие произведения связано с концептуальной доминантой текста [2]. И.Р. Гальперин определяет заглавие как «компрессированное, нераскрытое содержание текста, которое можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [3, с.133]. В концептуальном анализе текста Т.В. Романова рассматривает заглавие как концепт-минимум, представленный в виде компрессии концептуального смысла, который по мере развертывания на выходе образует концепт-максимум [4].

В заглавии рассказа «Попрыгунья» выделяется план персонажа, а также его оценка автором. При этом название носит интертекстуальный характер и отсылает нас к басне И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей».

В историко-этимологическом справочнике под редакцией Бириха А.К., Мокиенко В.М., Степановой Л.И. [5] представлена следующая этимология данного значения:

«Попрыгунья. Попрыгунья-стрекоза. Неодобр. Легкомысленная ветреная женщина. Из басни И.А. Крылова. Создавая русскую басню, И.А. Крылов



использовал древний сюжет античных времен. В греческом и латинском текстах, а также в басне Лафонтена действующими лицами являются муравей и цикада, или кузнечик. В русском языке 18-нач.19 века слово стрекоза означало насекомое вообще, поэтому И.А. Крылов, которому нужно было противопоставить в басне мужское трудолюбие и женское легкомыслие, избрал именно это существительное».

Таким образом, заглавие рассказа содержит в себе смысл текста интерпретатора «Стрекоза и Муравей», который и формирует концепт-минимум, содержащий негативную оценку на базе языкового значения слов: легкомысленная, ветреная женщина. Так, «Словарь современного русского языка» [6] толкует семантику слова *легкомысленный* следующим образом:

1. *Поступающий, действующий без размышления; нерассудительный в словах поступках; несерьезный. //Непостоянный, ветреный*

2. *Совершаемый без размышления; необдуманный, опрометчивый. //Пустой, бессодержательный, поверхностный.*

Название рассказа «Попрыгунья» характеризует конкретного героя, а именно – главную героиню произведения Ольгу Ивановну, следовательно, по мере развертывания сюжета название приобретает обобщающий характер, раскрывая внутренний мир и мировосприятие героини.

Концепт-заглавие в первом значении *поступающий, действующий без размышления; нерассудительный в словах поступках; несерьезный*, характеризует персонаж – Ольгу Ивановну. Второе значение *совершаемый без размышления; необдуманный, опрометчивый, и оттенок значения пустой, бессодержательный, поверхностный* отражает характер поступков персонажа и формирует сюжетную основу рассказа.

Итак, в данном художественном тексте концепт-заглавие является стержневой идеей, вокруг которой формируется содержание произведения в сюжетном рассмотрении. Поэтому концептуальный анализ текста оказывается связанным с композиционной структурой произведения. С другой стороны, – само развитие авторской мысли, формирующее художественный концепт, определяет композицию текста.

Еще одним из приемов, участвующих в формировании оценочной смысловой составляющей данного концепта, выступает авторская ирония. Тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме, – так определяется в общих чертах ирония в теоретических трудах и толковых словарях. Исследовательница творчества Чехова Э. Полоцкая выделяет два вида иронии: прямая ирония (иронический тон повествования подчеркнут лексически и синтаксически, а также присутствует противоречие между формой и предметом изложения) и косвенная или внутренняя ирония – «это самый коварный вид насмешки: писатель бьет героя его же словами, но так, что сначала этого не замечает даже самый внимательный читатель. Лишь потом, когда прояснятся некоторые обстоятельства, сло-

ва героя, сказанные им всерьез, обернуться иронией против него самого) [7, с.28]. В изображении центрального образа рассказа присутствуют оба вида иронии – прямая и косвенная. И прямая и косвенно-ироническая оценка персонажа выступает у Чехова как средство проявления скрытого негативного отношения с оттенком нравственного осуждения, писатель стремится к тому, чтобы этот герой не вызывал симпатий у читателя. Ярким примером прямой иронии, отраженной в авторской характеристике Ольги Ивановны, является описание талантов героини – это и пение, и игра на рояле, и лепка, и участие в любительских спектаклях, но самый выдающийся талант Ольги Ивановны, по словам писателя, после которого все её другие таланты отходят на задний план, заключается в способности «быстро знакомиться и коротко сходиться с знаменитыми людьми» [7].

Здесь явно проявляется снисходительно-ироничное отношение автора к героине. Если самым выдающимся ее талантом является умение быстро знакомиться и коротко сходиться со знаменитыми людьми, то остальные ее «таланты», поставленные в один ряд с этим, уже не кажутся такими выдающимися.

Ольгу Ивановну привлекает общество знаменитых людей, но в этом стремлении героини окружить себя знаменитостями нет искреннего интереса к таланту или неординарности этих людей, а есть только желание почувствовать в тени их славы свою значительность. Еще одним ярким примером прямой иронии служит эпизод соблазнения Ольги Ивановны художником Рябовским. Внутренняя речь Ольги Ивановны переплетается с прямой речью Рябовского, которая вносит в повествование иронический подтекст. Его речь наполнена литературными штампами, которые создают ощущение повторяемости, воспроизводимости, предсказуемости, пошлости ситуации и в сочетании с авторскими комментариями придают образу художника театральность, наигранность, фальшивость:

«Рябовский окутал ее в свой плащ и сказал печально <...> Словосочетание *окутал плащом, сказал печально, томно улыбаясь*» [7]. Передают манерный театральный жест и мимику актера, играющего роль любовника. Литературные штампы в сочетании с повторами глаголов в императивной форме придают речи Рябовского пафосный, возвышенный тон:

«Я чувствую себя в вашей власти. Я раб. Зачем вы сегодня так обворожительны? <...> Любите меня, любите» [7].

Лживость пафосной речи художника раскрывается в соединении с авторскими ремарками и комментариями «*бормотал в сильном волнении, жадно целуя руки, дыша ей в щеку*» [7], которые акцентируют внешнее проявление страсти художника тем самым принижая возвышенный, патетичный тон его прямой речи и выявляют снисходительно-ироничное отношение автора не только к Рябовскому, но и к Ольге Ивановне, которая не замечает красоты его речей и не понимает их фальши,

которая скрывается за внешними проявлениями экзальтированности и страстности.

Таким образом, внешняя красивость, фальшивость героя, лишенная внутренней одухотворенности, а значит красоты, которая существует только в единстве внутреннего и внешнего проявления, говорят о пошлости этой любовной сцены.

Пошлость же Ольги Ивановны проявляется в большей степени не в том, что она совершила безнравственный поступок, а в том, что толкнуло ее на измену мужу. Подмена истинных ценностей ложными, отсутствие в них духовности определяет отношение Ольги Ивановны и к Дымову, и к Рябовскому и придает любому ее поступку оттенок пошлости.

Косвенная ирония возникает в драматической развязке рассказа – болезнь и смерть Дымова изменяет отношение к нему Ольги Ивановны, к которой приходит осознание того, что рядом с ней все это время был по-настоящему необыкновенный человек:

Здесь мы видим своеобразный иронический поворот: она всю жизнь искала того, кто был совсем рядом.

Душевное потрясение Ольги Ивановны, связанное со смертью Дымова, заставляет героиню переоценить свои поступки. Обманывая мужа и оставаясь безразличной к его переживаниям, принося ему душевные страдания, она, хотя и не осознанно, становится в какой-то степени виновницей его гибели:

Смертельная болезнь Дымова меняет отношение Ольги Ивановны к своему поступку. Ольга Ивановна начинает осознавать, что роман с художником был ошибкой, которую она совершила. Образное сравнение «*вымазалась во что-то грязное, липкое, от чего никогда не отмоешься*» [7] очень ярко передает ощущение героини, что она совершила что-то страшное, низкое, безнравственное, тем не менее содержание последующего повествования не позволяет утверждать, что у Ольги Ивановны произошла переоценка ценностей:

«...она смотрела на Коростылева и думала: «*неужели не скучно быть простым, ничем не замечательным, неизвестным человеком, да еще с таким помятым лицом и с дурными манерами?*» [7]. Раскрывшаяся в минуту острого раскаяния возможность перерождения оказалась мимолетным порывом.

В результате проведенного анализа, можно заключить, что приёмы косвенной и объективной иронии по мере развертывания смыслового содержания текста окончательно изменяют первоначальное впечатление читателя и позволяют почувствовать осуждение автором своей героини, а также сформировать в восприятии читателя правильную оценку, созвучную с оценкой автора.

## Литература

1. Булгаков С.Н. Чехов как мыслитель // А.П. Чехов: Pro et contra. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2002. С. 538.

2. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. – 144 с.
4. Романова Т.В. О содержании понятия «концептуальный анализ текста» (В. Астафьев «Забубенная головушка») // Вестник ОГУ 2004 № 1, С 20–24
5. Бирих А. К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / Под ред. В.М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2005
6. Словарь современного русского литературного языка: 17 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965
7. Полоцкая Э. А. О поэтике Чехова. Изд. 2-е, – Москва: Наследие, 2001. – с. 238
8. Чехов А.П. Попрыгунья. // Интернет-библиотека Алексея Комарова. URL: <https://library.ru/text/706/index.html> (дата обращения 15 мая 2023)

## IRONY AS A WAY OF FORMING THE CONCEPTUAL MEANING OF A LITERARY WORK OF FICTION (ON THE EXAMPLE OF A.P. CHEKHOV'S SHORT STORY «POPRYGUNYA»)

Saveleva N.V., Chechik I.V.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

This article analyzes one of the fundamental concepts in the work of the outstanding Russian writer A.P. Chekhov – vulgarity. Using the example of his story «Poprygunya», the author considers the methods of forming the evaluative semantic component of the chosen concept, characteristic of the author. Intertextual connections are traced on specific quotations, creating the original meaning of the analyzed work of art. Irony as a technique is considered in the unity of direct and indirect forms of expression of the negative assessment of the author of the character. The article pays special attention to the author's indirectly ironic assessment, which manifests itself in the dissonance of high-sounding speeches of the characters and mocking author's remarks. Based on the analysis of the story, it is concluded that the author's irony is an evaluative dominant in the work of A.P. Chekhov.

**Keywords** Concept, author's irony, vulgarity, author's position, story

## References

1. Bulgakov S.N. Chekhov as a thinker // A.P. Chekhov: Pro et contra. St. Petersburg: Publishing House of the Russian Christian Humanitarian Institute, 2002. S. 538.
2. Nikolina N.A. Philological text analysis: Proc. allowance for students. higher ped. textbook establishments. – М.: Publishing Center «Academy», 2003. – 256 p.
3. Galperin I.R. Text as an object of linguistic research. Ed. 4th, stereotypical. M: KomKniga, 2006. – 144 p.
4. Romanova T.V. On the content of the concept of “conceptual analysis of the text” (V. Astafiev “Zambenny little head”) // Bulletin of OSU 2004 No. 1, -С 20–24
5. Birikh A. K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Russian Phraseology. Historical and etymological dictionary / Ed. V.M. Mokienko. – 3rd ed., Rev. and additional – М., 2005
6. Dictionary of the modern Russian literary language: 17 volumes – М.; Л.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1948–1965
7. Polotskaya E.A. About Chekhov's poetics. Ed. 2nd, – Moscow: Heritage, 2001. – p. 238
8. Chekhov A.P. Jumper. // Internet library of Alexey Komarov. URL: <https://library.ru/text/706/index.html> (Accessed May 15, 2023)

# Разработка модели анализа лингвокультурной ситуации художественного текста

**Шамсутдинов Дамир Ильдусович,**

аспирант кафедры современного русского языкознания  
Уфимского университета науки и технологий (УУНиТ)  
E-mail: damir-schams@mail.ru

В статье раскрывается актуальный вопрос, связанный с особенностями исследования лингвокультурной ситуации в художественном тексте. Автор отмечает, что лингвокультурная ситуация представляет собой один из срезов ситуации языковой, один из слоёв её рассмотрения, дополняющий и расширяющий понимание человека реальной картины взаимодействия языков, а как следствие, и культур. В завершении автор приходит к выводу, что изучение лингвокультурной ситуации в художественном тексте требует учёта не только «внутритекстовой реальности», но и «внетекстовой», поскольку современная читателю лингвокультурная ситуация, его когнитивная база и интертекстуальный тезаурус влияют на интерпретацию текста, в том числе культурной информации в нём. На основании проведенного исследования автором предлагается трехэтапная модель анализа лингвокультурной ситуации, которая учитывает влияние лингвокультурной ситуации, которой принадлежит писатель, воссоздаваемую им в художественном произведении, а также современной читателю.

**Ключевые слова:** лингвокультурная ситуация, ЛКС, произведение, художественный текст, среда, культура

Лингвистика текста является одним из наиболее активно развивающихся направлений языкознания, начиная со второй половины прошлого столетия, поскольку она довольно тесно связана с лингвокультурологией, изучением языковой картины мира, а кроме того когнитивной лингвистикой и стилистикой. Актуальность рассматриваемого направления определяется острой потребностью в исследовании процессов порождения текста, включая и художественный текст, как наиболее значимой сферы познавательно-коммуникативной деятельности человека.

В контексте развития современной лингвистической науки прослеживается довольно повышенный интерес к такой проблеме, как исследование лингвокультурной ситуации в художественном тексте.

Под лингвокультурологией понимается такая отрасль языкознания, которая изучает проявления культуры народа в языке и речевой деятельности, а также способы, средства и формы, посредством которых «язык сохраняет в лингвокультурах отдельные элементы культуры и передает их посредством различных текстов (например, художественных текстов) в общественную языковую практику» [2].

В теории языкознания при изучении факторов, влияющих на существование и функционирование языка, традиционно рассматривается, в первую очередь, языковая ситуация и те территориальные, временные и иные экстралингвистические факторы, которые способствуют её трансформации. Так, социолингвисты исследуют количественные характеристики языковой ситуации: число идиомов, говорящих, сфер употребления, функционально доминирующих идиомов – и качественные: характер отношений идиомов, их родственность, функциональная равнозначность, характер металекта. Антропоцентрической парадигме современного языкознания в этом отношении отвечают оценочные признаки языковой ситуации: оценка носителями «коммуникативной пригодности, эстетичности, культурной престижности и т.д.» [2] идиомов.

Мы видим, что многие аспекты функционирования человека в языковой среде, их взаимовлияние при этом не учитываются, что обуславливает возникновение новых подходов к изучению языковой ситуации.

Так, Х.З. Багироков обнаруживает в ней как в явлении возможности для исследования с различных позиций: лингвистической, социолингвистической, психологической, педагогической и лингво-

культурологической. Аргументируя лингвокультурологический подход, лингвист подчеркивает, что «каждый язык имеет свой отличительный способ концептуализации действительности, что, несомненно, надо принимать во внимание; отсюда можно заключить, что каждый язык имеет особенную языковую картину мира, и языковая личность обязана организовать содержание высказывания в соответствии с этой картиной» [1, С. 14].

Одним из первых обратился к изучению лингвокультурологической составляющей языковой ситуации В.М. Шаклеин, который обозначил ее как «лингвокультурная ситуация». Под этим термином он понимает «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах». [8, С. 19] Таким образом, целью описания лингвокультурной ситуации (ЛКС) является выявление культурной (в стилистическом, лингвистическом, лингвокультурологическом отношении) информации, которая заложена в тексте и которая является необходимой для его полноценного и всестороннего понимания.

Отметим, что исследование лингвокультурной ситуации в художественном тексте представляется возможным проводить в следующих трех средах:

- 1) рассмотрение ЛКС, современной автору и влияющей на становление и функционирование его языковой личности;
- 2) рассмотрение ЛКС, создаваемой автором в качестве хронотопной структуры художественного текста;
- 3) рассмотрение ЛКС, современной читателю и влияющей на интерпретацию культурных кодов, концептов, помещённых в текст.

Такое описание, на наш взгляд, предоставит возможность дифференцировать не взаимосвязанные в реальности, но переплетающиеся в тексте ЛКС.

Л.М. Салимова пишет: «Лингвокультурная ситуация становится той средой, в которой происходит становление языковой личности (всех трех уровней ее структуры, по Ю.Н. Караулову), [...] обладающей рядом компетентностей (в том числе коммуникативной, лингвокультурологической и даже интертекстуальной)» [5, С. 154]. Этот многоаспектный процесс формирования языковой личности приводит к становлению разноуровневых структур, которые необходимы для соответствующего функционирования в пространстве культуры, поскольку «языковая личность всегда принадлежит к определенному лингвокультурному сообществу, ее изучение неизбежно связано с отражением в языке и языковом сознании фактов и концептов культуры» [3, С. 5].

В связи с этим мы предприняли попытку описать лингвокультурную ситуацию романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», положив в основу описанный выше подход. В первую очередь, на основе некоторых художественных, публицистических текстов, эпистолярного наследия Михаила Афа-

насьевича мы проанализировали, как М.А. Булгаков переосмысляет окружающую его ЛКС Москвы 1920–30 годов. Мы выяснили, что её особенности нашли отражение в языке М.А. Булгакова, однако он мастерски обыгрывает, иронически переосмысляет эти особенности откровенно чуждой ему лингвокультуре

Далее мы обратились к тем лингвокультурным ситуациям, которые воссоздаёт Михаил Афанасьевич на страницах своего романа. Мы выяснили, что писатель при создании ЛКС Москвы 30-х гг. переосмысливает, обыгрывает факты той ЛКС, которой принадлежал сам, создавая таким образом условную, художественную реальность. При создании образа эпохи, соответствующей жизни Христа, Михаил Афанасьевич при этом не использует факты, реалии, прецедентные феномены и т.п., присущие его языковой личности, отделяя Ершалаим 30-х гг I века от современной ему ЛКС. Однако автор достаточно широко применяет различные факты, как политического, так и идеологического устройства, а кроме того детали быта, имена всевозможных исторических деятелей, эргонимы и топонимы, которые являются наиболее характерными для древнего государства Иудеи.

Мы выяснили, что лингвокультурная ситуация представляет собой один из срезов ситуации языковой, один из слоёв её рассмотрения, дополняющий и расширяющий наше понимание реальной картины взаимодействия языков и – следовательно – культур. Описание лингвокультурных ситуаций не только самоценно для узких научных кругов, но и даёт возможность конкретнее, чётче развить представление о языках, культуре, обществе определённой эпохи и времени у современников. В частности, такая просветительская работа возможна в стенах такого образовательного учреждения, как средняя школа, где она будет направлена на решение одной из наиболее актуальных проблем, которая связана с развитием у обучающихся лингвокультурологической компетенции.

Одним из самых продуктивных источников фактов и концептов культуры выступает национальная художественная литература, которая составляет довольно существенную часть когнитивной базы носителя языка. Под «когнитивной базой» исследователи понимают «совокупность национальных реалий, определённым образом структурированные знания и представления, которыми обладают абсолютно все носители того или иного национально-культурного менталитета» [4, С. 128]. В представленном, а также и иных определениях рассматриваемого термина мы видим, что когнитивная база – культурный минимум, необходимый для функционирования в обществе. Конечно, в эту базу должна быть включена концептосфера языка, понимаемая вслед за Д.С. Лихачёвым как совокупность концептов нации и включающая в себя прецедентные имена и тексты.

Л.Г. Саяхова, рассматривая термин «концепт» в связи с основными понятиями лингвокультурологической концепции обучения русскому язы-

ку (человек, культура, язык), отмечает следующее: «концепт – это единица языкового сознания, мыслительная категория концептосферы человека, оперативная единица памяти, мысли; единица коллективного знания, абстрагированная идея культурного предмета, отмеченного этнокультурной спецификой; понятие, обозначенное словом, эксплицируемое через язык, выраженное в языке» [7, С. 75].

В связи с этим в третьей части нашего исследования, которое посвящено специфическим особенностям формирования лингвокультурной ситуации в художественном тексте и её интерпретации, мы обратились к «культурному коду», объединяющему в себе систему образов, вызывающему культурные коннотации. Так, мы рассматривали имя М.А. Булгакова в качестве культурного кода, прецедентного для современных носителей языка имени. В ходе проведенного лингвокультурологического эксперимента, который был поставлен над 500 респондентами, являющимися выпускниками средней школы, – мы выяснили, что имя М.А. Булгакова «не исчерпывается лишь денотативным значением, <...> приобрело признаки культурного кода» [6, С. 105].

Таким образом, мы пришли к выводу, что изучение лингвокультурной ситуации в художественном тексте требует учёта не только «внутритекстовой реальности», но и «внетекстовой реальности», поскольку современная читателю ЛКС, его когнитивная база и интертекстуальный тезаурус влияют на интерпретацию текста, в том числе культурной информации (концептов, кодов, реалий и универсалий) в нём. Нами предлагается трёхэтапная модель анализа ЛКС, которая принимает во внимание влияние лингвокультурной ситуации, которой принадлежит писатель, воссоздаваемую им в художественном произведении, а кроме того современной читателю. При этом наиболее актуальным направлением проведения дальнейших исследований становится анализ концептуального поля произведения, а также его интерпретации читателем.

## Литература

1. Багировов Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): автореф. на соиск. учен. степ. док. филол. наук. Краснодар, 2005. 53 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. М.: Современная энциклопедия, 1990. 685 с.
3. Носова Е.П. Прецедентные феномены, мотивированные детским чтением, в структуре языковой личности: дисс. ... канд. филол. наук. СПб, 2018. 271 с.

4. Психолого-педагогический словарь / под ред. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2006. 928 с.
5. Салимова Л.М. Лингвокультурная ситуация, языковая личность и текст: особенности взаимоотношения и изучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9. С. 154.
6. Салимова Л.М., Шамсутдинов Д.И. Имя М.А. Булгакова как культурный код (на материале наблюдений над интертекстуальным тезаурусом современных выпускников школ). 2021. № 10. С. 103–105.
7. Саяхова Л.Г. Концепт в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 75.
8. Шаклеин В.М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М.: Общество любителей российской словесности, 1997. 180 с.

## DEVELOPMENT OF A MODEL FOR THE ANALYSIS OF THE LINGUISTIC AND CULTURAL SITUATION OF A LITERARY TEXT

Shamsutdinov D.I.

Ufa University of Science and Technology

The article deals with the topical question connected with the peculiarities of research of linguocultural situation in a fictional text. The author notes that linguocultural situation is one of the cross-sections of linguistic situation, one of its layers, which supplements and expands people's understanding of the real picture of languages interaction, and as a result, cultures. In conclusion, the author concludes that the study of linguocultural situation in a fiction text requires taking into account not only "in-text reality", but also "out-of-text", since the reader's contemporary linguocultural situation, his cognitive base and intertextual thesaurus affect the interpretation of the text, including the cultural information in it. Based on the research the author offers a three-stage model of the analysis of linguocultural situation, which takes into account the influence of linguocultural situation, which belongs to the writer, reconstructed by him in the work of fiction, as well as the modern reader.

**Keywords:** linguocultural situation, LCS, work, fiction text, environment, culture.

## References

1. Bagirokov Kh.Z. Bilingualism: Theoretical and Applied Aspects (on the Material of Adygeyan and Russian): doctoral dissertation. Krasnodar, 2005. P. 53.
2. Linguistic Encyclopedic Dictionary / ed. by V.N. Yartsev. Moscow: Modern Encyclopedia, 1990. P. 685.
3. Nosova E.P. Precedent phenomena, motivated by children's reading, in the structure of linguistic personality: diss. ... candidate of philological sciences. SPb, 2018. P. 271.
4. Psychological and pedagogical dictionary / edited by Rapatsevich E.S. Minsk: Sovremennno slovo, 2006. P. 928.
5. Salimova L.M. Linguocultural situation, linguistic personality and text: peculiarities of the relationship and study // Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika. 2014. № 9. P. 154.
6. Salimova L.M., Shamsutdinov D.I. Bulgakov's name as a cultural code (on the material of observations on intertextual thesaurus of modern school leavers). 2021. № 10. PP. 103–105.
7. Sayakhova L.G. The concept in the linguocultural concept of teaching Russian language // Voprosy Obrazovaniya: Languages and specialty. 2014. № 4. P. 75.
8. Shaklein V.M. Linguocultural situation and text research. Moscow: Society of Lovers of Russian Literature, 1997. P. 180.

## Учебный проект «Разработка приложения детектирования границ лесных массивов на спутниковых картах для экологического мониторинга»

### Муханов Сергей Александрович.

к.пед.н., доцент, ФГБОУ ВО «МИРЭА Российский технологический университет, ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»  
E-mail: s\_a\_mukhanov@mail.ru

### Муханова Анастасия Сергеевна,

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения»  
E-mail: mukhanova.asya@gmail.com

В современном образовании заслуженно большую роль играет метод проектов. В данной статье мы рассматриваем мультидисциплинарный проект для реализации которого команде студентов пришлось развивать как универсальные компетенции, в плане самоорганизации и командной работы, а также обще-профессиональные компетенции студентов-программистов. Проект был посвящен разработке компьютерного программного обеспечения мониторинга лесных массивов на спутниковых снимках или с использованием данных аэрофотосъемки. При реализации проекта участники столкнулись с рядом прикладных задач. Для детектирования границ лесных массивов использовался оператор Шарра, реализуемый с применением библиотеки алгоритмов компьютерного зрения OpenCV. Для обнаружения контуров лесных массивов на изображениях спутниковых карт использовались сверточные нейронные сети (Convolutional Neural Networks, CNN), которые были специально разработаны для обработки изображений. А для анализа и интерпретации спутниковых данных и для оценки распространения лесных массивов использовался статистический анализ. Реализация проекта способствовало формированию у учащихся мотивации к учебе, поскольку сопряжена с реальной работой в выбранной ими сфере деятельности. Указанная деятельность позволила студентам лучше понимать математические понятия, применять изученные методы и техники, а также способствовал развитию у них навыков и умений поиска решений прикладных задач.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, высшее образование, программирование, компьютерное зрение, детектирование границ.

### Актуальность

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающихся, а их умение решать проблемы, возникающие в практической деятельности, и овладение способами деятельности. [1] В этой связи, одним из перспективных подходов к обучению, в настоящее время, является метод проектов. По определению П. Штайнбаха «проект – это одноразовое намерение выполнения уникальной задачи». [2]

При реализации конкретных проектов часто приходится задействовать знания и навыки из различных дисциплин. Горбунова Н.В. пишет, что «ключевым методологическим подходом к реализации проблемно-ориентированного метода обучения является междисциплинарный подход». [3]

Одним из проектов, предложенных к решению студентам, был проект разработки программного обеспечения мониторинга лесных массивов на спутниковых снимках или с использованием данных аэрофотосъемки.

Как известно, леса играют важную роль в поддержании биоразнообразия и экосистемы, а также являются ценным источником ресурсов. В результате чего лесные массивы РФ подвергаются угрозам незаконной вырубке, а также могут страдать от пожаров. Это делает студенческий проект актуальным и позволяет заинтересовать студентов.

Проектная деятельность позволяет вовлечь студентов в реальную деятельность, продемонстрировать взаимосвязь изучаемых дисциплин, сформировать соответствующие, в том числе и профессиональные, компетенции, поэтому, считаем, что проектная деятельность является актуальной.

### Реализация проекта

При реализации проекта студентам пришлось решать множество технических и организационных проблем. В плане организации нужно было определить и разделить зоны ответственности участников проекта, устраивать различного рода совместные мероприятия, такие как мозговой штурм и пр. При реализации проекта у участников выработывались навыки самоорганизации и командной работы. Все рассмотренное вместе, фактически, способствовало формированию универсальных компетенций.

Формированию общепрофессиональных компетенций способствовала непосредственная работа над компьютерным приложением, реализующим поставленную задачу.

Само проектирование приложения потребовало от студентов использование многих современных технологий, которые, в свою очередь потребовали углубление соответствующий математической подготовки и навыков в сфере ИТ у студентов. Были использованы следующие методы:

1. Для детектирования границ лесных массивов отвечает область ИТ, называемая **компьютерным зрением** – это технология создания программного обеспечения, способная производить обнаружение, отслеживание и классификацию визуальных объектов [4]. Последние несколько лет большинство задач из этой области решаются путем применения нейронных сетей [5]. При разработке технической реализации данной подзадачи студенты познакомились с оператором Прюитта [6, 7], и оператором

Собела. Однако для программного исполнения метода определения границ и контуров была выбрана библиотека алгоритмов компьютерного зрения с открытым исходным кодом OpenCV. Она основывается на алгоритме оператора Шарпа [6], который подобен операторам Прюитта и Собеля, однако реализует несколько иные ядра (рис. 1).

```
let src = cv.imread('image.jpg');  
    // Загрузка изображения  
cv.cvtColor(src, src, cv.COLOR_RGBA2GRAY, 0);  
    // Преобразование в оттенки серого  
let dst = new cv.Mat();  
cv.Sobel(src, dst, cv.CV_8U, 1, 1);  
    // Применение оператора Собеля
```

Рис. 1. Фрагмент кода программы на JavaScript для детекции границ на изображении



Рис. 2. Скриншот работы приложения по обнаружению контура лесного массива

2. **Машинное обучение:** используется для обнаружения контуров лесных массивов на изображениях спутниковых карт. Семантическая сегментация позволяет классифицировать каждый пиксель изображения на определенный класс. В контексте распознавания контуров лесных массивов, классы могут включать в себя лес, землю, воду и другие объекты. Для этого обучающая выборка содержит изображения, которые размечены вручную таким образом, чтобы каждый пиксель был помечен правильным классом. Построение нейронной сети для распознавания контуров лесных массивов на спутниковых картах может быть выполнено с использованием сверточных нейронных сетей [8] (Convolutional Neural Networks, CNN), которые были специально разработаны для обработки изображений. Для реализации CNN на JavaScript можно использовать фреймворки и библиотеки глубокого обучения, такие как TensorFlow.js, Keras.js или Brain.js.

3. **Статистический анализ:** используется для анализа и интерпретации спутниковых данных и для оценки распространения лесных массивов (рис. 2).

Некоторые технические и прикладные аспекты реализации проекта были описаны нами ранее в [9].

### Выводы

Проектная деятельность формирует у учащихся мотивацию к учебе, поскольку сопряжена с реальной работой в выбранной ими сфере деятельности. Рассмотренный проект позволил студентам лучше понимать математические понятия, применять изученные методы и техники, а также способствовал развитию у них навыков и умений поиска решений прикладных задач.

Как правило, проектная деятельность включает следующие этапы:

- Подготовительный этап, на котором определяется тема проекта и задаются цели и задачи, сроки и организационные вопросы.

- Формирование команды.
- Анализ проблемы или задачи, которую необходимо решить, и поиск необходимой информации. В нашем проекте студенты вникали в суть компьютерного зрения и машинного обучения – формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций.
- Планирование работы над проектом, разработка технического задания и распределение ролей в команде, что способствовало формированию универсальных компетенций.
- Собственно, реализация проекта.
- Обработка и анализ результатов – рефлексия. Участники анализируют полученные данные, оценивают результаты, дорабатывают проект.
- Презентация проекта и обсуждение результатов. В завершении участники представляют результаты своей деятельности, а также обмениваются мнениями и идеями, обсуждают достоинства и недостатки своих проектов, выражают свои идеи и рекомендации.
- В целом можно сделать вывод, что актуальность проектных методов в образовании обусловлена социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных специалистов и высокой практической значимостью, которая находит отражение в практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки в процессе разработки и реализации проектов.

## Литература

1. Синицина Г.Н. Компетентность в проектной деятельности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 8.
2. Steinbuch P.A. Projektorganisation und Projektmanagement. Ludvigshafen (Rhein), 1998.
3. Горбунова Наталья Владимировна Проектная деятельность и проектные методы в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–2.
4. Визильтер Ю.В., Желтов С.Ю., Бондаренко А.В., Ососков М.В., Моржин А.В. Обработка и анализ изображений в задачах машинного зрения: Курс лекций и практических занятий. – М.: Физматкнига, 2010. – 672 с.
5. Айзенберг И.Н. Некоторые алгоритмы обработки изображений и их реализация на нейросетях // КО. 1997. № 17.
6. Сергеев Н.С. Методы детектирования образов // Известия ТулГУ. Технические науки – 2018. – № 9.
7. Prewitt J. M.S. Object enhancement and extraction // Picture processing and Psychopictorics / Ed. by Lipkin B.S., Rosenfeld A.N.Y.: Academic Press, 1970. P. 75–149.
8. Скрипачев В.О., Гуйда М.В., Гуйда Н.В., Жуков А.О. Особенности работы сверточных нейронных сетей // International Journal of Open Information Technologies. 2022. № 12.
9. Ф.А. Гусев, С.А. Муханов Математические методы распознавания контуров на спутниковых снимках // Наука и бизнес: пути развития. – 2020. – № 1(103). – С. 84–86.

## EDUCATIONAL PROJECT “DEVELOPMENT OF AN APPLICATION FOR DETECTING FOREST BOUNDARIES ON SATELLITE MAPS FOR ENVIRONMENTAL MONITORING”

**Mukhanov S.A., Mukhanova A.S.**

Moscow Polytechnic University, State University of Education

In modern education, the project method plays a deservedly important role. In this article, we consider a multidisciplinary project for the implementation of which a team of students had to develop both universal competencies in terms of self-organization and teamwork, as well as general professional competencies of student programmers. The project was devoted to the development of computer software for monitoring forests on satellite images or using aerial photography data. During the implementation of the project, the participants faced a number of applied tasks. To detect the boundaries of forest areas, the Sharr operator was used, implemented using the library of computer vision algorithms OpenCV. Convolutional Neural Networks (CNN), which were specifically designed for image processing, were used to detect forest contours on satellite map images. And statistical analysis was used to analyze and interpret satellite data and to estimate the distribution of forest areas. The implementation of the project contributed to the formation of students' motivation to study, since it is associated with real work in their chosen field of activity. This activity allowed students to better understand mathematical concepts, apply the studied methods and techniques, and also contributed to the development of their skills and abilities in finding solutions to applied problems.

**Keywords:** project activity, higher education, programming, computer vision, edge detection.

## References

1. Sinitsina G.N. Competence in project activity // Actual problems of humanities and natural sciences. 2011. № 8.
2. Steinbuch P.A. Projektorganisation und Projektmanagement. Ludvigshafen (Rhein), 1998.
3. Gorbunova Natalia Vladimirovna Project activity and project methods in education // Problems of modern pedagogical education. 2019. No.63–2.
4. Visilter Yu.V., Zheltov S. Yu., Bondarenko A.V., Ososkov M.V., Morzhin A.V. Image processing and analysis in machine vision problems: A course of lectures and practical classes. – М.: Физматкнига, 2010. – 672 p.
5. Aizenberg I.N. Some algorithms of image processing and their implementation on neural networks // CO. 1997. No. 17.
6. Sergeev N.S. Methods of image detection // Izvestiya TulSU. Technical Sciences – 2018. – No. 9.
7. Prewitt J. M.S. Object enhancement and extraction // Picture processing and Psychopictorics / Ed. by Lipkin B.S., Rosenfeld A.N.Y.: Academic Press, 1970. P. 75–149.
8. Skripachev V.O., Guida M.V., Guida N.V., Zhukov A.O. Features of convolutional neural networks networks // International Journal of Open Information Technologies. 2022. № 12.
9. F.A. Gusev, S.A. Mukhanov Mathematical methods of contour recognition on satellite images // Science and business: ways of development. – 2020. – № 1(103). – Pp. 84–86.



# Взаимосвязь коммуникативной компетентности со стрессоустойчивостью современного студента

**Талалуева Татьяна Александровна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ИТУ «РТУ МИРЭА»  
E-mail: talalueva@mirea.ru

**Жемерикина Юлия Игоревна,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социальных наук ИТУ «РТУ МИРЭА»  
E-mail: zhemerikina@mirea.ru

Статья посвящена анализу взаимосвязи между стрессоустойчивостью и коммуникативными навыками студентов. В статье представлены дефиниции понятий «стрессоустойчивость» и «коммуникативная компетентность», а также выработана гипотеза об их возможной корреляции. Стрессоустойчивость определяется как интегративное свойство личности, позволяющее ей адаптироваться к воздействию экстремальных факторов среды. Коммуникативная компетентность – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. Раскрыты ключевые характеристики психоэмоционального статуса студентов. Проведено эмпирическое исследование, направленное на доказание гипотезы. Доказано, что показатели стрессоустойчивости и коммуникативная компетентность студентов связаны выраженной положительной корреляционной зависимостью.

**Ключевые слова:** стресс, стрессоустойчивость, студент, коммуникация, коммуникативная компетентность, корреляция.

Исследования психоэмоционального статуса, динамики развития личностных качеств и социализации студенческой молодежи всегда вызывали особый научный интерес. Студент являет собой «переходное звено» между подростком и взрослым человеком, и зачастую процесс вхождения во взрослую жизнь оказывается болезненным и сопровождается развитием различных психических и психологических девиаций. Начало студенческой жизни знаменует собой этап кардинальных сдвигов в личностном развитии. Студенты оказываются в условиях новой академической среды, им приходится менять место жительства, разрывать значимые для них связи с друзьями и родителями. Многие молодые люди испытывают трудности в романтических, дружеских, родственных отношениях; им приходится пересматривать многие экзистенциальные установки и чаще задумываться о выбранном ими профессиональном пути.

Многие специалисты, обращаясь к рассмотрению психоэмоционального статуса и личностных параметров абитуриентов и студентов, указывают на наличие типичных стрессогенных факторов, присущих периоду начала студенческой жизни. По Е.А. Махриной и А.В. Тимофеевой, таковыми являются: смена места жительства, отсутствие социально продуктивных взаимоотношений с новым окружением, постоянно возрастающие учебные нагрузки, необходимость самоконтроля и повышение ответственности за результативность собственных действий во всех сферах жизни [7, с. 13]. М.З. Газиева и З.В. Масаева, в свою очередь, говорят о том, что студент подвержен всем типам стрессовых воздействий – физическим (смена обстановки, режима и состава питания, режима сна), психическим (эмоциональные внутриличностные переживания и внутренние конфликты), социальным (разрыв привычных социальных связей, авторитаризм преподавателей и кураторов, критика), индивидуальным (варьируются для каждого студента – к примеру, стремление повысить академическую успеваемость, проблема совмещения подработок и учебы), финансовым (недостаточность стипендии для покрытия базовых нужд или ее отсутствие, расходы на питание и съем жилища) [3, с. 60].

Студенческие годы – это «период рефлексии отношений с окружающими, поиска своего места, обособления и даже отчуждения» [7, с. 13]. Молодые люди, как правило, весьма сензитивны в своих взаимоотношениях с окружающими; семья, учеба, друзья обретают новый смысл и значение, возникают внутренние конфликты с самим собой.

Практически каждый студент сталкивается с чувством одиночества, «непохожести», «инаковости». Е.В. Чернышова в данной связи говорит о том, что студент переживает нарастающее ощущение «внутренней пустоты», которое требуется чем-то заполнить, следовательно, «повышается потребность в общении и проявляется его избирательность» [Чернышова, с. 104]. Острую степень личностной значимости на данном этапе приобретает такой вид деятельности, как интимно-личностное общение («счастье – это когда тебя понимают» [9, с. 104]). Данный тезис приводит нас к выводу о возрастающей роли коммуникативного взаимодействия в жизни молодых людей.

Таким образом, краткое рассмотрение психологических условий развития личности студента позволяет прийти к умозаключению о наличии двух акцентных условий личностного развития: подверженность стрессам и важность коммуникационного аспекта бытия молодого человека. Данный промежуточный вывод, в свою очередь, позволяет очертить дальнейшие векторы исследования.

Таким образом, в рамках настоящей статьи мы предпримем попытку доказать и описать, во-первых, важность стрессоустойчивости и коммуникативных навыков для представителей студенческой молодежи и, во-вторых, обозначить характер взаимосвязи между двумя данными параметрами.

Следует отметить, что ключевым недостатком современной психолого-педагогической литературы является обсуждение феноменов «в вакууме», т.е. не во взаимосвязи с другими феноменами, а в отрыве от сопряженных характеристик. Такой подход, к сожалению, не позволяет раскрыть глубинную сущность многих психологических состояний и фактов. В данной связи некоторые авторы предпринимают попытки увязать несколько параметров личности воедино [1; 2; 4; 6 и др.], обнаружить корреляцию между ними или отсутствие таковой.

В обыденном сознании стрессоустойчивость и коммуникативные способности не являются сопряженными понятиями, а сосуществуют параллельно. При более детальном анализе и при наблюдении за человеческими коллективами можно прийти к выводу о наличии некоторой связи между тем, как общается человек, и тем, как он способен справляться с трудными жизненными ситуациями.

Прежде чем описать характер взаимосвязи между двумя рассматриваемыми нами концептуальными категориями, следует обозначить сущность каждой из них. В.М. Мокрецова определяет стрессоустойчивость следующим образом: «способность поддерживать оптимальную работоспособность и эффективность деятельности в напряженных ситуациях» [8]. Е.В. Чернышова предлагает следующую дефиницию стрессоустойчивости: стрессоустойчивость следует понимать в качестве природной или целенаправленно развитой способности повышать «показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих стрессовых нагрузках» [9, с. 104]; при этом

коммуникативный аспект стрессоустойчивости выступает, по мнению исследователя, доминирующим: стрессоустойчивость проявляется прежде всего при взаимодействии с людьми и напрямую связан с эмоциональной стабильностью, выносливостью, открытостью и доброжелательностью [9, с. 104]. М.З. Газиева и З.В. Масаева дефинируют стрессоустойчивость в виде набора личностных характеристик: (1) эмоциональная устойчивость и способность к самоконтролю; (2) способность переносить нагрузки и решать задачи в экстремальных ситуациях; (3) способность адекватно распределять резервы нервно-психической эмоциональной энергии; (4) стабильная направленность эмоциональных переживаний; (5) способность перенаправлять внутреннюю энергию, в т.ч. негативную, в русло положительного решения задач [3, с. 60].

Р.Р. Илимбетов, в свою очередь, говорит о том, что стрессоустойчивость – понятие более широкое, чем просто способность «удерживать» эмоции. Стрессоустойчивость являет собой интегративное свойство личности, позволяющее ей адаптироваться к воздействию экстремальных факторов среды – как социальной, так и физической – к примеру, ухудшение гигиенических условий и смена места проживания. Кроме того, устойчивость к стрессам следует понимать как отсутствие изменений в работоспособности и поведении человека в необычных условиях [4, с. 3]. А.В. Латышев и Е.В. Дворцова определяют стрессоустойчивость как способность индивида поддерживать психику в здоровом состоянии, выбирая при этом наиболее эффективные из возможных поведенческие стратегии [6, с. 644]. Обобщенную дефиницию представил И.А. Куряев: стрессоустойчивость он понимает как «сложную системную характеристику человека, которая отражает его способность успешно осуществлять свою деятельность в сложных и экстремальных условиях» [5, с. 65].

Вопросы стрессов и адаптации к ним изучаются современной психологией уже более столетия. К настоящему времени в научном массиве сформировалось три ключевых подхода к изучению адаптации к стрессам: классический подход, базирующийся на теории стресса Г. Селье; системный подход, в рамках которого стресс рассматривается в качестве компонента пограничных нервно-психических расстройств и дезадаптации личности; копинг-подход, основанный на природе стресса и совладания с ним (Р. Лазарус [10]).

В рамках изучения механизмов совладания также существуют различные точки зрения: диспозиционный подход фокусируется на особых личностных качествах, обуславливающих совладание с трудностями и стили преодоления стресса; ситуативный подход, ключевым постулатом которого является то, что стиль совладания определяется не столько личностью, сколько типом стрессовой ситуации и интенсивностью стресса; интегративный подход, сочетающий в себе ситуативный и диспозиционный [8].

Обратимся к рассмотрению сущности термина «коммуникативная компетентность». Уже в самой дефиниции данного понятия можно проследить связь между стрессом и коммуникативными предпочтениями и навыками: к примеру, по В.М. Мокрецовой, коммуникативная компетентность есть «ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения» [8]. В определении коммуникативной компетенции требуется, на наш взгляд, исходить не из критерия успешности передачи информации, а из критерия эмоционального исхода коммуникативного акта, ведь коммуникация – это не просто передача данных, а целая система мотивированных когнитивно-вербальных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей, актуализирующая социальные отношения и индивидуально-психологические связи.

В ряде исследований наблюдается отождествление понятий компетентности и коммуникативных качеств. Так, Н.А. Вагапова с соавт. коммуникативные качества определяет как набор свойств, умений и навыков, характеризующей отношение личности к людям и обеспечивающей возможность установления и поддержания контакта [1, с. 48]. Следует также отметить, что синтез категорий стрессоустойчивости и коммуникативной компетентности порождает такие терминологические категории, как «толерантность», «эмоциональный интеллект», «конфликтоустойчивость». Следовательно, сама по себе коммуникация есть некий конфликт, его принятие/непринятие и регуляция; «наличие и сбалансированность всех трех аспектов коммуникации, конфликта, принятия и регуляции, делают ее эффективной» [1, с. 51].

На следующем этапе эмпирического исследования был произведен качественно-количественный и сравнительный анализ данных по обеим параметрам диагностическим исследования, произведена математическая обработка эмпирического материала, сформулированы обоснованные выводы.

В эмпирическом исследовании приняло участие 30 студентов университета РТУ МИРЭА, обучающихся по специальности бизнес-информатика. Возраст респондентов – от 17 до 20 лет. Из них 17 – юноши и 13 – девушки.

Целью данного эмпирического исследования являлось изучение взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и уровнем коммуникативной компетентности у студентов представленной выборки. Для сбора данных были использованы методики, подобранные в соответствии с целями и задачами исследования и позволяющие изучить вышеуказанные составляющие в структуре личности респондентов. Для достижения данной цели был применен нижеследующий диагностический инструментарий:

1. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, позволяющий реализовать самодиагностику уровня стрессоустойчивости.

2. Тест Л. Михельсона в варианте Ю.З. Гильбуха, предназначенный для определения уров-

ня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

В рамках теста самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона<sup>1</sup> выделяется пять уровней стрессоустойчивости. Данный тест позволяет человеку оценить уровень своей стрессоустойчивости. По итоговой сумме баллов, набранных в результате прохождения опросника, оценивается уровень стрессоустойчивости каждого респондента: 40–50 баллов – крайне высокий; 25–39 баллов – высокий; 15–24 балла – выше среднего; 5–14 баллов – ниже среднего; 0–4 балла – низкий. В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов, которая отражает степень устойчивости в стрессогенной ситуации (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты диагностики стрессоустойчивости студентов

Испытуемый	Количество баллов	Испытуемый	Количество баллов	Испытуемый	Количество баллов
1	13	11	13	21	16
2	12	12	28	22	41
3	16	13	36	23	36
4	11	14	21	24	29
5	10	15	26	25	32
6	24	16	9	26	7
7	32	17	5	27	13
8	12	18	10	28	18
9	11	19	8	29	9
10	10	20	15	30	5

Примечание: собственная разработка автора

Таким образом, в целом респонденты показали достаточно низкие уровни устойчивости к стрессам, что, возможно, обусловлено самой специфической жизненной периодом – студенчеством (Рисунок 1).

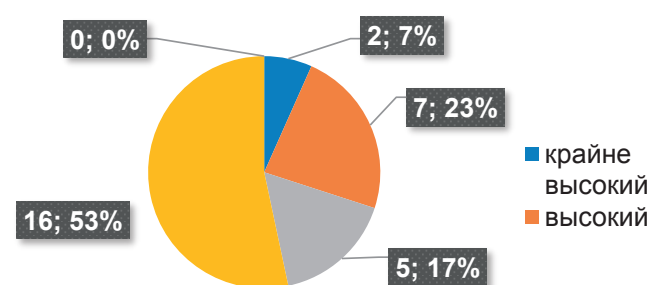


Рис. 1. Результаты самодиагностики стрессоустойчивости студентов

Примечание: собственная разработка автора

На втором этапе эмпирического исследования респондентам был предложен тест Л. Михельсона (в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха), по-

<sup>1</sup> Тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://collegepss.ru/images/resursniy\\_sentr\\_1/2019–2020/prilogenie\\_oprosniki.pdf](http://collegepss.ru/images/resursniy_sentr_1/2019–2020/prilogenie_oprosniki.pdf). – Дата доступа: 31.05.2023.

средством которого был определен уровень коммуникативной компетентности и качество сформированности основных коммуникативных умений. Методика Л. Михельсона позволяет, согласно представленному автором ключу<sup>1</sup>, выделить три типа коммуникативного поведения, причем два и них («зависимый» и «агрессивный») выступают неэффективными коммуникативными стратегиями и свидетельствуют о недостаточном развитии коммуникативной компетенции, в отличие от стиля «компетентный». В данной связи нам представляется рациональным ранжировать три коммуникативных стиля в зависимости от уровня сформированности коммуникативной компетентности: «агрессивный» – 0 баллов, «зависимый» – 2 балла, «компетентный» – 10 баллов (Таблица 1). «Зависимый» стиль, при этом, в меньшей степени является конфликтогенным и более эффективным, чем агрессивный (0 баллов), но при этом, он также является неэффективным (в связи с чем ему присваивается коэффициент 2).

Таблица 2. Результаты диагностики коммуникативной компетентности студентов

Испытуемый	Количество баллов	Испытуемый	Количество баллов	Испытуемый	Количество баллов
1	2	11	0	21	2
2	2	12	2	22	10
3	2	13	10	23	10
4	2	14	10	24	10
5	0	15	10	25	10
6	0	16	0	26	2
7	10	17	2	27	2
8	2	18	0	28	2
9	2	19	2	29	0
10	0	20	2	30	0

Примечание: собственная разработка автора

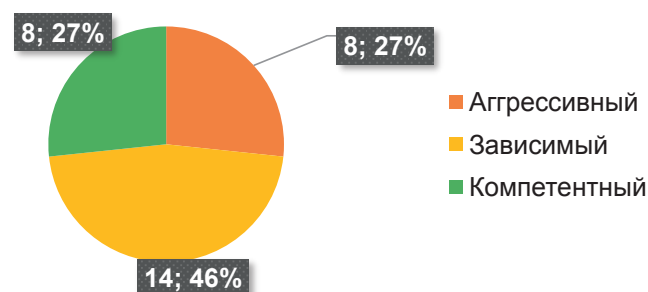


Рис. 2. Результаты диагностики коммуникативной компетентности студентов

Примечание: собственная разработка автора

<sup>1</sup> Тест Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/test-l-mikhelsona-perevod-i-adaptatsiia-iu-z-gilbu.html>. – Дата доступа: 31.05.2023.

В общем виде результаты подсчетов типов коммуникативных личностей можно представить следующим образом (Рисунок 2):

Далее посредством коэффициента корреляции К. Пирсона (Pearson), нами была изучена степень линейной зависимости между двумя переменными – стрессоустойчивостью (Таблица 1) и коммуникативность компетентностью (Таблица 2).

Результат подсчетов привел к показателю в 0.8344271252814548. Следует отметить, что коэффициент 1 в рамках данной методологии указывает на идеальную положительную корреляцию, тогда как корреляция 0 означает отсутствие взаимосвязи между двумя переменными значениями. В нашем случае коэффициент позволяет утверждать, что показатели стрессоустойчивости и коммуникативная компетентность студентов связаны выраженной положительной корреляционной зависимостью.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

- 1) Студент подвержен различным типам стрессов – физическим, психическим, социальным, индивидуальным, финансовым. Доказано наличие двух акцентных условий личностного развития студента: подверженность стрессам и важность коммуникационного аспекта бытия молодого человека.
- 2) Стрессоустойчивость определяется как интегративное свойство личности, позволяющее ей адаптироваться к воздействию экстремальных факторов среды. Коммуникативная компетентность – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения. При детальном анализе можно прийти к выводу о наличии связи между тем, как общается человек, и тем, как он способен справляться с трудными жизненными ситуациями.
- 3) По результатам эмпирического исследования доказано, что показатели стрессоустойчивости и коммуникативная компетентность студентов связаны выраженной положительной корреляционной зависимостью.

## Литература

1. Вагапова, Н.А. Коммуникативные качества личности как фактор бесконфликтного взаимодействия / Н.А. Вагапова, А.А. Андриянова, Е.А. Кузьмичева // Вестник КГЭУ. – 2009. – № 3. – С. 47–51.
2. Ванягина, М.Р. Общекультурные компетенции успешного специалиста XXI в. / М.Р. Ванягина // Вестник СПбГИК. – 2020. – № 3 (44). – С. 125–130.
3. Газиева, М.З. Стрессоустойчивость индивидуальности как предмет психолого-педагогического изучения / М.З. Газиева, З.В. Масаева // Западно-Сибирский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – С. 59–67.

4. Илимбетов, Р.Р. Коммуникативная толерантность и стрессоустойчивость персонала учреждения ФСИН / Р.Р. Илимбетов // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2022. – № 2–3(14–15). – С. 55–62.
5. Куряев, И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов / И.А. Куряев // Вестник РУДН. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. – 2013. – № 5. – С. 64–67.
6. Латышев, А.В. Взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта с профессиональным выгоранием у сотрудников МВД / А.В. Латышев, Е.В. Дворцова // Молодой ученый. – 2020. – № 20 (310). – С. 644–646.
7. Махрина, Е.А. Адаптация и стрессоустойчивость студентов / Е.А. Махрина, А. Тимофеева // E-Scio. – 2022. – № 6 (69). – С. 13–21.
8. Мокрецова, В.М. Стрессоустойчивость и коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности педагогов и медиков / В.М. Мокрецова // Репозиторий БГПУ. – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/39443/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_2019.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/39443/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_2019.pdf). – Дата доступа: 31.05.2023.
9. Чернышева, Е.В. Взаимосвязь коммуникативных качеств и стрессоустойчивости в юношеском возрасте / Е.В. Чернышева // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 103–113.
10. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – NY.: McGraw, 1966. – № 11.

#### INTERRELATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WITH STRESS RESISTANCE OF A MODERN STUDENT

Talalueva T.A., Zhemerikina Yu.I.  
ITU «RTU MIREA»

The article contains the analysis of the relationship between stress resistance and communication skills of students. The article pre-

sents the definitions of the concepts of stress resistance and communicative competence, as well as a hypothesis about a possible correlation. Stress resistance is defined as an integrative property of a person that allows him to adapt to the effects of extreme environmental factors. Communicative competence – situational adaptability and fluency in verbal and non-verbal means of social behavior. The key characteristics of the psycho-emotional status of students are revealed. An empirical study aimed at proving the hypothesis was carried out. It is proved that indicators of stress resistance and communicative competence of students are associated with a clear positive correlation.

**Keywords:** stress, stress resistance, student, communication, communicative competence, correlation.

#### References

1. Vagapova, N.A. Communicative qualities of a personality as a factor of conflict-free interaction / N.A. Vagapova, A.A. Andriyanova, E.A. Kuzmicheva // Vestnik KSEU. – 2009. – No. 3. – S. 47–51.
2. Vanyagina, M.R. General cultural competencies of a successful specialist of the XXI century. / M.R. Vanyagina // Vestnik SPb-GIK. – 2020. – No. 3 (44). – S. 125–130.
3. Gazieva, M.Z. Stress resistance of individuality as a subject of psychological and pedagogical study / M.Z. Gazieva, Z.V. Masaeva // West Siberian Pedagogical Bulletin. – 2014. – No. 2. – S. 59–67.
4. Ilimbetov, R.R. Communicative tolerance and stress resistance of the staff of the FSIN institution / R.R. Ilimbetov // Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and healthcare. – 2022. – No. 2–3 (14–15). – S. 55–62.
5. Kuryasev, I.A. Stress and stress resistance of students / I.A. Kuryasev // Vestnik RUDN. Series: Ecology and life safety. – 2013. – No. 5. – S. 64–67.
6. Latyshev, A.V., Dvortsova, E.V., Dvortsova, E.V., Relationship between stress resistance and emotional intelligence and professional burnout among employees of the Ministry of Internal Affairs // Young scientist. – 2020. – No. 20 (310). – S. 644–646.
7. Makhrina, E.A. Adaptation and stress resistance of students / E.A. Makhrina, A. Timofeeva // E-Scio. – 2022. – No. 6 (69). – S. 13–21.
8. Mokretsova, V.M. Stress resistance and communicative competence in the professional activities of teachers and physicians / V.M. Mokretsova // BSPU Repository. – 2019 [Electronic resource]. – Access mode: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/39443/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20-%2036\\_%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F\\_2019.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/39443/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%86%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20-%2036_%D0%9F%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_2019.pdf). – Access date: 05/31/2023.
9. Chernysheva, E.V. Relationship between communicative qualities and stress resistance in youth / E.V. Chernysheva // Pedagogical education in Russia. – 2017. – No. 8. – S. 103–113.
10. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – NY.: McGraw, 1966. – No. 11.

# Формы предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций

**Тютченко Александр Максимович,**

кандидат исторических наук, профессор, Московский  
городской педагогический университет  
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru

В статье автор рассматривает проблему, связанную с реализацией различных форм предметного обучения и воспитания в современном информационном обществе. Акцентируется внимание на том, что, появление образовательных платформ, а также значительная вовлеченность обучающихся в обмен информацией в различных коммуникационных каналах, повлияло на возникновение и активное использование различных форм обучения. В частности, автор относит к ним: экскурсии, кейсы, олимпиады, викторины и мероприятия. Анализируются средства и способы, с помощью которых возможно реализовать такие формы, а именно интерактивные онлайн-доски, интернет-конструкторы головоломок и кроссвордов, социальные сети, онлайн редакторы для создания экскурсий, программы для моделирования и программирования. Кроме того, автором отмечается, что предметное обучение также влияет на их использование, что обусловлено спецификой возраста и интересом обучающихся. Также рассмотрено влияние сложившейся в 2019 году эпидемиологической обстановки на предметное обучение и воспитание, которое, по мнению автора, стало «толчком» в использовании современных технологий в рамках основного образовательного процесса, а также дополнительного, реализуемого через следующие формы: факультативы, предметный и научный кружки.

**Ключевые слова:** воспитание, информационное общество, образовательные платформы, предметное обучение, современные технологии, формы предметного обучения.

В педагогике проблема реализации предметного обучения и воспитания дискутируется в научных кругах на протяжении десятилетий. К вопросу о понятии «предметное обучение», отметим, что под данным определением следует рассматривать форму обучения, при которой каждый урок или занятие проводится конкретным учителем-предметником. Представленная форма, в настоящее время, начинает реализовываться в среднем звене средней школы, при этом, к примеру, И.В. Саблина отмечает, что применение предметной формы обучения и воспитания, возможно и в младшем звене [5, С. 6].

Считаем целесообразным обозначить преимущества предметного образования [4, С. 68]:

1. значительное преимущество и сокращение времени для учителя, так как педагог-предметник осуществляет подготовку по конкретной тематике и дисциплине, в отличие, к примеру, от учителей начального звена, следовательно, возможно предположить, что увеличивается и качество подготовки, а значит, и уровень знаний у обучающихся;
2. наличие взглядов и предпочтений у учителей начального звена негативно может отразиться на какой-либо дисциплине, в частности, противоположное мнение складывается по поводу педагогов-предметников, которые готовятся и обучаются специально по определённому направлению;
3. более глубокое и организованное в развивающей традиции обучение предмету позволяет рано выявлять способности обучающихся, которые могут остаться незамеченными при традиционной форме обучения и ориентации на «среднего ученика»;
4. исключается субъективизм в оценивании ребенка, то есть, к примеру, при ненадлежащей подготовке к предмету, пусть даже разовый случай, у педагога может сложиться негативное впечатление об обучающемся, определяемый в педагогике, как «имидж»;
5. предметное обучение определено положительно отражается на тех учениках, которые с первого класса обучаются по такой системе, так как адаптация происходит разово: в первых неделях первого класса, а затем, обучающийся уже ее не проходит, следовательно, отсутствуют различные стрессовые ситуации, которые, как раз и оставляют след, в первую очередь, на обучении, воспитании и оценках.

Однако, по нашему мнению, необходимо сделать акцент на формах реализации предметного

обучения. Так, под термином «формы предметного обучения и воспитания», по мнению О.М. Филатовой, следует рассматривать: «определённую организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, которая соответствует различным условиям ее проведения и используется учителем-предметником в процессе воспитывающего обучения» [7, С. 159]. Существует неисчерпывающий ряд форм, которые используют учителя-предметники при проведении занятий (например, урок, лабораторно-практическое занятие, проектирование, домашняя самостоятельная работа, научное общество, и др.), при этом отметим, что под прилагательным «неисчерпывающий» мы подразумеваем открытый перечень, постоянно дополняющийся новыми формами обучения и воспитания.

С развитием информационных технологий и различных интернет-образовательных платформ, обучение и воспитание школьников значительно преобразовалось. Считаем, что, в первую очередь, на внедрение в школьный образовательный процесс современных технологий повлияла в 2019 г. новая коронавирусная инфекция (COVID-19), заставившая задуматься о здоровье и состоянии как детей, так и взрослых, и о необходимости обучаться в домашней обстановке. После ослабления карантинных мероприятий, школьники вернулись в привычный режим, но при этом создатели и разработчики онлайн-платформ стали исправлять выявленные недочеты, а также некоторые из них стали создавать более новые и современные средства для обучения школьников.

Современный образовательный процесс, на любых стадиях образования проявляет тенденцию к тому, что обучающимся нужно следовать самостоятельному подходу в обучении, подборе информации и ее систематизации. Кроме того, важно пользоваться актуальной информацией, в связи с быстрым развитием современных технологий. Задача школы, в целом, и учителя, в частности: создать условия для обучающихся, с целью формирования целостного восприятия и отражения информации, ее переработке, и дальнейшей реализации, и самостоятельному получению нового массива знаний. От учителя-предметника требуются глубокие знания дисциплины, творческой инициативы и способности создавать ситуации и условия, которые описаны выше.

Однако важно понимать, что существуют возрастные и индивидуальные особенности развития ребенка, которые также влияют на школьную успешность маленького ученика. Одному ребенку подходит инновационная форма предметного обучения, а другому будет комфортнее учиться с одной учительницей по менее интенсивной программе. Современные образовательные комплексы, где большая параллель классов начальной школы, дают родителю возможность выбора и формы обучения, и программы, и педагога начальной школы.

Однако, отметим, что даже первоначально не были созданы условия для продолжения обу-

чения в дистанционном формате: ученики получали задания в форме «кейсов» или «домашней самостоятельной работы», то есть, в совокупности, сложившееся положение и состояние образовательной среды повлияло на создание вышеобозначенных видов форм.

Кроме того, в образовательный процесс стали внедряться различные инструменты, которые также оказали значительное влияние на возникновение и реализацию новых форм предметного обучения и воспитания. Рассмотрим некоторые часто встречаемые из них, в контексте реализации определенных форм обучения.

#### 1. Урок (в традиционном понимании):

Наиболее часто используемыми образовательными платформами стали:

- Moodle,
- Edmodo,
- Google Classroom,

которые в настоящее время являются бесплатными в использовании. При помощи вышеобозначенных программ, процесс обучения и воспитания в чем-то упрощает жизнь педагогам, например, автоматически можно отобразить статистику по обучающимся: как по оценкам, так, в целом, картину по предметам. Таким способом можно сразу понимать, где предметное обучение имеет пробелы, на каких следует увеличить нагрузку, добавив необходимые часы для исправления ситуации по успеваемости.

Кроме того, у обучающихся теперь нет возможности «списать» несделанное домашнее задание на отсутствие материала или информации, так как учителя могут загружать необходимый массив информации на платформу.

Отдельного акцентирования внимания заслуживает тот факт, что можно взаимодействовать и передавать свой опыт между другими учителями, находящимися в разных уголках страны. Здесь, как раз, значимую роль играют формы предметного обучения, ведь, зачастую опыт при их реализации передается именно таким путем. Сейчас наблюдаются активные тенденции в передаче информации обозначенным способом.

Обратив внимание на массовость использования вышеобозначенных современных информационных платформ, разработчики стали предлагать и платные образовательные технологии для дистанционного обучения, в частности:

- iSpring Learn,
- TeachBase,
- ZenClass и др.

Программы находятся на стадии разработки и совершенствования, однако, как уверяют разработчики, в них учителя смогут реализовывать любые формы предметного обучения.

#### 2. Семинары и лекции:

##### 1) интерактивные доски:

- Stormboard,
- Whiteboard Fox и тд.

Используется с целью наглядного представления и создания целостной картины по излагае-

мому новому материалу, либо ранее изученному. Так, если ранее учитель разъяснял информацию и демонстрировал «сжатую» версию при помощи проектора и презентации, то теперь появилась возможность наглядно представлять материал – «рисую на воображаемой доске». Вполне возможно, онлайн зарисовка запоминается быстрее в голове у учащихся, так как они начинают непосредственно вовлекаться в процесс, фиксируя у себя в тетради и глазами.

## 2) социальные сети.

Интересными и необычными средствами реализации обозначенных выше форм является:

- VK,
- Instagram,
- телеграмм.

Особенность реализации заключается в том, что учитель или преподаватель дает задание – к примеру, подготовить доклад на определенную тему, обучающийся: создает страничку в социальной сети (например, в VK или в Instagram), делает подборку фотографий, готовит и сокращает текст, который необходимо запомнить. Телеграмм, как образовательное средство, может рассматриваться только тогда, когда есть значительный массив информации, который нужно сохранить на длительный период, но при этом иметь к нему доступ в любой момент. Многие педагоги стали создавать сообщества, наполнять его нужной информацией и делиться ее с обучающимися.

## 3. Лабораторно-практическое занятие, практикум, домашняя самостоятельная работа:

Интернет-конструкторы головоломок и кроссвордов (к примеру, [puzzlecup.com](http://puzzlecup.com)).

При помощи данных современных инструментов, учитель может с легкостью проверить домашнее задание или готовность к усвоению нового материала. В частности, подготовка большого кроссворда по определенной тематике или параграфу в учебнике заставит обучающегося:

- во-первых, изучить содержание;
- во-вторых, оставит в памяти те термины и определения, которые были использованы в создании кроссворда.

## 4. Олимпиада, викторина, мероприятия, экскурсии.

### 1) Онлайн-конструкторы и создатели викторин и мероприятий (например, [myquiz](http://myquiz)).

Использование на уроках различных современных технологий является источником заинтересованности обучающихся. Так, современные программы предлагают создать, к примеру, викторину на любую тематику, при этом для решения ее необходимо только зайти на соответствующий сайт, вбить код для входа «в викторину» и выполнить задание. Механизм достаточно прост, однако тут следует акцентировать на реализации формы предметного обучения и воспитания: соблюдается четко обозначенный срок для ее проведения, а также реализуются в полном объеме поставленные задачи и цели.

### 2) онлайн-редакторы и конструкторы для создания экскурсий.

Наиболее часто используемыми являются:

- Tour Builder,
- Geteach,
- Tour Creator,

которые применяются педагогами-предметниками с целью создания ярких и запоминающихся экскурсий по различным дисциплинам. Зачастую некоторые предметы, например, краеведение, очень сложно преподнести обучающимся понятно и интересно, ведь, в нем отражается, в основном, информация, которая дает описательный характер, а использование формы – экскурсии дает возможность не только грамотного преподнесения информации, но и самим обучающимся проявлять креативность и создавать экскурсии.

## 5. Лабораторно-практическое занятие, факультатив, курсовое проектирование, дипломное проектирование, производственная практика, предметный (научный) кружок.

### 1) Онлайн-программы для моделирования.

К таким программам следует относить:

- 3D Slash,
- Planner 5D,
- SketchUp,
- Roomtodo и др.

Информационные технологии создают будущее – теперь чертежи отходят на второй план, все возможно продемонстрировать наглядно. Преимущественно обозначенные выше формы и средства используются на дисциплинах ИКТ, информационные технологии и других дисциплинах, связанных с информатикой.

### 2) Онлайн-программы для программирования.

Аналогичную роль выполняют программы для программирования, которые применяются: начиная со школьной скамьи и до окончания института. Чаще всего обучающиеся используют:

- Codecademy,
- Coursera,
- Mozilla Developer Network,
- Stack Overflow.

Относительно данной формы и средства можно отметить, что сейчас проводится множество научных конкурсов, направленных на создание различных сайтов, игр, предметов и алгоритмов, которые набирают актуальность в настоящее время. Все это обусловлено тем, что IT-технологии стоят на первом месте по сравнению с другими областями научных знаний, поэтому многие школьники начинают свою научную деятельность и придумывают разработки еще со школы. Однако, обозначим, что реализовать то же программирование в рамках урока, как формы, невозможно, так как здесь необходимо именно проявление творческой и умственной инициативы, направленной на создание чего-то нового.

Отдельного внимания заслуживают программы ZOOM и discord, так как они были использованы на первых ступенях обучения при появлении пандемии и в условиях изолированности от общества. В частности, ZOOM использовался практически с первых дней в школах и вузах, чтобы закрыть



учебный год. ZOOM, как средство, возможно использовать с целью реализации следующих форм:

1. урок,
2. лекция,
3. семинар,
4. конференция,
5. факультатив,
6. консультация,
7. экзамен,
8. зачет.

Однако, практически сразу у данной платформы был выявлен недостаток – ограниченность временными рамками. В связи с чем, перечень глобальных коммуникаций, по нашему мнению, к ним можно относить ZOOM, discord, а также обозначенные выше социальные сети, где обмен информацией, в том числе и образовательной, происходит 24 часа в сутки из любой точки мира.

Кроме того, хотелось бы отметить, что в контексте рассматриваемых нами форм предметного обучения, педагогами-предметниками также реализуются формы воспитания, представляющие собой определенную организацию воспитательного процесса и отражающие поставленную цель, задачи, средства и принципы воспитания. Особенностью форм воспитания является то, что педагог не просто осуществляет одну из форм обучения на занятии, а «строит» процесс с учетом уважения личности, выявляя имеющиеся у нее потенциальные возможности и индивидуальность, при этом всячески способствуя развитию. В век современных информационных технологий при помощи представленных форм и средств предметного обучения, по нашему мнению, можно также реализовать следующие формы воспитания: спектакли, концерты, конкурсы, диспуты, дискуссии, митинги, ярмарки, танцевальные программы, выставки, ситуационно-ролевые игры, квесты, экскурсии, экспедиции. Действительно, рассмотренные выше средства обладают техническими возможностями, с помощью которых можно создать предметное обучение не только познавательным, но и воспитательным.

Подводя итог, отметим, что, в настоящее время, современные обучающиеся сразу оказываются вовлеченными в информационное общество и глобальные коммуникации. Сейчас каждый имеет доступ к интернету. Случившаяся пандемия в 2019 году показала, что существует необходимость в корректировке и внесении изменений в образовательный процесс, что теперь он должен отвечать всем требованиям развития действительности. У педагогов и учителей возникла необходимость отхода от традиционных форм проведения занятий, а обучающиеся с радостью стали их «проводниками» в мир современности и IT-технологий. Отдельные виды форм были редкостью, сейчас же, благодаря современным технологиям, они стали предметом для дискуссионных обсуждений и споров, а главное – они интересны обучающимся. Однако, их реализация возможна, как нами обозначено выше, только в рам-

ках предметного обучения, что обусловлено тем, что как минимум такой вид обучения и воспитания начинается с 5 класса, а значит, обучающиеся уже более-менее понимают и осознают важность и значимость каждой формы и преподаваемой дисциплины.

## Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // СПС «КонсультантПлюс»
2. Бучарская М.А. Организация предметного обучения в начальной школе (из опыта работы) / М.А. Бучарская, О.М. Хахалина // Научно-педагогический журнал «Учитель Алтая». – 2021. – № 1(6). – С. 76–79.
3. Вопросы развития современной науки и техники: Сборник статей международной научно-практической конференции, Мельбурн, 09 ноября 2020 года. – МЦНИР «Научный взгляд», – 2020. – 149 с.
4. Рамазанов Р.Г. Возможности и перспективы stem-образования в системе повышения квалификации педагогов // The Scientific Heritage. – 2020. – № 50. –5(50). – С. 26–31.
5. Саблина И.В. Психолого-педагогические особенности перехода детей из начальных классов в среднее звено школы // Концепт. – 2019. – № 2. – С. 5–10.
6. Современные технологии: проблемы и перспективы: сборник статей всероссийской научно-практической конференции для аспирантов, студентов и молодых учёных, Севастополь, 19–22 мая 2020 года. – Севастопольский государственный университет, 2020. –248 с.
7. Филатова О.М. Типология форм обучения // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2018. – № 7 (11). – С. 154–160.

## FORMS OF SUBJECT EDUCATION AND UPBRINGING IN THE MODERN CONTEXT OF THE INFORMATION SOCIETY AND GLOBAL COMMUNICATIONS

Tyutchenko A.M.

Moscow City Pedagogical University

In the article the author discusses the problem connected with the implementation of various forms of subject learning and education in the modern information society. Emphasis is placed on the fact that, the emergence of educational platforms, as well as the significant involvement of students in the exchange of information in various communication channels, has influenced the emergence and active use of various forms of learning. In particular, the author refers to them: excursions, cases, olympiads, quizzes and events. The article analyses mean (ways) by which it is possible to implement such forms, namely interactive online – boards, Internet puzzle and crossword puzzle designers, social networks, online editors for the creation of excursions, programs for modeling and programming. In addition, the author notes that subject training also affects their use, which is due to the specific age and interest of students. The influence of the epidemiological situation developed in 2019 on the subject training and education, which, according to the author, became a «push» in the use of modern technologies in the framework of the main educational process, as well as additional, implemented through the following forms: electives, subject and scientific circles.

**Keywords:** upbringing, information society, educational platforms, subject training, modern technologies, forms of subject training.

#### References

1. Federal Law «On Education in the Russian Federation» of December 29, 2012 273-FZ (with amendments and additions) // SPS «KonsultantPlus»
2. Bucharskaya M.A. Organization of subject education in primary school (from work experience) / M.A. Bucharskaya, O.M. Khalina // Scientific and pedagogical journal "Teacher Altai". – 2021. – 1(6). – P. 76–79.
3. Development of Modern Science and Technology: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference, Melbourne, 09 November 2020. – ICNR «Scientific view», 2020. – 149 p.
4. Ramazanov R.G. Opportunities and prospects of stem-education in teacher training // The Scientific Heritage. – 2020. – 50–5(50). – P. 26–31.
5. Sablina I.V. Psychological and pedagogical features of transition of children from primary school to secondary school // Concept. – 2019. – 2. – P. 5–10.
6. Modern technologies: problems and prospects: collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference for postgraduate students, students and young scientists, Sevastopol, May 19–22, 2020. – Sevastopol State University, 2020. – 248 p.
7. Filatova O.M. Typology of forms of education // Izvestia Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky. – 2018. – 7 (11). – P. 154–160.

### **Федорова Наталья Андреевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций ИЭМИТ РАНХиГС

E-mail: nataliafedorova@inbox.ru

### **Дробинина Юлия Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры политико-правовых дисциплин и социальных коммуникаций ИЭМИТ РАНХиГС

E-mail: drobininae@mail.ru

Область неологии традиционно остается одним из самых перспективных и дискуссионных сегментов научного теоретического и прикладного лингвистического знания. Стремительное развитие неологии обусловлено самой сущностью предмета ее исследования – динамических изменений в лексическом составе языковой системы. Неологизмы являются неотъемлемой частью развития английского языка, поскольку новые слова и выражения появляются для описания новых концепций, технологий, социальных явлений. По критерию среды формирования (источника) новых лексических единиц можно условно разделить все неологизмы английского языка на две группы: (1) неологизмы, образованные средствами английского языка и возникшие непосредственно внутри англоязычных лингвокультур; (2) неологизмы, заимствованные из других языков, вне зависимости от того, являлись ли эти слова неологизмами в данном языке. В статье рассмотрены основные особенности неологизмов обеих групп и приведены примеры новых слов, зафиксированных англоязычными словарями.

**Ключевые слова:** неологизм, неология, этимология, словообразование, английский язык, глобализация.

Область неологии традиционно остается одним из самых перспективных и дискуссионных сегментов научного теоретического и прикладного лингвистического знания. Стремительное развитие неологии обусловлено самой сущностью предмета ее исследования – динамических изменений в лексическом составе языковой системы [3, с. 96]. Несмотря на обширный массив научных работ, посвященных неологизмам, универсальной и точной дефиниции категории «неологизм» до сих пор не выработано. Причиной этого является тот факт, что «каждый человек переживает чувство новизны совершенно по-разному» [1, с. 159], и каждый исследователь, соответственно, указывает собственный временной промежуток, который будет рассмотрен при отборе слов, выпадающих под понятие «неологизм». Кроме того, непонятно, какой момент времени считать появлением неологизма: момент начала его функционирования в коммуникативных контекстах (зафиксировать который априори невозможно), либо момент его лексикографической фиксации. Можно сказать, что значительная часть специалистов говорит о том, что неологизмом выступает слово, возникшее в языке за последние 5 лет.

Безусловно, неологизмы будут существовать в языке на любой стадии его развития; более того, неологизм сам по себе есть индикатор динамических трансформаций языковой системы, он обуславливает ее подвижность и обогащение. Кроме того, анализ неологизмов неразрывно связан с анализом культурно-исторического развития общества, ведь большинство новых слов возникает по причине необходимости именования нового явления, объекта, процесса.

Неология английского языка представляет особый интерес для лингвистических и смежных наук. Как правило, неологизм сначала возникает в английском языке, а затем заимствуется другими языками – также в качестве неологизма. Следовательно, пласт неологизмов английского языка выступает своеобразным лексическим донором для других языков мира.

Темпы формирования новых лексических и фразеологических единиц поражают: тогда как в конце 1990-х гг. количество новых английских слов составляло около 12000 в год, к 2002 г. данный показатель увеличился в несколько сотен раз (по некоторым оценкам, возникает до 10000 новых слов и словоформ ежедневно) [7, с. 604]. На сегодняшний день определить количество неологизмов, появляющихся в английском языке, его вариантах и диалектах уже не представляется возможным [7, с. 605].

Основными факторами, приводящими к созданию новых языковых единиц, выступают дено-

минативный (необходимость в именовании нового объекта) и стилистический (потребность в повышении экспрессивной окраски речи) [7, с. 606].

Учитывая тот факт, что вопросу словообразования английских фразеологизмов посвящено множество отечественных и зарубежных исследований, следует обратиться к менее изученному аспекту изучения неологизмов – их источникам. По критерию среды формирования (источника) новых лексических единиц можно условно разделить все неологизмы английского языка на две группы: (1) неологизмы, образованные средствами английского языка и возникшие непосредственно внутри англоязычных лингвокультур; (2) неологизмы, заимствованные из других языков, вне зависимости от того, являлись ли эти слова неологизмами в данном языке. В ситуации, если слово, взятое англоговорящими коммуникантами из другого языка, не было неологизмом, следует говорить, скорее, о заимствованном слове, а не о неологизме в его традиционном понимании. Таким образом, в рамках данного исследования мы рассмотрим две группы неологизмов – новые слова иностранного происхождения и неологизмы собственно английского языка.

По нашему мнению, среди всех неологизмов английского языка можно выделить три основные тематические группы слов: (1) обиход, повседневность; (2) компьютерные технологии; (3) общественно-политическая ситуация и макроэкономика. Безусловно, четкой границы между тремя разновидностями лексики нет, и сами границы могут быть весьма проницаемы. К примеру, многочисленные термины, возникшие в период коронавирусной пандемии (см. ниже), зачастую относились к 2 или всем трех тематическим сферам.

Приведем примеры английских неологизмов для каждой из обозначенных сфер и рассмотрим точки семантического пересечения между ними. Неологизмы, входящие в первую из обозначенных групп, соотносятся с понятиями, именующими явления повседневной жизни, привычки, новые предметы быта, новые разновидности образа жизни человека. В качестве примеров таких понятий можно привести **wine o'clock** (*an appropriate time of day for starting to drink wine* ‘подходящее время суток для приема вина’<sup>1</sup>); **to binge-watch** (*to watch many episodes of a program in rapid succession* ‘просматривать множество серий программы подряд без перерыва’<sup>2</sup>); **fandom** (*the state of being a fan/all the fans* ‘состояние, в котором находятся фанаты/совокупность фанатов’<sup>3</sup>); **showrooming** (*the*

<sup>1</sup> Wine O'clock // Winerist. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://magazine.winerist.com/all/wine-oclock-is-officially-a-word-in-the-oxford-dictionary>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>2</sup> Binge Watch // Merriam-Webster. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/binge-watch#:~:text=Kids%20Definition-,binge%2Dwatch,a%20program%20in%20rapid%20succession>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>3</sup> Fandom // Merriam-Webster. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fandom>. – Дата доступа: 25.05.2023.

*practice of visiting a shop or shops in order to examine a product before buying it online at a lower price* ‘практика походов в магазин для непосредственного изучения продукта без его покупки, приобретение продукта онлайн по более низкой цене впоследствии’<sup>4</sup>; **omnishambles** (*a situation, especially in politics, in which poor judgment results in disorder or chaos with potentially disastrous consequences* ‘ситуация, особенно политическая, при которой неосведомленность и не имеющие основания доводы и действия приводят к беспорядку или хаосу с катастрофическими последствиями’<sup>5</sup>); **mansplain** (*to explain something to a woman in a condescending, overconfident, and often inaccurate or oversimplified manner, typically to a woman already knowledgeable about the topic* ‘объяснять что-либо женщине в снисходительной, самоуверенной и обобщенной манере, как правило, объяснение затрагивает то, что уже известно собеседнице’<sup>6</sup>).

В семантической группе неологии, обозначающей компьютерные технологии и последствия их имплементации, существует множество неологизмов, которые могут быть также включены в предыдущую группу. В целом любое слово, связанное с компьютерными технологиями, так или иначе будет затрагивать окружающую людей реальность. Таковыми, в частности, являются: **selfie** (*an image that includes oneself and is taken by oneself using a digital camera* ‘изображение самого себя, как правило, фотография, снятая на цифровую камеру’<sup>7</sup>); **second screening** (*when viewers are watching television but are also using a secondary electronic device during that time* ‘ситуация, при которой зрители смотрят телевидение, одновременно при этом используя еще одно электронное устройство’<sup>8</sup>); **to pocket-dial** (*when a person accidentally dials or calls a number while the phone is in his or her pocket or bag* ‘ситуация, при которой человек случайно набирает номер телефона или совершает звонок по телефону, пока телефон находится в кармане или в сумке’<sup>9</sup>).

Весьма «продуктивная» для неологии сфера – общественно-политический дискурс. Принимае-

<sup>4</sup> Showrooming // Cambridge Dictionary. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/showrooming>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>5</sup> Omnishambles // Dictionary.com. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dictionary.com/browse/omnishambles>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>6</sup> Mansplain // Dictionary.com. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dictionary.com/browse/mansplain>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>7</sup> Selfie // Merriam-Webster. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/selfie>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>8</sup> Second screening // Digital Turbine. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.digitalturbine.com/blog/consumer-research/second-screening-understanding-usage-and-audiences/#:~:text=%E2%80%9CSecond%20screening%E2%80%9D%20is%20a%20term,electronic%20device%20during%20that%20time>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>9</sup> Pocket Dial // Technopedia. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.techopedia.com/definition/28142/pocket-dialing#:~:text=7%20September%2C%202012-,What%20Does%20Pocket%20Dialing%20Mean%3F,or%20her%20pocket%20or%20bag>. – Дата доступа: 25.05.2023.

мые в англоговорящих странах резонансные законодательные акты и правительственные резолюции, как правило, вызывают широкие дискуссии в СМИ и общественности. Зачастую официальное наименование подобных актов весьма длинное, вследствие чего журналисты и представители общественности формируют новую лексему или сочетание лексем для более компактного именования подобного нововведения: *bedroom tax* (*a reduction in the amount of housing benefit if the property has more bedrooms than is necessary for the number of the people in the household* 'увеличение налоговых ставок в отношении налогов, которыми облагается жилая недвижимость, в случае, если в жилище расположено большее количество спален, чем требуется для проживания жильцов' [7, с. 607]).

Политические перемены и электоральная «турбулентность» традиционно становятся периодами, которые модернизируют современный английский язык. В числе подобных лексических «продуктов» нестабильных эпох можно назвать такие единицы, как *Eurogeddon* (*the worst case scenario of the ongoing euro crisis* 'худший сценарий разворачивания валютного кризиса в зоне евро'), *BAME* (*Black, Asian and minority ethnic* 'чернокожее, азиатское население, а также иные представители этнических меньшинств'), схожий с ним неологизм *BIPOC* (*Black, Indigenous and Other People of Color*); политический лозунг президентской кампании Д. Трампа *MAGA* (*Make America Great Again*) [6, с. 2].

В ситуации, когда новая лексема становится «удачной» и широко входит в речевой обиход, носители языка могут создавать новые лексемы по аналогии (как в свое время неологизм *Watergate*<sup>2</sup> стал основой для серии новых слова типа *Monicagate*). Подобные «цепочки» могут быть практически бесконечными. К примеру, оригинальный термин *Watergate* появился после скандала, возникшего из-за попыток администрации президента Р. Никсона скрыть причастность к ограблению штаб-квартиры Национального комитета Демократической партии в офисном здании Уотергейт (1972 г.). Позднее суффикс *-gate* был использован в американском журнале *National Lampoon*, где был опубликован сатирический рассказ о несуществующем скандале в России, названном *Volgagate*. Впоследствии возникло слово *Monicagate*, которое именовало скандал с президентом Б. Клинтон, который сначала отрицал, а затем признался во внебрачной связи со стажером Белого дома. Спустя десятилетие в английском языке было зафиксировано слово *nipplegate*, обозначившее случайное обнажение певицы Джанет Джексон во время выступления (2004 г.). Судя по всему, аналогичную цепочку мы

будем наблюдать в ситуации развития тенденции европейских государств к обособлению от Евросоюза (*Brexit Grexit Frexit* и т.п.).

Один из недавних всплесков англоязычного словотворчества был связан с пандемией коронавируса. В результате глобальных событий в языке возникли такие единицы, как *Covidiot*<sup>3</sup>, *Covident*<sup>4</sup> и многие другие. *Covidiot* представляет собой сочетание слов *coronavirus* и *idiot* и обозначает человека, который не соблюдает коронавирусные ограничения. Лексема *Covident* (*Covid+obedient*) представляет собой, по сути, противоположное: человек, который следует правилам, установленным правительством в отношении COVID-19 [4, с. 20].

Как отмечено выше, источником английских неологизмов могут быть неологизмы других языков. Английский язык демонстрирует тенденцию выходить за пределы собственных языковых ресурсов и заимствовать лексемы из других языков. Известно, что английский язык в ходе своей эволюции заимствовал лексемы практически из каждого из известных 84 языков мира [5, с. 83]. Кроме того, около половины современного словарного запаса (включая слова *language, generous, present, vocabulary*) было сформировано посредством заимствования из французского языка. На протяжении всего процесса развития языка английские словари фиксируют иностранные неологизмы: таковыми являлись в свое время французские лексемы *prairie* (1773 г.) *to entrepreneur* (1852 г.), *elan* (1880 г.), *decoupage* (1960 г.), *bus-tler* (1979 г.).

Позднее английский начал заимствовать наименования гастрономической продукции и предметов обихода; территориальный ареал заимствования существенно расширился: *focaccia* (итальянский), *salsa* (испанский), *ramen* (японский), *spaghetti* (итальянский), *chocolate* (языки мексиканских коренных народов). Сегодня все эти лексемы утратили статус неологизмов; кроме того, многие исследователи отмечают, что заимствование как источник неологии более не является доминирующим – иностранное происхождение имеет не более 5–10% новых лексем.

Одним из наиболее популярных неологизмов английского языка является лексема *hygge*. Она представляет собой заимствование из датского языка, которое было перенесено в английский язык без изменений исходной словоформы, и означает, главным образом, ощущение комфорта и домашнего уюта, а также стиля жизни, где акцентируется комфортное «домоседство». [4, с. 16].

Появление новых слов иностранного происхождения в английском языке обусловлено тем, что носителями английского являются представители разных культур, в том числе проживающих

<sup>1</sup> Eurogeddon // Collins Dictionary. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/submission/108/Eurogeddon+>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>2</sup> Watergate // Collins Dictionary. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/watergate>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>3</sup> Covidiot // Oxford Learner's Dictionary. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/covidiot>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>4</sup> Covident // Urban Dictionary. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Covident>. – Дата доступа: 25.05.2023.

в англоязычных странах. В условиях билингвизма рождается новая лексика, которая в данном случае является результатом взаимопересечения культур. Кроме того, вопреки распространенному мнению, нормой является многоязычие, а не одноязычие: по различным оценкам, от 60% до 75% населения мира могут говорить более чем на одном языке. В контексте многоязычного, взаимосвязанного посредством цифрового инструментария мира, обмен между языками и культурами ускорился.

В словаре Oxford English Dictionary (OED) ежегодно фиксируется лексика, которую привнесли в язык люди, говорящие на английском как иностранном. В качестве примера можно привести лексему *skinship*, «изобретенную» в Японии и распространившуюся благодаря корейской массовой культуре [8]. Сочетание слов *skin* и *kinship* обозначает тактильный контакт между родителем и ребенком, а также между близкими людьми (*touching or close physical contact between parent and child or (esp. in later use) between lovers or friends*)<sup>1</sup>. В качестве неологизмов словари фиксируют также лексемы *saudade* (*nostalgic longing* ‘ностальгия, приятная тоска’<sup>2</sup>), пришедшую из португальского языка, *gezellig* (*pleasantly sociable and friendly* ‘коммуникабельный и дружелюбный’<sup>3</sup>) из нидерландского, *nomakanjani* (*come what may* ‘будь что будет’<sup>4</sup>) из зулу и многие другие. Заимствования из русского языка практически не встречаются в словарях в последние годы. Последний скачок формирования неологии русского происхождения датируется 1990-ми гг. (*glasnost, KGB, lishenetz* и проч. [2, с. 255]).

Таким образом, английский язык является живым и активно развивающимся языком. Неологизмы являются неотъемлемой частью этого развития, поскольку новые слова и выражения появляются для описания новых концепций, технологий, социальных явлений и т.д. Неологизмы в английском языке могут происходить из различных сфер жизнедеятельности, таких как наука, технологии, мода, медиа, межкультурный обмен и т.д. Кроме того, неологизмы могут попасть в английский из-за рубежа – из других стран, а также проникнуть в лингвокультуру через представителей национальных диаспор.

## Литература

1. Воробьева, И.А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке /

<sup>1</sup> Skinship // Oxford Dictionary – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/92474715>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>2</sup> Saudade – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/171350>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>3</sup> Gezellig // Cambridge Dictionary – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/dutch-english/gezellig#:~:text=adjective,the%20company%20of%20others%3B%20friendly>. – Дата доступа: 25.05.2023.

<sup>4</sup> Nomakanjani // Open Translations. – 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.opentran.net/zulu-english/noma+kanjani.html>. – Дата доступа: 25.05.2023.

И.А. Воробьева // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2019. – № 3 (101). – С. 158–166.

2. Зубарева, Н.С. Заимствования русских слов в английском языке / Н.С. Зубарева, С.А. Беликова, О.В. Чаплыгина // Концепт. – 2018. – № 8. – С. 251–255.
3. Almardonova, M.F. Neologisms in the English language in the 21st century / M.F. Almardonova // Golden Brain. – 2023. – V. 1. – С. 95–98.
4. Colina, O. English Neologisms in Modern Times Raquel / O. Colina // University of Basque Country. – 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55740/TFG\\_Ortiz.pdf?sequence=130](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55740/TFG_Ortiz.pdf?sequence=130). – Дата доступа: 25.05.2023.
5. Fang, Y. Q. A Glimpse at the Study of English Neologism / Y.-Q. Fang // Business Prospects. – 2021. – #2(2). – P. 78–84.
6. Koloskova, O. Neologisms as Markers of Evolutionary Trends in the English Language Lexical System / O. Koloskova // SSRN – Elsevier. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ssrn.com/abstract=4253387>. – Дата доступа: 25.05.2023.
7. Koltsova, E. Neologisms in the English language in the 21st century / E. Koltsova // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. – 2017. – #9. – С. 604–613.
8. Salazar, D. English is picking up brilliant new words from around the world – and that’s a gift This article is more than 5 months old / D. Salazar // Guardian. – 2023. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/dec/12/english-words-world-global-speakers-language>. – Дата доступа: 25.05.2023.

## MODERN ENGLISH NEOLOGY: WAYS TO REPLENISH THE LANGUAGE

Fedorova N.A., Drobinina Yu.S.  
IEMIT RANEPА

The field of neology traditionally remains one of the most promising and debatable segments of scientific theoretical and applied linguistic knowledge. The rapid development of neology is due to the very essence of the subject of its study – dynamic changes in the lexical composition of the language system. Neologisms are an integral part of the development of the English language, as new words and expressions appear to describe new concepts, technologies, social phenomena. According to the criterion of the formation environment (source) of new lexical units, it is possible to conditionally divide all neologisms of the English language into two groups: (1) neologisms formed by the means of the English language and arising directly within English-speaking linguocultures; (2) neologisms borrowed from other languages, regardless of whether these words were neologisms in this language. The article discusses the main features of both groups of neologisms and provides examples of new words recorded in English dictionaries.

**Keywords:** neologism, neology, etymology, word formation, English, globalization.

### References

1. Vorobyova, I.A. The concept of “neologism”, the classification of neologisms in English / I.A. Vorobyova // Bulletin of the Khabarovsk State University of Economics and Law. – 2019. – No. 3 (101). – S. 158–166.

2. Zubareva, N.S. Borrowing Russian words in English / N.S. Zubareva, S.A. Belikova, O.V. Chaplygina // *Concept*. – 2018. – No. 8. – S. 251–255.
3. Almaronova, M.F. Neologisms in the english language in the 21st century / M.F. Almaronova // *Golden Brain*. – 2023. – V. 1. – C. 95–98.
4. Colina, O. English Neologisms in Modern Times Raquel / O. Colina // *University of Basque Country*. – 2021. [Electronic resource]. – Access mode: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55740/TFG\\_Ortiz.pdf?sequence=130](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55740/TFG_Ortiz.pdf?sequence=130). – Access date: 05/25/2023.
5. Fang, Y. Q. A Glimpse at the Study of English Neologism / Y.-Q. Fang // *Business Prospects*. – 2021. – #2(2). – P. 78–84.
6. Koloskova, O. Neologisms as Markers of Evolutionary Trends in the English Language Lexical System / O. Koloskova // *SSRN – Elsevier*. – 2023. [Electronic resource]. – Access mode: <https://ssrn.com/abstract=4253387>. – Access date: 05/25/2023.
7. Koltsova, E. Neologisms in the English language in the 21st century / E. Koltsova // *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. – 2017. – #9. – C. 604–613.
8. Salazar, D. English is picking up brilliant new words from around the world – and that’s a gift This article is more than 5 months old / D. Salazar // *Guardian*. – 2023. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/dec/12/english-words-world-global-speakers-language>. – Access date: 05/25/2023.

## Шуранова Елена Николаевна,

доцент, к.т.н. кафедры «Двигатели внутреннего сгорания»  
Транспортно-энергетического факультета, Тихоокеанский  
государственный университет  
E-mail: 000131@pnu.edu.ru

## Фокина Галина Васильевна,

старший преподаватель кафедры «Двигатели внутреннего  
сгорания» Транспортно-энергетического факультета,  
Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: 000128@pnu.edu.ru

Одной из актуальных проблем высшего образования является развитие у обучающихся стремления к саморазвитию, самореализации и самостоятельному принятию решений в будущей профессиональной деятельности. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

В статье рассмотрен метод проектов как одна из форм организаций учебного процесса. Раскрывается специфика данного метода, которая определяется особенностями дисциплины «Начертательная геометрия». Предложены темы проектов внедренные в учебный процесс. В статье делается вывод: проектная деятельность по начертательной геометрии рассматривается как педагогическая технология, позволяющая глубже освоить предметную область и приводит к росту мотивации обучающегося. Главная проблема для участия в проектной деятельности студенты видят в сложности совмещения с учебой (требует много времени, не совпадает с жестко зафиксированным учебным планом и рабочей программой дисциплины), поэтому проектная деятельность должна быть предусмотрена рабочей программой.

**Ключевые слова:** метод проектов, познавательная активность студентов, поиск оптимального подхода к решению задачи, решение практических задач.

Одной из актуальных проблем высшего образования является развитие у обучающихся стремления к саморазвитию, самореализации и самостоятельному принятию решений в будущей профессиональной деятельности.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Проектная деятельность, по утверждению Поллат Е.С., способствует успешной адаптации молодежи к современным социально-экономическим условиям, формированию потребности к знаниям, высокой профессиональной мотивации и стремлению к самообразованию [1].

Работа в проекте учит элементам проектной деятельности:

- поиску и систематизации необходимой информации;
- умению ставить цель;
- методике анализа и применения информации с целью решения поставленной задачи путем практического применения знаний, умений и навыков в разных ситуациях;
- умению обосновать свой подход к решению задачи и представить полученные результаты.

Эффективность проекта заключается в увеличении объема знаний, умений и навыков у обучающихся, углублении и упрочнении знаний, что создает повышенный уровень познавательных потребностей, познавательной самостоятельности и творческих способностей у обучающихся [2, 3].

Поэтому образовательная система должна создать условия для развития учебно-познавательной активности студентов и их творческой самостоятельности. Для того, чтобы правильно организовывать процесс познавательной активности студентов, необходимо выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей личности [4].

Психологическое исследование структуры творческой деятельности позволяет определить систему профессионально-значимых знаний, которые формируются путем развития пространственного воображения, конструкторского мышления, координации понятийного мышления, мышления по аналогии, преодоление инертности мышления, умение использовать научно-техническую литературу и выявить в информации существенное, кратко и четко формулировать мысли.

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации.



Операции мышления – анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, классификация, систематизация, обобщение, конкретизация.

Творческое мышление (продуктивное) – это мышление, которое формируется, на основе творческого воображения.

Воображение, как психологический процесс, традиционно связывается с творческой деятельностью, понимаемой как создание нового, оригинального, творческого.

Противоречие между массовым характером обучения и индивидуальными особенностями обучающихся проявляется на первом курсе и, особенно, при изучении начертательной геометрии.

Перед кафедрами начертательной геометрии и инженерной графики стоит весьма сложная задача – развивать пространственное представление у обучающихся, без которого немислима плодотворная и творческая инженерная деятельность.

При организации проектной деятельности необходимо учитывать следующие моменты.

Изучение начертательной геометрии происходит на первом курсе, когда идет адаптация обучающихся к системе образования в вузе.

Начертательная геометрия является базовой для изучения инженерной графики и ряда других общетехнических дисциплин, но, согласно учебных планов, для изучения этой дисциплины отводится один семестр и в составе дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная графика».

Следовательно, проектную деятельность можно использовать, во первых, как метод обучения и, во-вторых, как средство применения полученных знаний по начертательной геометрии для решения практических задач.

Первый проект посвящен выбору оптимального варианта решения позиционной задачи [5].

Некоторые студенты при решении типовых задач используют методы, рассмотрение которых не предусмотрено программой дисциплины. Интерес студентов лег в основу первого учебного проекта.

Задачи на взаимное расположение геометрических образов приходится решать при создании любой инженерной конструкции в любой отрасли промышленности. С позиции начертательной геометрии – это позиционные задачи.

В проекте за основу была взята задача на определение точки пересечения прямой и плоскости, которая лежит в основе решения более сложных позиционных задач.

Количество участников определяется подходами к решению задачи. На основе анализа теории по начертательной геометрии выделяет два направления.

Во первых, виды проецирования (рис. 1), которые позволили остановиться на следующих подходах:

- классический метод решения задачи;
- частные случаи, когда прямая и (или) плоскость занимают частное положение относительно плоскостей проекций;
- аксонометрические проекции;
- криволинейное проецирование;
- в проекциях с числовыми отметками;
- родственное соответствие, которое получается за счет параллельного проецирования плоского поля одной плоскости проекций на другую плоскость.

Во вторых, применение преобразований комплексного чертежа (рис. 2):

- замена плоскостей проекций;
- плоскопараллельное перемещение;
- вращение вокруг линии уровня;
- вращение вокруг проецирующей прямой;
- дополнительное проецирование.

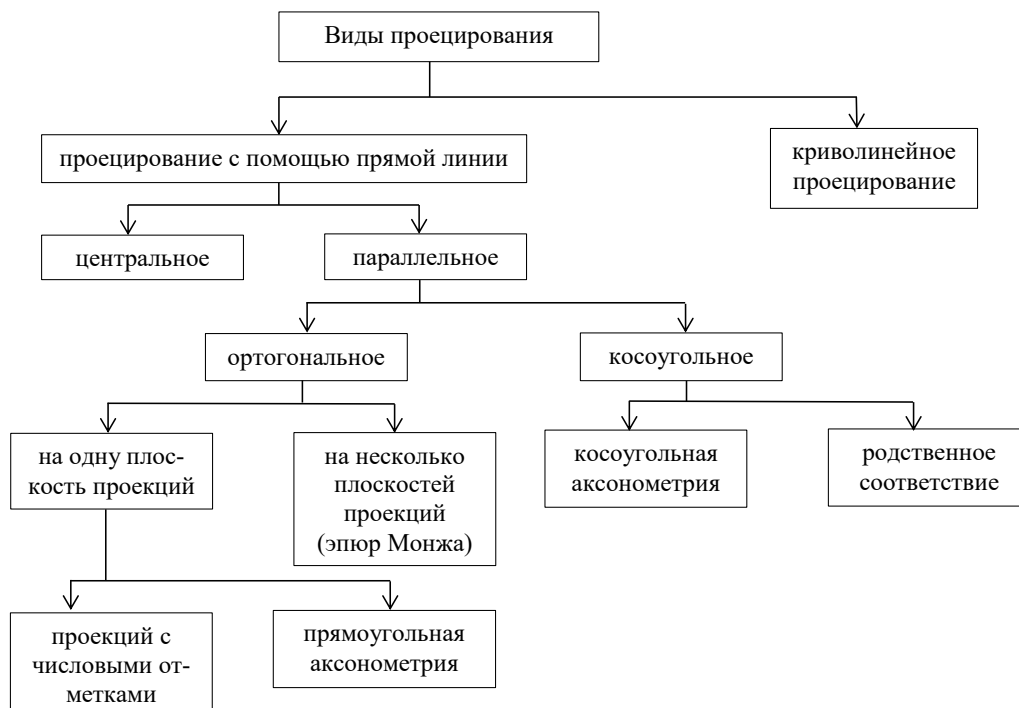


Рис. 1. Классификация видов проецирования

В основном работа индивидуальная, но возможна и парная в проекциях с числовыми отметками (2 подхода путем введения вспомогательной плоскости частного положения и общего положения) и в случаях, когда прямая и плоскость зани-

мают частное положение. Среди частных случаев особое внимание уделяется пересечению плоскости общего положения с проецирующей прямой и профильной прямой уровня.

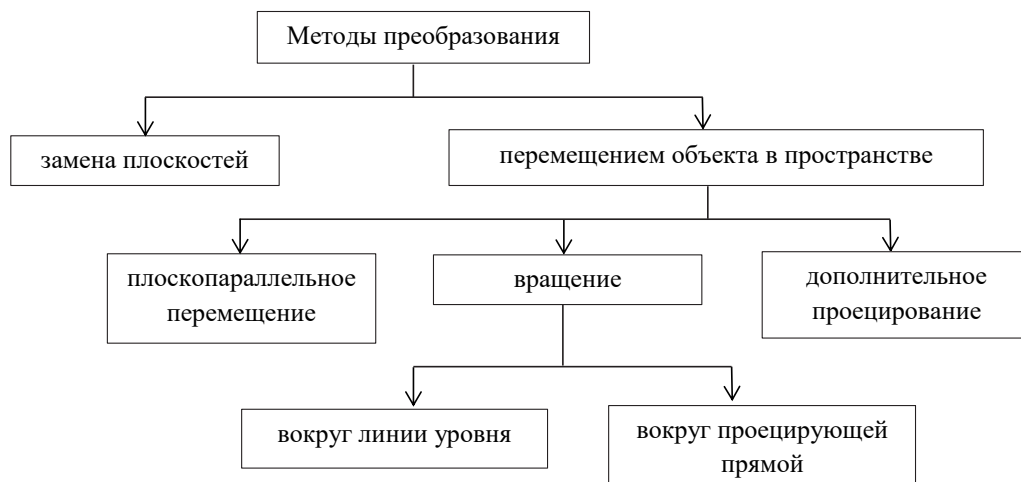


Рис. 2. Классификация методов преобразования комплексного чертежа

При работе над проектом студенту необходимо:

- ознакомиться и систематизировать необходимую информацию;
- решить задачу;
- провести анализ подхода с точки зрения простоты решения, оптимальности планировки построений и простоты определения видимости прямой относительно плоскости.

Если метод нецелесообразен или не позволяет с его использованием решить задачу, то необходимо представить мотивированное обоснование его нецелесообразности;

- презентация выполненного подхода к решению позиционной задачи;
- вывод путем совместного анализа подходов к решению проектной задачи.

Полученные знания, умения и навыки по основным разделам начертательной геометрии могут быть использованы при выполнении следующего проекта.

Второй проект посвящен решению практических задач методами начертательной геометрии» [6].

Начертательная геометрия возникла как прикладная наука и такой должна оставаться. В своем основополагающем труде Г. Монж писал: «Народному образованию будет дано полезное направление, если наши молодые специалисты привыкнут применять начертательную геометрию к графическим построениям, необходимым во всех отраслях и пользоваться ею для построения определенных машин, при помощи которых человек, используя силы природы, оставляет за собой только силу разума».

Примерами приложения методов начертательной геометрии к различным отраслям науки и техники является необоснованно забытые труды Рыкина Н.А. (1923), Траутман Н.О. (1953), Куликова А.С. (1959).

Проект этого вида, позволяет понять роль начертательной геометрии в становлении геометрического аппарата и в конкретном приложении ее методов к решению практических задач. Увидеть в физическом содержании практической задачи ее геометрическую сущность, провести анализ возможных подходов к решению задачи и выбрать оптимальный, провести анализ количества решений, при каких условиях оно возможно и является ли единственным.

Задачи в практической интерпретации могут быть внедрены в любую тему начертательной геометрии, что позволяет учесть индивидуальные особенности обучающихся.

Приведем примеры по отдельным темам.

Тема «Преобразование комплексного чертежа»

Задача. Определить истинную величину углов при ребрах 1–2, 1–8 токарного резца. Определить истинную величину грани 1–2–10–8 и угол наклона грани 1–7–9–8 к плоскости  $\Pi_2$  (рис. 3).

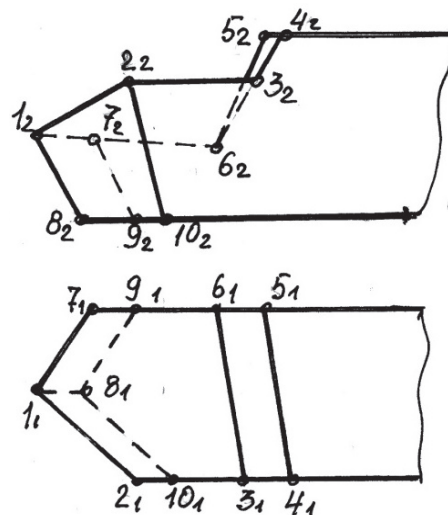


Рис. 3

Тема «Взаимное пересечение поверхности»  
 Задача. Фреза, вращаясь вокруг оси, перемещается в направлении  $b$ . Конечное положение фрезы определяется точкой  $O$ .

Построить проекции выемки, полученной при обработке фрезой неподвижной детали (рис. 4).

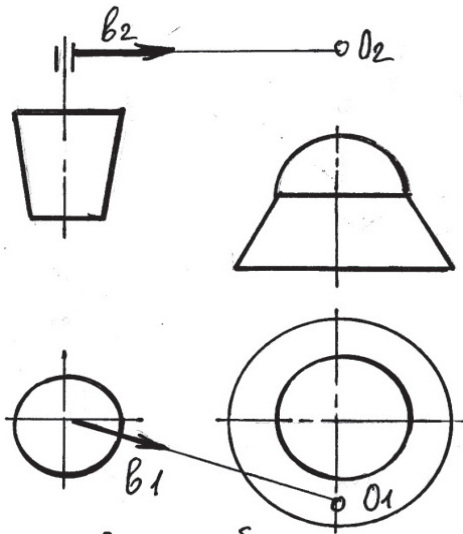


Рис. 4

Тема «Развертки поверхности»

Задача. От входного штуцера  $A$  до выходного  $B$  следует протянуть кабель так, чтобы:

- длина кабеля была минимальной;
- кабель каждой своей точкой касался внутренней поверхности емкости.

Определить длину кабеля и изобразить его на чертеже (рис. 5).

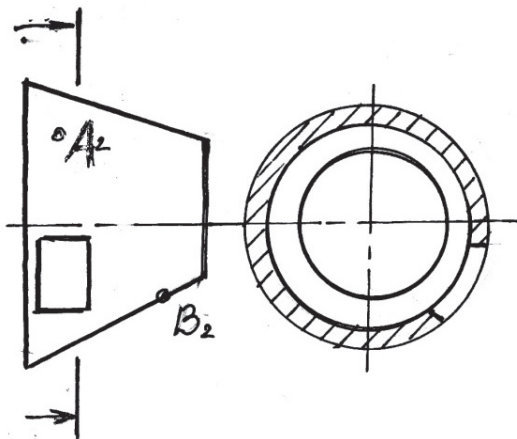


Рис. 5

На основе изложенного можно сказать, что критерий проектной работы в ВУЗе значительно отличаются от общепринятых. Лучше всего интегрировать в учебный процесс небольшие, непродолжительные учебные индивидуальные проекты.

Проектная деятельность по начертательной геометрии рассматривается как педагогическая технология, позволяющая глубже освоить предметную область и приводит к росту мотивации обучающегося.

Главная проблема для участия в проектной деятельности студенты видят в сложности совмещения с учебой (требует много времени, не совпада-

ет с жестко зафиксированным учебным планом и рабочей программой дисциплины), поэтому проектная деятельность должна быть предусмотрена рабочей программой.

## Литература

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. –368с.
2. Нагорный Д. О., Щербаков С.М. Проектная деятельность в ВУЗе: особенности, проблемы, технологии управления // Информатизация в цифровой экономике. – 2021. – том 2. – № 4. – с
3. Варламова С.Г. Использование проектной деятельности как метод обучения студентов в ВУЗе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – с. 199–201.
4. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии, 1982. – № 4. – С. 5–17.
5. Шанов Г.С. Начертательная геометрия. М.: Машиностроение, 1995. 224с.
6. Шуранова Е. Н., Фокина Г.В. Проблемные ситуации в курсе начертательной геометрии // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – с. 145–147.

## USING THE PROJECT METHOD WHEN STUDYING DESCRIPTIVE GEOMETRY

Shuranova E.N. Fokina G.V.  
 Pacific State University

The article considers the method of projects as one of the forms of organization of the educational process. The specificity of this method is revealed, which is determined by the features of the discipline «Descriptive geometry». The topics of projects introduced into the educational process are proposed. The article concludes that the project activity in descriptive geometry is considered as a pedagogical technology that allows you to master the subject area more deeply and leads to an increase in the student's motivation. Students see the main problem for participating in project activities in the difficulty of combining with study (it takes a lot of time, does not coincide with a rigidly fixed curriculum and the work program of the discipline), therefore, project activity should be provided for by the work program.

**Keywords:** project method, students' cognitive activity, search for an optimal approach to solving a problem, solving practical problems.

## References

1. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system // E.S. Polat, M. Yu. Bukharkina. – М.: Publishing Center «Academy», 2008. –368s.
2. Nagorny D. O., Shcherbakov S.M. Project activity in the university: features, problems, management technologies // Informatization in the digital economy. – 2021. – Volume 2. – No. 4. – With
3. Varlamova S.G. The use of project activities as a method of teaching students at the university // Scientific and methodological electronic journal «Concept». – 2017. – p. 199–201.
4. Matyushkin A.M. Psychological structure, dynamics and development of cognitive activity // Questions of Psychology, 1982. – No. 4. – P. 5–17.
5. G. S. Shanov, Descriptive Geometry. М.: Mashinostroenie, 1995. 224p.
6. Shuranova E. N., Fokina G.V. Problem situations in the course of descriptive geometry // Modern Pedagogical Education. – 2022. – No. 4. – With. 145–147.

# Специфика мужского и женского неформального коммуникативного поведения в Великобритании и России

## **Бородина Мария Анатольевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН)  
E-mail: kokocinel@mail.ru

## **Бурукина Татьяна Николаевна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов (РУДН)  
E-mail: t.burukina@mail.ru

## **Ярхамова Альфия Абриковна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет  
E-mail: alfiashamsieva@mail.ru

Гендерные исследования в лингвистике, будучи совсем молодым, но интенсивно развивающимся направлением в отечественном языкознании, привлекают внимание ученых своей перспективностью. Но изучение гендерно обусловленного коммуникативного поведения, проводимое в русле сопоставительных исследований, до сих пор остается одним из «белых» пятен лингвистической науки. Данная статья посвящена выявлению национальной специфики вербальных способов модификации женского и мужского неформального поведения в российской и британской коммуникации. Автор статьи вначале останавливается на сущности термина «коммуникативное поведение». Далее на конкретных примерах автор статьи анализирует особенности женского и мужского коммуникативного поведения представителей британской и русской лингвокультур, выявляя как общие, так и специфические черты неформального общения. Автор статьи приходит к выводу, что выявление контрастных особенностей коммуникативного поведения мужчин и женщин русского и британского социумов обусловлено особенностями национального характера и национального мышления.

**Ключевые слова:** гендер, коммуникативное поведение, неформальное общение, Великобритания, Россия.

На рубеже XIX–XX веков на арену гендерно-лингвистических исследований вышло коммуникативное поведение, под которым И.А. Стернин понимает «реализуемые в коммуникации правила и традиции общения той или иной лингвокультурной общности» [5, с. 97]. Ю.Е. Прохоров определяет коммуникативное поведение как «поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума» [4, с. 42]. По мнению И.Н. Борисовой, коммуникативное поведение – это «эмпирически наблюдаемая мотивированная, намеренная активность индивида в ситуации речевого взаимодействия, связанная с выбором и использованием речевых и языковых средств в соответствии с коммуникативной задачей» [2, с. 190].

Однако, как отмечают исследователи, коммуникативное поведение индивидуумов гендерно специфично. Лингвисты пришли к этому выводу в последнее десятилетие XX столетия, в связи с чем начались исследования, затрагивающие вопрос взаимоотношения языка и пола, т.е. вопрос о том, каким именно образом пол манифестируется в языке на уровне лексических и синтаксических структур.

Впервые попытка системного осмысления и описания языка в связи с феноменом пола была предпринята А.В. Кирилиной, которая в своей монографии «Гендер: лингвистические аспекты», вышедшей в свет в 1999 году [3], создала теоретическую модель лингвистической гендерологии, одним из аспектов которой стало изучение коммуникативного поведения полов, описание особенностей мужской и женской речи, которая обязательно соотносится не только с возрастом, общественным положением, физическим и психическим состоянием коммуникантов, но и с культурой национального мышления. Так в гендерной лингвистике появилось направление, изучающее и описывающее речевое поведение мужчин и женщин в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями.

На наш взгляд, особый интерес представляет изучение речевого поведения с точки зрения гендера в сопоставительном аспекте, потому что в данном случае накладываются компоненты национальной культуры и специфика национального мышления. В данной статье будут затронуты особенности коммуникативных стратегий представителей британской и русской лингвокультур обоих полов.

Вначале приведем фрагмент беседы между англичанином и англичанкой.

Мужчина: *Now, I'd just like to say that I think that... er...this government proposing to build more nuclear power stations in this country is...really being stupid...um ... the point about nuclear power is that we haven't learnt to do ...er... away with the waste. We haven't learnt to cope with the waste of it yet.*

Женщина: *Well, I sometimes think that, you know, they've got an impossible job. I mean ... I mean ... all the impression I get is that there is no alternative, that's the impression I get.*

Мужчина: *No, no, no. I... I... I don't agree with that at...at all. There's plenty of alternatives. There's the sun – solar power ...um ... that is a source that is always there, we always have it.*

Женщина: *I don't ... I don't quite see what you're getting at, actually – “solar power”, what's that?*

Мужчина: *Well...um ...the heat from the sun, it can be used in solar panels on the tops of houses for heating ...um storing up ...er...er...power to heat water and to heat the houses ...er ...you know, some places have ...er ...solar panels in operation already and they are saving money ...um ...*

Женщина: *That's a good point actually, but is it ... is it really viable, that, I mean because I'd ...*

Мужчина: *Surely, it must be! It must be. Er...and the one...er...great advantage is, that I can see, if the government setup small units to build solar panels and to install them, then it would be clearing employment – which would ease the unemployment situation ...terrific advantages.*

Женщина: *I've heard ...I mean ... I've heard that in England, I mean, there's not enough sun, is there? For, I mean, solar panels here? Doesn't that...?*

Мужчина: *Yes, well, that's not quite true... I ...erm ...there's... there's quite a bit of sun – you may not feel the actual heat of it on some occasions...*

Женщина: *No, you're right here!*

Женщина: *...but the light power... er... from the sun will... er ... [1, с. 93–94].*

Как мы видим, тематика данного диалога довольно серьезная. Мужчина хочет «блеснуть» перед женщиной своими научными познаниями. Но при этом он сам не очень уверен в тех сведениях, которые излагает своей собеседнице, о чем говорят его постоянные запинки. Но когда женщина пытается высказать свое мнение по поводу обсуждаемого вопроса, он все время ставит ее в неловкое положение: “*No, no, no. I... I... I don't agree*”. Он не уверен в правильности своих слов (*I... I... I*), но тем не менее не соглашается с мнением женщины, причем только потому, что она – женщина (в разговоре с мужчиной он повел бы себя по-другому). Один раз он только на замечание собеседницы восклицает: “*Surely, it must be!*”. Но эта фраза словно «повисает» в воздухе. Он, не слыша собеседницу, снова начинает излагать свою теорию. И женщина ему «подчиняется»: “*You're right here!*” Мужчина-коммуникант и на эту фразу никак не реагирует, продолжая развивать свою предыдущую мысль. Но конечная запинка – *er ...* – не дает закончить ему мысль. Складывается впечатление, что он уже и сам запутался в своих научных ги-

потезах. Однако, женщина, даже если и понимает всю комичность положения своего собеседника, никогда не станет ему противоречить, согласится с его мнением, не будет его оспаривать и уж, тем более, смеяться над ним.

Таким образом, как видим, лидерство мужчины, если он вступает в коммуникативный акт с женщиной, неоспоримо. Британские женщины уже с самого детства учатся уступать мужчинам, учатся быть доброжелательными в отношении мужского пола, выражать сочувствие, оказывать поддержку. В процессе беседы с мужчиной они могут задавать много вопросов, высказывать больше реплик-реакций, но ни в коем случае они не будут вступать в спор с мужчиной.

Приведем фрагмент еще одного диалога. Беседа происходит в ресторане.

Мужчина: *I don't seem to have any cigarettes on me. Have you got a cigarette, by any chance?*

Женщина: *I'm awfully sorry, but you see I've given up.*

Мужчина: *Oh, you've stopped smoking at last. Well done! Oh well. Let's have a look at the menu, then. Um ...oh, there isn't a menu ...er ... er, do you think you could ask the people at the next table if we could look at their menu?*

Женщина: *Yes, of course. Um ...excuse me, could you possibly let us see your menu? Oh, they haven't got one either.*

Мужчина: *Er, oh, I'll... I ask these people at this table. Um, I wonder if you could possibly let us have a look at your menu ...Thank you!... Ah, here we are, then. Now, what's on? Um ...oh, “Soup of the Day” – well, I wonder what that is [аудиозапись].*

Как показывает фрагмент вышеприведенного диалога, именно мужчина вербально развивает тему диалога. Его реплики шире, они отличаются количеством произнесенных языковых единиц. Кроме того, он быстро переключается с одной темы на другую. Только что он восхищался тем, что его собеседница бросила курить, но быстро перешел к другой теме – обсуждению меню. При этом его собеседница молчит, а он все свои мысли высказывает вслух.

Британские исследователи пришли к выводу, что в процессе общения для мужчин характерно интерпретировать речь собеседника и сообщаемую ему информацию. Дискутировать и оспаривать мнение собеседника, перебивать собеседника (особенно если последний – женщина), игнорировать комментарии собеседника также больше свойственно мужскому дискурсу. Мужчина, беседуя с женщиной, старается доминировать, но, продолжая разговор, создает свою тему, не реагируя на вопросы со стороны собеседницы [6, с. 171]. Что касается слабого пола, то английская женщина даже стремиться не будет к тому, чтобы захватить «коммуникативное пространство». Если она задает вопросы, то они направлены прежде всего не на получение информации, а на поддержание беседы [7, с. 22].

Теперь коснемся особенностей коммуникативного поведения мужчин и женщин, прожива-

ющих в России. По мнению исследователей, русские мужчины менее разговорчивы; любят поспорить, доказывая свою правоту; часто перебивают своего партнера; плохо понимают подтекст, намек. Русские женщины, наоборот, многословны. Но при этом их речь не обладает логикой: начиная разговор с одной темы, они переходят на пятую, потом возвращаются к четвертой и заканчивают беседу третьей темой, но в конце следует правильно сформулированный вывод. Важно также отметить, что русские женщины более, чем мужчины, нуждаются в общении. Но, в отличие от английских женщин, интересы которых обусловлены сферой женских интересов (уход за детьми, ведение домашнего хозяйства, мода, здоровье, личная жизнь и т.д.), русские женщины могут поддерживать беседу на самые разные темы, высказывая свою точку зрения, приводя аргументы и чутко реагируя на то, что происходит вокруг.

Что касается вербальных средств коммуникации, то русские женщины поддерживают разговор с помощью определенных актуализаторов, благодаря которым создается непринужденная, часто располагающая к откровенности обстановка: *да, а, что ли (что ль), понимаешь, нет, ладно, что (чё), правда* и др.. Например: *Больно, да?* или *Сколько времени, а?*

Актуализаторы используются в речи для того, чтобы:

- подчеркнуть собеседнику свое отношение к нему – как правило, ироничное. Например  
Женщина (говорит мужу с иронией): *Ну ты ж у меня профессионал высокого класса! Так ведь? Гвоздь вот только не вобьешь!*

- выразить собеседнику сильное негодование по поводу сказанного. Например:

Женщина (говорит мужу с возмущением): *Конечно, я пойду этого балбеса на работу устраивать, да? А ты уверен, что он за ум возьмется, работать начнет? А мне потом красней за него, да?*

- смягчить просьбу или приказ

Мать (дочери): *Примерь кофточку, ладненько?*

Кроме актуализаторов, для женской речи характерно использование своего рода реакций слушающего на высказывание говорящего типа *угу, ага, да, так*. Например:

Мужчина: *Да зашел я в маркет...*

Женщина: *Угу.*

Мужчина: *Ну а там – ни фиги...*

Женщина: *Ага.*

Мужчина: *Так ничего и не купил* [разговор на улице].

В разговорной речи русских мужчин *угу* выполняет только одну функцию: это слово является положительным ответом на заданный вопрос.

Мальчик: *Хорошо по каменной дороге идти. Да, пап?*

Отец: *Угу.* [разговор на улице].

В речи мужчин наиболее часто встречается коммуникатив *вот*, который придает высказыванию экспрессивность.

Мужчина: *Вот щас вот на своей машине... вот ...вот, щас проедет... Вот, видала?* [разговор на улице]

В процессе построения высказывания, русские мужчины, как и английские, часто делают паузы, которые могут заполняться словами-паразитами» типа *э, а, вот, ну, в общем* и т.п.

Мужчина: *Если с самого начала, значит, шесть примерно лет стаж...-э... у тебя каких-то... э... не дотянуло... а теперь все... э ...ну... сгинуло... и че делать?* [разговор на улице].

Особенностью общения русских женщин, как уже было отмечено выше, является удивительная способность к переключению с одной темы на другую. Это связано с тем, что женщины в процессе беседы или собственного рассказа чутко реагируют на то, что происходит в этот момент вокруг них. Например:

Женщина (на кухне): *Ну так вот... Пошел Димка с друзьями... Два часа ночи... Его нет... А тут по ра... нет, по телеку... передали... (смотрит на стол) Ой, а ножик-то где? Куда ж я его положила? Никто не видал?* [разговор дома].

Или:

Женщина: *То есть у них нет таких понятий о расстоянии. То есть тысяча километров – это уже Сибирь. То есть такие огромные просторы* (смотрит в окно) *У Виктора Пальча рубашка-то какая красивая!* [разговор в офисе].

Русские женщины, в отличие от русских женщин, более прагматичны, когда начинают разговор. Они, пока не доведут до логического завершения тему беседы, не сойдут с нее.

Как показал анализ русской разговорной речи, в ситуации непринужденного общения и женщины и мужчины довольно часто перебивают собеседника. Однако в речи мужчин особенность зафиксирована с большей долей частотности. Это связано с тем, что мужчины в разговоре стремятся занять лидирующее положение, сохраняя его в течение длительного времени. Поэтому, когда русские мужчины ведут беседу между собой, они постоянно перебивают друг друга, стремясь акцентировать внимание собеседника на своей мысли. В результате очень трудно бывает понять содержание разговора.

Мужчина 1: *Ты не поймешь, у тебя не тот уровень...*

Мужчина 2 (перебивает): *Ну да, у меня не тот... А тебя тот... И другой уровень, и другой ракурс...*

Мужчина 1 (перебивает): *Да у меня...*

Мужчина 2 (перебивает): *... там все схвачено и за все заплачено...*

Мужчина 1 (перебивает): *Не думаю... Я...*

Мужчина 2 (перебивает): *...если туда войдешь, оттуда не выйдешь...*

Мужчина 1 (перебивает): *Так какой у меня уровень?..* [разговор на улице].

В ситуации непринужденного общения русские мужчины обычно не извиняются за то, что перебили собеседника (представители английской лингвокультуры подобные «перебивы» считают

признаком «дурного» тона и плохой манерой воспитания).

Русские женщины в процессе разговора так же очень часто перебивают собеседника. Однако, не по той причине, что они таким образом стремятся утвердить свое «лидерство». Женские «перебивы» связаны с тем, что они просто высказывают собственное мнение в тот момент, который им кажется более подходящим, более удобным. Например,

Женщина 1: *А я так даже не знаю... умеет ли она шить...*

Женщина 2 (перебивает): *Знаешь, видела на Светке платье... Обалденное!.. С круглым таким воротничком... (показывает) Ну как сейчас носят... Приталенное... Фигуру подчеркивает... Смотрела «Модный приговор» вчера? Примерно такое.*

Женщина 1 (перебивает): *Ой, так они же дружат... Кажется...*

Женщина 2 (перебивает): *Вот я об этом и говорю... Светка-то не умеет... (вздыхает) А в магазине такое не купишь... [разговор на улице].*

В числе особенностей женского коммуникативного поведения россиянок находится склонность использовать косвенные просьбы, избегая прямые просьбы и приказы. Например,

Женщина 1: *Ты не зайдешь ко мне на днях?*

Женщина 2: *Непременно...* [разговор на улице].

Итак, проанализировав особенности коммуникативного поведения мужчин и женщин в Великобритании и России, можно выделить как общие, так и специфические черты, свойственные представителям и представительницам обоих полов. Несмотря на некоторые различия между «женским» и «мужским» вербальным общением представителей русской и британской лингвокультур, многие особенности английского и русского коммуникативного поведения являются универсальными. К ним, в первую очередь, можно отнести тактику сотрудничества, свойственную коммуникативному поведению женщин, и тактику соперничества, характерную для коммуникативного поведения мужчин. И в то же время специфика национального характера дает о себе знать. Так, в процессе общения женщины Великобритании, в отличие от русских женщин, никогда не спорят с собеседником, даже если считают его неправым, а россиянки, в отличие от англичанок, имеют привычку резко менять тему разговора и перебивать, как и мужчины, своего собеседника, что не считается неуважением к партнеру по общению.

Таким образом, мы пришли к выводу, что гендерные различия и дифференциальные черты коммуникативного поведения мужчин и женщин в непринужденных ситуациях общения опосредованы социокультурными и экстралингвистическими факторами.

## Литература

1. Английский речевой этикет / Сост. В.С. Шахлай. – Минск: Белорусс. Ассц. «Конкурс», 2011. – 160 с.
2. Борисова И.Н. Русский разговорный диалог. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 408 с.
3. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
4. Прохоров Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 328 с.
5. Стернин И.А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М. 1996. С. 97–112.
6. Coates J. Women Talk. Conversation between Women Friends. – Blackwell Publishers Ltd, 1996. – 324 p.
7. Deuchar M. A pragmatic account of women's use of standard speech // Coates J., Cameron D. Women in Their Speech Communities. – published in the USA by Longman Inc., 1988. – P. 27–32.

## THE SPECIFIC FEATURES OF MALE AND FEMALE INFORMAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR IN GREAT BRITAIN AND RUSSIA

Borodina M.A., Burukina T.N., Yarkhamova A.A.

Peoples' Friendship University of Russia (PFUR), Kazan (Volga Region) Federal University

Gender studies in linguistics, being a very young, but intensively developing branch in Russian linguistics, attract the attention of scientists due to their perspectives. But the study of gender-based communicative behavior in the context of comparative researching are still one of the "white spots" of the linguistic science. This article is devoted to the the national specific features of the verbal ways of modifying female and male informal behavior in Russian and British communication. The author of the article first focuses on the term "communicative behavior". Further, using concrete examples, the author analyzes the peculiarities of female and male communicative behavior of the representatives of the British and Russian linguistic cultures, identifying both general and specific features of informal communication. The author of the article comes to the conclusion that the identification of contrastive features of the communicative behavior of men and women of Russian and British societies depends on the national character and national mentality/

**Keywords:** gender, communicative behavior, informal communication, Great Britain, Russia.

## References

1. English speech etiquette / Comp. V.S. Shakhlay. – Minsk: Belarus. Assoc. "Competition, 2011. – 160 p.
2. Borisova I.N. Russian conversational dialogue. – Yekaterinburg: Ural Publishing House. un-ta, 2001. – 408 p.
3. Kirilina A.V. Gender: linguistic aspects. – M.: Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, 1999. – 189 p.
4. Prokhorov Yu.E. Russians: communicative behavior. – M.: Flinta: Nauka, 2007. – 328 p.
5. Sternin I.A. Communicative behavior in the structure of national culture // Ethnocultural specificity of linguistic consciousness. – M. 1996. P. 97–112.
6. Coates J. Women Talk. Conversation between Women Friends. – Blackwell Publishers Ltd, 1996. – 324 p.
7. Deuchar M. A pragmatic account of women's use of standard speech // Coates J., Cameron D. Women in Their Speech Communities. – published in the USA by Longman Inc., 1988. – P. 27–32.

# Использование передовых технологий и инноваций в работе современных вузов

## **Героева Людмила Михайловна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера, Санкт-Петербургский государственный институт культуры  
E-mail: geroevalyuda@mail.ru

## **Поздеев Николай Юрьевич,**

доцент по научной специальности «театральное искусство», профессор кафедры режиссуры и мастерства актера, Санкт-Петербургский государственный институт культуры

## **Солодовник Елена Викторовна,**

к.ф.-м.н, магистр психологии, доцент, доцент каф. ПГС, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»  
E-mail: esolodovnik@yandex.ru

## **Анкудинов Николай Викторович**

Кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической подготовки и спорта, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»  
E-mail: ankudinov.nik@list.ru

В статье рассматривается актуальная тема использования передовых технологий и инноваций в работе современных вузов. В статье проанализированы современные подходы к обучению, включая онлайн-курсы, мультимедийные материалы и симуляторы. Рассмотрены новые формы организации учебного процесса, такие как гибкие учебные планы и индивидуальное обучение. Описаны новейшие разработки в области виртуальной и дополненной реальности, а также применение искусственного интеллекта в обучении. В статье подчеркивается важность применения передовых технологий и инноваций в работе современных вузов для повышения качества образования и подготовки высококвалифицированных специалистов. По итогам статьи авторами был сделан вывод о том, что использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах имеет множество преимуществ, которые могут помочь улучшить качество образования и научных исследований, сделать образование более доступным и эффективным, а также стимулировать активную учебную деятельность студентов и сотрудничество между учеными и преподавателями. Однако, для успешного внедрения этих технологий необходимо не только инвестировать в оборудование и программное обеспечение, но и обучать преподавателей и студентов новым навыкам и методам работы.

**Ключевые слова:** использование передовых технологий и инноваций в обучении, анализ современных подходов к обучению, онлайн-курсы, мультимедийные материалы и симуляторы в образовании, новые формы организации учебного процесса, применение виртуальной и дополненной реальности в обучении, искусственный интеллект в образовании, повышение качества образования через использование передовых технологий и инноваций, важность применения передовых технологий и инноваций в работе современных вузов.

В современном обществе высшее образование становится все более востребованным, и в связи с этим университеты сталкиваются с вызовами, связанными с необходимостью постоянного обновления и модернизации своих методов и подходов к обучению. Использование передовых технологий и инноваций может значительно повысить качество образования, а также помочь университетам привлекать и удерживать студентов. Это особенно важно для гуманитарных вузов, которые сталкиваются с уникальными проблемами, связанными с трансформацией культуры и общества.

Одним из наиболее эффективных способов использования передовых технологий в гуманитарных вузах является создание виртуальных классов и онлайн-курсов. Это позволяет улучшить доступность образования и расширить аудиторию студентов, а также увеличить гибкость и эффективность обучения [1].

Еще одним примером использования передовых технологий является использование искусственного интеллекта в процессе обучения. Это позволяет ускорить и оптимизировать процесс обучения, а также увеличить точность и качество оценки студентов.

Важным аспектом работы гуманитарных вузов является также использование инноваций в области научных исследований. Современные технологии, такие как цифровые базы данных и компьютерное моделирование, позволяют ускорить процесс исследования и получения результатов, а также расширить область исследований [2].

Однако, необходимо учитывать, что использование передовых технологий и инноваций не должно заменять традиционные методы обучения и исследования. Важно сохранять баланс между технологическими инновациями и традиционными методами, которые являются не менее важными для гуманитарного образования.

Другим важным аспектом использования передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах является улучшение коммуникации и сотрудничества между студентами и преподавателями. Новые технологии, такие как социальные сети и платформы для онлайн-коллаборации, позволяют студентам и преподавателям лучше взаимодействовать и обмениваться знаниями и опытом [3].

Не маловажным примером использования передовых технологий в гуманитарных вузах является создание интерактивных учебных материалов. Это позволяет студентам получать более наглядное и понятное представление о темах, которые



они изучают, а также повышает интерес к учебному процессу.

Наконец, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах помогает справиться с вызовами, связанными с постоянно меняющимся миром и технологическими трансформациями. Это позволяет вузам оставаться конкурентоспособными и привлекательными для студентов и преподавателей, а также обеспечивает высокий уровень образования и научных исследований.

Для того чтобы успешно использовать передовые технологии и инновации в гуманитарных вузах, необходимо уделить внимание следующим аспектам:

1. Подготовка преподавателей. Преподаватели должны быть готовы использовать новые технологии и инновации в своей работе, а также обладать достаточными знаниями и навыками для их эффективного использования.

2. Развитие инфраструктуры. Для успешного использования передовых технологий и инноваций необходима соответствующая инфраструктура, включая высокоскоростной доступ к интернету, компьютеры и программное обеспечение.

3. Определение конкретных целей и задач. Важно определить конкретные цели и задачи, которые могут быть достигнуты с помощью использования передовых технологий и инноваций, и разработать соответствующие стратегии для их реализации.

4. Оценка эффективности. Необходимо проводить систематическую оценку эффективности использования передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах, чтобы убедиться в их положительном влиянии на качество образования и научных исследований.

Отсюда следует, что использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах имеет большой потенциал для улучшения качества образования и научных исследований. Однако, для того чтобы эффективно использовать эти инструменты, необходимо уделить внимание подготовке преподавателей, развитию инфраструктуры, определению конкретных целей и задач, а также проводить систематическую оценку эффективности [3].

Еще одним важным аспектом использования передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах является возможность создания новых форм и методов обучения, которые могут быть более эффективными и интересными для студентов. Например, использование виртуальной и дополненной реальности может помочь студентам лучше понимать материал, а также повысить их мотивацию к обучению [4].

Помимо этого, использование передовых технологий и инноваций может помочь гуманитарным вузам справиться с некоторыми вызовами, которые они сталкивались в недалеком прошлом. Например, в условиях пандемии COVID-19 использование дистанционных технологий позволило

университетам сохранить контакт со студентами и продолжить обучение, несмотря на ограничения и запреты на посещение учебных заведений.

Использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может помочь улучшить коммуникацию и сотрудничество между университетами, научными исследователями и другими заинтересованными сторонами. Например, использование онлайн-платформ и социальных сетей может помочь сократить расстояния между учеными и способствовать обмену знаниями и опытом [5].

Кроме того, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может привести к следующим преимуществам:

1. Улучшение доступности образования. Использование онлайн-курсов, дистанционных технологий и других инновационных методов обучения позволяет сделать образование более доступным для студентов, которые не могут посещать занятия в университете.

2. Развитие навыков будущих профессионалов. Использование передовых технологий и инноваций позволяет студентам развивать навыки, которые будут востребованы на рынке труда в будущем, такие как цифровая грамотность, коммуникационные навыки и умение работать в команде.

3. Увеличение эффективности и качества образования. Использование передовых технологий и инноваций позволяет сделать образование более интерактивным, наглядным и понятным, что увеличивает эффективность и качество образования.

4. Сокращение затрат. Использование онлайн-курсов и других дистанционных технологий может сократить затраты на обучение и исследования, что особенно важно в условиях финансовых ограничений.

По сути, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах имеет множество преимуществ, которые могут помочь улучшить качество образования и научных исследований, сделать образование более доступным и эффективным, а также сократить затраты на обучение и исследования.

Поэтому без всяких сомнений одной из наиболее важных передовых технологий в образовании является онлайн-обучение. Онлайн-курсы и вебинары позволяют студентам получать знания и навыки в удобное для них время и месте, а также позволяют преподавателям эффективнее организовывать процесс обучения. Вместе с тем, онлайн-обучение требует от студентов и преподавателей особых навыков, связанных с работой с технологиями, а также требует от университетов инвестиций в инфраструктуру и оборудование [6].

Еще одной важной технологией является использование интерактивных досок и устройств, таких как планшеты и ноутбуки. Эти технологии позволяют преподавателям создавать более динамичные и интерактивные уроки, а также позволяют студентам более эффективно учиться и взаи-

модействовать с материалом. Однако, как и в случае с онлайн-обучением, использование этих технологий требует от преподавателей и студентов дополнительных навыков, а также от университетов инвестиций в оборудование и программное обеспечение.

Инновации в образовании также включают новые методы и подходы к обучению, такие как проектное обучение и проблемно-ориентированное обучение. Эти методы позволяют студентам более глубоко погружаться в изучаемый материал и развивать навыки, необходимые для решения реальных проблем и задач. Однако, использование этих методов требует от преподавателей дополнительных знаний и навыков, а также требует от университетов изменения программ и методов оценки знаний.

Важной инновацией в работе современных вузов является использование искусственного интеллекта и анализа данных. Эти технологии могут помочь университетам анализировать данные о студентах и процессе обучения, а также предоставлять студентам персонализированные рекомендации и подходы к обучению. Однако, использование этих технологий требует от университетов инвестиций в оборудование и программное обеспечение, а также требует от преподавателей и студентов дополнительных навыков работы с данными.

Важно также учитывать индивидуальные потребности и предпочтения студентов, чтобы обучение было максимально эффективным. В этом случае, использование технологий и инноваций может помочь создать персонализированный подход к обучению, учитывающий потребности каждого студента [7].

Однако, при использовании новых технологий и методов обучения необходимо учитывать их потенциальные недостатки. Например, онлайн-обучение может привести к уменьшению личного контакта между студентами и преподавателями, что может негативно сказаться на качестве обучения. Использование интерактивных досок и устройств может быть ограничено финансовыми возможностями университета, а также требует от преподавателей и студентов дополнительных навыков работы с технологиями.

Кроме того, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может способствовать более глубокому исследованию и пониманию гуманитарных наук. Например, использование аналитических инструментов и методов машинного обучения может помочь ученым более точно анализировать тексты и документы, а также выявлять скрытые закономерности и тенденции в различных областях гуманитарных наук.

При этом использование передовых технологий и инноваций может помочь гуманитарным вузам привлечь новых студентов и исследователей, которые заинтересованы в использовании передовых технологий и методов в своей работе. Например, создание курсов и программ, которые ис-

пользуют виртуальную и дополненную реальность, может привлечь студентов, которые интересуются современными технологиями и хотят применять их в своей будущей работе.

Использование передовых технологий и инноваций может помочь гуманитарным вузам лучше соответствовать требованиям современного общества и рынка труда. Например, использование цифровых технологий может помочь гуманитарным вузам подготовить студентов к работе в современных профессиях, связанных с обработкой больших данных, аналитикой, цифровым медиа и другими областями, которые становятся все более востребованными в современном мире.

Кроме того, использование передовых технологий и инноваций может помочь гуманитарным вузам лучше справляться с вызовами, связанными с глобализацией и быстрыми темпами технологического прогресса. Например, использование цифровых технологий может помочь гуманитарным вузам создавать новые программы и курсы, которые будут соответствовать современным вызовам и требованиям рынка труда.

Наконец, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может способствовать развитию междисциплинарных исследований и проектов. Например, использование методов машинного обучения и аналитических инструментов может помочь гуманитарным исследователям работать с большими объемами данных и анализировать их в различных контекстах, что может привести к новым открытиям и пониманию различных явлений и процессов [8].

Кроме того, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может способствовать улучшению учебного процесса и стимулированию активной учебной деятельности студентов. Например, использование интерактивных учебных материалов и платформ может помочь студентам лучше усваивать материал и активнее участвовать в обучении.

Кроме того, использование передовых технологий и инноваций может помочь гуманитарным вузам улучшить процесс оценки знаний студентов и повысить объективность оценки. Например, использование автоматизированных систем оценки и анализа работы студентов может помочь учителям и преподавателям более точно оценивать знания и навыки студентов, а также выявлять их сильные и слабые стороны.

В целом, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах может помочь ученым и преподавателям лучше сотрудничать и обмениваться опытом и знаниями [9]. Например, использование виртуальных платформ и социальных сетей может помочь ученым и преподавателям лучше коммуницировать и обмениваться опытом и знаниями, что может привести к новым идеям и проектам.

Таким образом, использование передовых технологий и инноваций в гуманитарных вузах имеет множество преимуществ, которые могут помочь

улучшить качество образования и научных исследований, сделать образование более доступным и эффективным, а также стимулировать активную учебную деятельность студентов и сотрудничество между учеными и преподавателями [10]. Однако, для успешного внедрения этих технологий необходимо не только инвестировать в оборудование и программное обеспечение, но и обучать преподавателей и студентов новым навыкам и методам работы.

## Литература

1. Инновационные технологии в образовании: опыт и перспективы применения / под ред. Л.Н. Павловой, М.Г. Константиновой. – М.: Юрайт, 2018. – 268 с.
2. Применение информационных технологий в образовании: опыт, проблемы и перспективы / под ред. Л.А. Бугаевой, Л.В. Кузнецовой. – М.: Изд-во МГУП, 2017. – 284 с.
3. Инновационное развитие высшего образования: проблемы и перспективы / под ред. С.А. Зыкова, И.В. Поляковой. – М.: КНОРУС, 2016. – 304 с.
4. Технологии дистанционного обучения в высшей школе: опыт и перспективы / под ред. Ю.В. Шарыгина. – М.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 248 с.
5. Digital Technologies and Learning in the Early Years / edited by Lorna Arnott and Sarah Smidl. – London: SAGE Publications, 2019. – 216 p.
6. Technology and Innovation in Adult Learning / edited by Kathleen P. King, Victor C.X. Wang. – Hershey, PA: IGI Global, 2019. – 361 p.
7. Innovations in Open and Flexible Education: Implications for Policy and Practice / edited by Insung Jung, Colin Latchem. – Singapore: Springer, 2018. – 217 p.
8. Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum / edited by Michael J. Keppell, Megan J.S. Lee, Ingrid M. Nix. – Singapore: Springer, 2018. – 304 p.
9. Гусейнова, Т.В. Опыт реализации устной обратной связи в формате дистанционного обучения в образовательных организациях МВД России / Т.В. Гусейнова, А.Ю. Пигарев, И.И. Бухтояров // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 4(167). – С. 408–409. – EDN CMDCZC.
10. Онокой Л.С., Морев Е.А. Применение технологий компьютерного зрения в экономике и образовании // Дискуссия. – 2021. – № 1 (104). – С. 24–30.

## THE USE OF ADVANCED TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS IN THE WORK OF MODERN UNIVERSITIES

Geroeva L.M., Pozdeev N. Yu., Solodovnik E.V., Ankudinov N.V.

St. Petersburg State Institute of Culture; Pacific State University; Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service

This article discusses the topical issue of the use of advanced technologies and innovations in the work of modern universities. The article analyzes modern approaches to learning, including online courses, multimedia materials and simulators. New forms of organization of the educational process, such as flexible curricula and individual training, are considered. The latest developments in the field of virtual and augmented reality, as well as the use of artificial intelligence in education, are described. The article emphasizes the importance of using advanced technologies and innovations in the work of modern universities to improve the quality of education and the training of highly qualified specialists.

Based on the results of the article, the authors concluded that the use of advanced technologies and innovations in liberal arts universities has many advantages that can help improve the quality of education and research, make education more accessible and effective, and also stimulate active learning activities of students and cooperation between scientists and teachers. However, for the successful implementation of these technologies, it is necessary not only to invest in hardware and software, but also to train teachers and students in new skills and methods of work.

**Keywords:** use of advanced technologies and innovations in education, analysis of modern approaches to education, online courses, multimedia materials and simulators in education, new forms of organization of the educational process, the use of virtual and augmented reality in education, artificial intelligence in education, improving the quality of education through the use of advanced technologies and innovations, the importance of applying advanced technologies and innovations in the work of modern universities.

## References

1. Innovative technologies in education: experience and prospects of application / edited by L.N. Pavlova, M.G. Konstantinova. – M.: Yurayt, 2018. – 268 p.
2. Application of information technologies in education: experience, problems and prospects / edited by L.A. Bugaeva, L.V. Kuznetsova. – M.: MGUP Publishing House, 2017–284 p.
3. Innovative development of higher education: problems and prospects / edited by S.A. Zykov, I.V. Polyakova. – M.: KNORUS, 2016. – 304 p.
4. Technologies of distance learning in higher education: experience and prospects / edited by Yu.V. Sharygin. – M.: Publishing House of A.I. Herzen State Pedagogical University, 2015. – 248 p.
5. Digital Technologies and Learning in the Early Years / edited by Lorna Arnott and Sarah Smidl. – London: SAGE Publications, 2019. – 216 p.
6. Technology and Innovation in Adult Learning / edited by Kathleen P. King, Victor C.X. Wang. – Hershey, PA: IGI Global, 2019. – 361 p.
7. Innovations in Open and Flexible Education: Implications for Policy and Practice / edited by Insung Jung, Colin Latchem. – Singapore: Springer, 2018. – 217 p.
8. Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum / edited by Michael J. Keppell, Megan J.S. Lee, Ingrid M. Nix. – Singapore: Springer, 2018. – 304 p.
9. Huseynova, T.V. Experience in implementing oral feedback in the format of distance learning in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / T.V. Huseynova, A.Y. Pigarev, I.I. Bukhtoyarov // Eurasian Legal Journal. – 2022. – № 4(167). – Pp. 408–409. – EDN CMDCZC.
10. Onokoi L.S., Morev E.A. Application of computer vision technologies in economics and education // Discussion. – 2021. – № 1 (104). – Pp. 24–30.

# Специфика обучения архитектурному проектированию иностранных студентов на примере дипломных работ магистрантов из Марокко

**Девятова Юлия Александровна,**

доцент кафедры архитектурного проектирования, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет  
E-mail: julia956@mail.ru

Профессиональная подготовка архитекторов – сложный многоплановый процесс. На архитектурном факультете Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета учатся студенты из разных стран. Они поступают к нам с багажом знаний и умений, полученным в разных школах мира, отличными от наших культурными традициями. Русский язык дается им не просто.

В статье на примере двух студентов из Марокко, обучающихся по программе магистратуры, анализируется специфика, излагаются принципы, преподавания иностранным студентам на кафедре архитектурного проектирования СПбГАСУ.

Магистранты исследуют незастроенные прибрежные территории города Рабат – столицы Марокко. Результатом их дипломных работ являются проекты общественных комплексов, которые формируют новые общественные пространства, притягивают многочисленных гостей, создают рабочие места и способствуют культурному обогащению местного населения. В конце исследования даются некоторые рекомендации по обучению архитектурному проектированию иностранных студентов.

**Ключевые слова:** архитектурное образование, профессия преподавателя, творческая дисциплина, иностранные студенты, индивидуальный подход, Марокканская архитектура, общественные пространства, архитектурный образ.

Профессия зодчего складывалась тысячелетиями. Архитектурное образование включало не только знания в области строительного дела, конструкций, но и сведения из геометрии, астрономии, истории, философии, эстетики, графическое мастерство. В Римской империи для подготовки архитекторов создавались специальные школы. В 17–18 вв. в Италии, Франции и затем в ряде других государств Европы были открыты академии изящных искусств, в которых наряду с художниками и скульпторами обучались архитекторы. В середине 19 века во Франции, Германии, России и других странах появились высшие технические школы, в том числе инженерно-строительные, в которых стали готовить инженеров архитектурного профиля [1].

Система современного архитектурного образования строится с учетом требований, предъявляемых к архитектору современным уровнем развития архитектуры как науки и искусства, практикой современного строительства [2]. Обучение архитекторов сочетает художественную подготовку с технической. Архитектор должен владеть основами всех смежных наук: климатологией, геологией, социологией, психологией и философией и др. В идеале, архитектурное образование – это система знаний, умений и компетенций для выполнения градостроительных, архитектурных, дизайнерских творческих задач. Архитектор должен уметь выражать свои мысли графическим образом.

Задача архитектора-преподавателя – подготовка такого многогранного специалиста, владеющего профессиональными знаниями, с высоким уровнем культуры, пониманием законов общественного развития и творческим мировоззрением, способного проектировать объемно-пространственную среду для труда, быта, общественной жизнедеятельности по законам целесообразности и красоты [2].

Ведущей дисциплиной обучения архитектурной специальности является архитектурное проектирование – творческая комплексная дисциплина, позволяющая будущему архитектору приобрести профессиональный опыт.

Требования к магистрантам при выполнении дипломных работ:

- Способность анализировать результаты работ, делать выводы и обобщения;
- Возможность письменно излагать свои мысли;
- Творческая активность, инициативность;
- Способность к исследовательской деятельности.

Для иностранных студентов при обучении в Российских вузах существуют объективные и субъективные трудности:

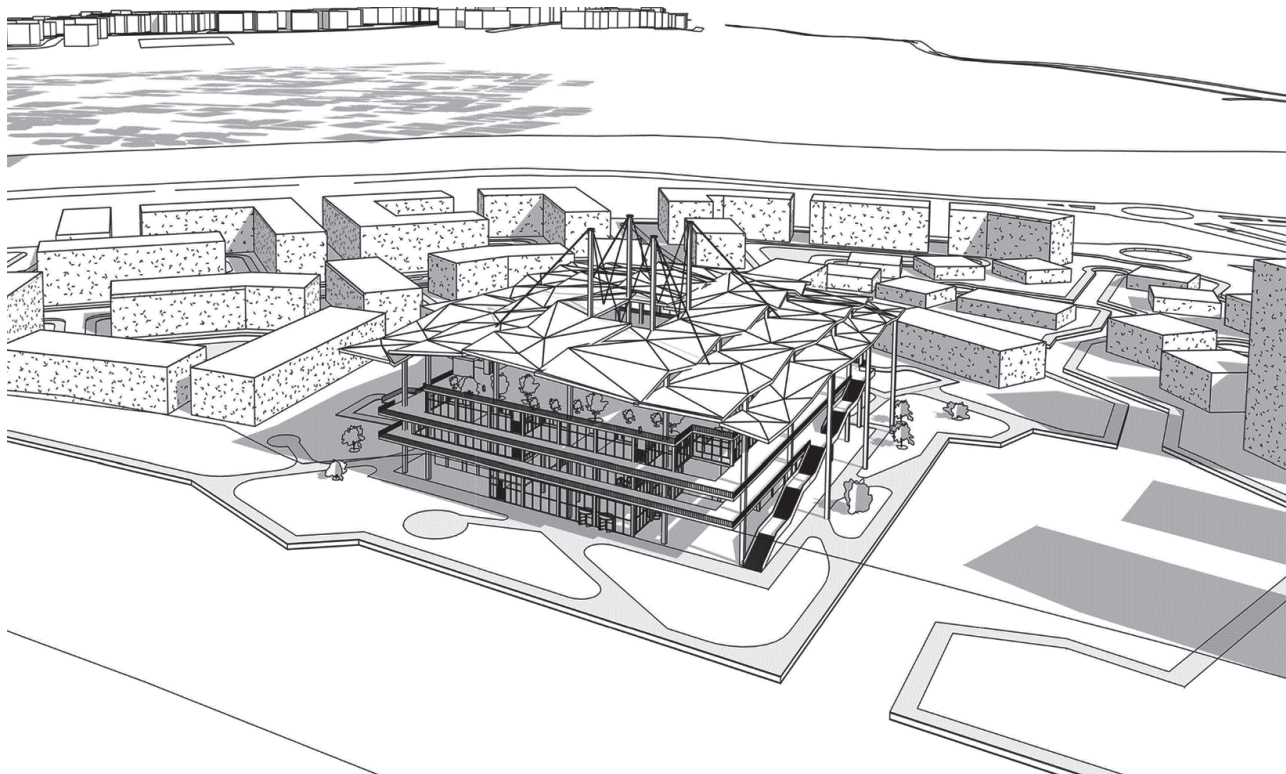
- Языковой барьер. По требованиям к обучению иностранных студентов, они обязаны уметь говорить и писать на русском языке. Фактически, далеко не всем удается овладеть русским языком в должной мере, чтобы суметь выразить и изложить письменно исследовательский материал.
- Разница в довузовской подготовке. Эту разницу студенту придется ликвидировать.
- Отличные от наших культурные традиции и житейский опыт. Этот фактор имеет и оборотную сторону, то есть возможность использовать в творческой работе свои, отличные от наших, опыт и знания.
- Иногда не достаточные навыки учебы в бакалавриате других вузов. Требования кафедры архитектурного проектирования СПбГАСУ достаточно высоки, иногда студентам трудно понять требования преподавателей.
- Магистранты зачастую совмещают обучение с работой в архитектурных фирмах. Это может быть как плюсом, так и минусом при обучении.
- Для выполнения выпускной квалификационной работы по архитектурному проектированию на степень магистра архитектуры необходимо:
- Выбрать район проектирования, оценить недостатки и достоинства, изучить транспортные направления, выявить, какие мероприятия необходимы для данной территории.
- Проанализировать градостроительную ситуацию территории проектирования, существующие объекты, зеленые насаждения. Вследствие этого наметить проектные действия по развитию территории и определить объект проектирования.

- Изучить мировой опыт проектирования подобных объектов, определить местоположение комплекса, функциональное зонирование помещений.
- Весь этот предпроектный анализ изложить в диссертации, проиллюстрировать его таблицами и рисунками.

- Затем разработать архитектурный проект общественного или жилого комплекса, написать проектную записку и сделать макет.

Два магистранта кафедры архитектурного проектирования из Марокко проанализировали развивающийся город Рабат – столицу Марокко. При анализе территории, изучении требований города магистрант Мурад Беллафких принял решение о разработке в дипломной работе многофункционального культурного центра с библиотекой на прибрежном участке города. Территория, о которой идет речь, находится на восточной границе Рабата. Ее можно охарактеризовать как заброшенную и неиспользуемую, а окружающую среду в целом – как депрессивную и неорганизованную. При проектировании комплекса решается задача формирования общественного пространства вдоль реки с созданием единой композиции с жилыми зданиями в виде таунхаусов и традиционных марокканских домов, которые имеют экологический потенциал и эффективно уравнивают традиционные архитектурные решения с необходимостью массового строительства.

Многофункциональный культурный центр задуман как часть проекта комплексного освоения территории с максимальным использованием градостроительного потенциала участка, который был изучен при предпроектном анализе.



**Рис. 1.** Аксонометрический рисунок комплекса Многофункционального культурного центра с организацией набережной

Участок проектирования имеет компактную форму, размещение зданий олицетворяет идею их открытости на набережные реки Бу-Регрег, а также удерживает систему радиальных связей между набережной и гаванью внутри квартала сформирована небольшая площадь перед башней бизнес-центра (рис. 1).

Основным элементом композиции является консольная крыша культурного центра и библиотеки. Вдоль южного фасада, обращенного к яхт-клубу, Общественное пространство обогащают парки и аллеи, окаймляющие участок перед проектируемым комплексом.

Была изучена территория проектирования, виды планировочной и пространственной организации городской застройки, функциональное наполнение здания, его историко-архитектурный образ. Анализ морфотипа определил плотность застройки, степень закрытости и открытости, масштаб и стилевые характеристики, материал и цвет зданий в Рабате. Все это повлияло на проектирование многофункционального культурного центра.

Был изучен отечественный и зарубежный опыт проектирования подобных объектов, после чего составлено техническое задание.

Функциональный состав общественно-делового центра отображает потребности марокканского населения в различных видах услуг. Основное внимание уделяется семейно-ориентированному досугу, для чего организована выставочная зона и зона общественных мероприятий.

Важным условием для бесперебойного функционирования комплекса является его стабильная работа вне зависимости от времени года. При проектировании многофункционального общественного пространства был изучен и использован социальный аспект, нужды различных групп населения.

Основой концепции проекта культурного центра с библиотекой является создание общественного пространства, организация благоустроенной набережной. Площадь и набережная, транспортные и пешеходные направления формирует конфигурацию, расположение, образ и габариты комплекса (рис. 2).



Рис. 2. Перспективное изображение Многофункционального культурного центра с набережной

На вновь образованном общественном пространстве создается возможность для проведения городских мероприятий и отдыха жителей района в разное время суток. Предусмотрено озеленение, размещение фонтана и других малых архитектурных форм, разные виды мощения, способствующие зонированию площади, набережной, акцентирующие входы в комплекс. Продумано благоустройство набережной, организованы спуски к воде, аллеи, амфитеатры.

Строительство многофункционального культурного центра на берегу реки Бу-Регрег создает новое общественное пространство, притягивает многочисленных гостей на увеселительные и общегородские мероприятия, создает рабочие места и способствует культурному обогащению местного населения. Планируемый комплекс будет ключевым элементом ансамбля набережной реки Бу-Регрег.

Тема Камала Беллафких – «Гастрономический рынок в г. Рабат, Марокко». Рынок – важный объект в культуре, экономике, образе жизни Марокко. На базарах можно было изучить ассортимент товаров и продуктов, совершить покупки, выпить

кофе, поесть, пообщаться. Это были активно посещаемые общественные зоны города.

В начале XX века с появлением сетевых крупных магазинов рынки стали все больше терять свое значение. Рынки приходили в упадок, их территории застраивались, и превращались в дешевое место проживания для эмигрантов.

В настоящее время в Марокко отношение к рынкам пересматривается. На смену монофункциональным рынкам приходят торговоразвлекательные комплексы расширенного формата с преобладанием функции рынка. К тому же восточный колорит и экзотичность базаров привлекают туристов, что привело к восстановлению и реставрации многих заброшенных торговых площадей, которые стали туристической визитной карточкой многих арабских городов, некоторые из которых были включены в список объектов всемирного наследия или национальных памятников на основе их исторической, культурной или архитектурной ценности [3].

На территории выбранного для проектирования района города Рабат на данный момент наблюда-

ется отсутствие объектов торговли и общественного питания. Такое положение является негативным не только для жителей города, но и ограничивает возможности развития туризма как отрасли, привлекающей инвестиции [4].

Проектируемый рынок создает новый общественный центр городского уровня. Расположение самого рынка можно считать удачным из-за концентрации автомобильных, транспортных и пешеходных потоков в этой зоне. Набережная является также важным элементом, повлиявшим на формирование объекта и его основной архитектурной концепции.

Преобразование прибрежных территорий должно быть использовано как инструмент гармоничного включения береговой зоны в проектируемый комплекс общественного рынка (рис. 3).



**Рис. 3.** Генеральный план проектируемой территории с рынком организацией набережной в г. Рабат, Марокко

Главным фактором, оказавшим влияние на архитектурный образ комплекса, явился проведенный анализ идентификационных признаков города, в том числе и климатических особенностей. Для того, чтобы максимально использовать природные факторы, было применено решение перевернуть вальмовые крыши, где на скатах будет организована специальная система сбора дождевой воды для дальнейшей ее переработки и использования. На этих «зонтах» также будут установлены солнечные панели (рис. 4).

Подобные экологические объекты смогут набрать популярность в Марокко, где такая архитектура почти нигде не встречается.

Входы в здание осуществляются через парадные лестницы и пандусы для всех категорий граждан. На уровне земли расположен паркинг для машин посетителей. На первом этаже организован центральный блок – рынок с возможностью расположения необходимого количества торговых мест в виде отдельных ларьков и кулинарная школа. Над рынком, на третьем этаже располагаются фуд-

корт и рестораны. В торговый комплекс входит также универсам, который находится на подземном уровне по соседству с площадкой для погрузочно-разгрузочных работ. Универсам является самым крупным вспомогательным блоком объекта. На этом же подземном уровне находятся технические и дополнительные складские помещения.

Универсальный торговый комплекс, в котором город явно нуждается, спроектирован как ответ на проблему развивающихся территорий в городе Рабат.

Магистранты выявили и предложили два разных решения жизненно важной для страны проблемы заброшенных неиспользуемых территорий в структуре развивающегося города Рабат, Марокко. Эта проблема актуальна не только для Рабата, но и для других городов. Поэтому при проектировании важно понимать потребности и интересы каждого города.

При работе с магистрантами из Марокко стояли следующие задачи:

- Выявить особенности Марокканских городов, транспортные сети, типы благоустройства и озеленения климатические особенности;
- Определить виды общественных центров, изучить мировые аналоги;
- Обозначить специфику самобытность и индивидуальность образа жизни в марокканском городе;
- Сформулировать и использовать в проекте идентификационные признаки в архитектуре, формировании, деталях, материалах;
- Объяснить последовательность принятия решений;
- Консультировать при проектировании комплекса и написании диссертации.

На кафедре архитектурного проектирования СПбГАСУ имеется большой опыт работы с иностранными студентами, что позволяет сделать выводы, которые могут помочь в дальнейшей работе:

- Важное решение, стоящее перед магистрантом – выбор места для дипломного проектирования. Задача преподавателя – помочь с выбором. Практика показывает, что работа над объектом проектирования, находящимся на территории родной страны магистранта, выполняется успешней, защита диплома проходит интересней для экзаменационной комиссии, а выполненная работа часто становится удачным стартом работы в своей стране.
- Основные задачи обучения студентов состоят в умении выбирать то или иное архитектурное решение путем анализа различных факторов.
- Преподаватель должен способствовать выработке творческого отношения к задаче, самостоятельности в принятии решений.
- Очень важно поощрять уверенность студента в собственных решениях.
- Способствовать постоянному повышению уровня творческого саморазвития студента в ходе учебного процесса.

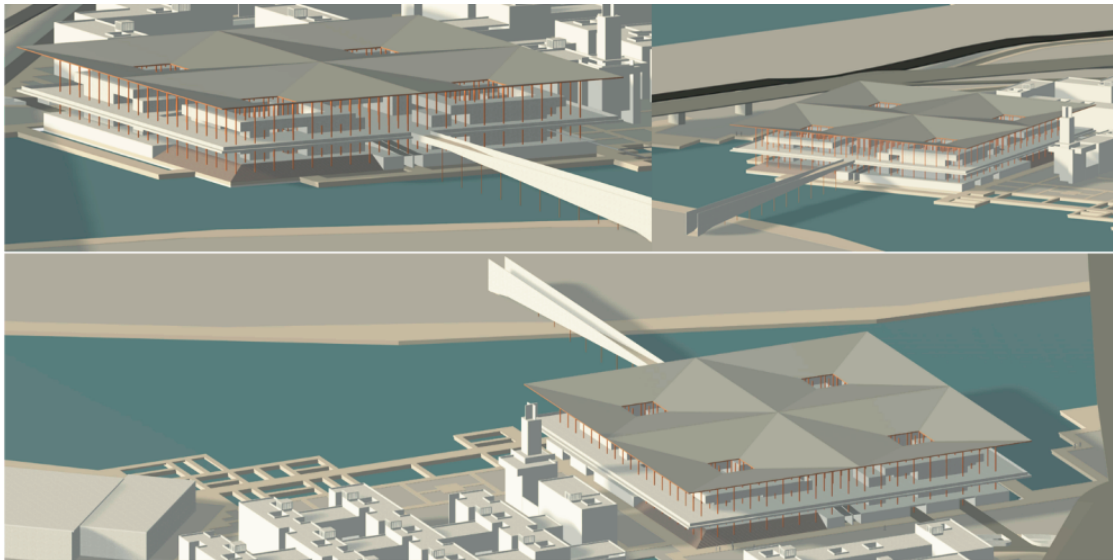


Рис. 4. Проект гастрономического рынка в г. Рабат, Марокко

- Необходима «домагистерская» подготовка иностранных граждан, куда кроме обучения русскому языку должна входить адаптация бакалаврской программы. Причем при такой подготовке нужен индивидуальный подход к каждому студенту.
- В процессе общения с иностранными студентами необходимо оказывать им психологическую поддержку.
- Большую роль в учебном процессе для иностранных студентов играет коллектив группы, причем польза от общения между студентами помогает всем в развитии коммуникабельности, ответственности, способности к адаптации в обществе и др.

Профессия преподавателя, как и профессия архитектора не может быть законсервированной, установившейся раз и навсегда. Нет, и не может быть единого подхода к студентам в образовании архитектора. Очевидна многоплановость данной проблемы и необходимость поиска индивидуальных путей для конкретных студентов на разных этапах обучения. Так же не может быть единых, раз и навсегда установленных способов обучения иностранных студентов. Они вырабатываются только в результате постоянной практики и индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

## Литература

1. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования / Б.Г. Бархин. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с.
2. Мастера советской архитектуры об архитектуре. Том 2 (2). Бархин М.Г., Иконников А.В. и др. (ред.). 1975
3. Gharipour, M., "The Culture and Politics of Commerce," in the Bazaar in the Islamic City: Design, Culture, and History, Mohammad Gharipour (ed.),

New York, the American University in Cairo Press, 2012, pp 4–5.

4. The state of agricultural markets. Agricultural trade, climate change and food security, FAO. Rome, 2018, 143 p.

## THE SPECIFICS FOR TEACHING ARCHITECTURAL DESIGN TO FOREIGN STUDENTS ON THE EXAMPLE OF FINAL DIPLOMA WORKS OF MASTER'S STUDENTS FROM MOROCCO

Devyatova Yu.A.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Professional training of architects is a complex multidimensional process. Students from different countries study at the Faculty of Architecture of the St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering. They come to us with a wealth of knowledge and skills acquired in different schools of the world, different from our cultural traditions. The Russian language is not easy for them. The article analyzes the specifics and outlines the principles of teaching foreign students at the Department of Architectural Design on the example of two students from Morocco studying under the Master's degree program.

Undergraduates explore the undeveloped coastal areas of Rabat, the capital of Morocco. The results of their theses are projects of public complexes that form new public spaces, attract numerous guests, create jobs and contribute to the cultural enrichment of the local population.

At the end of the study, some recommendations are given for teaching architectural design to foreign students.

**Keywords:** architectural education, teaching profession, creative discipline, foreign students, individual approach, Moroccan architecture, public spaces, architectural image.

## References

1. Barkhin, B.G. Methods of architectural design / B.G. Barkhin. – M.: Stroyizdat, 1982. – 224 p.
2. Masters of Soviet architecture about architecture. Volume 2 (2). Barkhin M.G., Ikonnikov A.V. and others (ed.). 1975
3. Gharipour, M., "The Culture and Politics of Commerce," in the Bazaar in the Islamic City: Design, Culture, and History, Mohammad Gharipour (ed.), New York, the American University in Cairo Press, 2012, pp 4–5.
4. The state of agricultural markets. Agricultural trade, climate change and food security, FAO. Rome, 2018, 143 p.



**Озерский Андрей Викторович,**

аспирант, образовательное частное учреждение  
высшего образования «Московский университет имени  
А.С. Грибоедова»  
E-mail: andrei.kiy@gmail.com

**Сорокина Надежда Вениаминовна,**

ассистент, Национальный исследовательский университет  
«БелГУ»  
E-mail: nadinesorokina8484@gmail.com

Издавна в лексической фонд английского и русского языков входили языковые единицы, относящиеся к нонстандарту и противопоставляемые словам и выражениям литературного языка. Ненормативная лексика всегда вызывала интерес у лингвистов. Однако особенности функционирования языковых единиц непристойного содержания в произведениях художественной литературы еще не рассматривались исследователями. В данной работе затрагивается вопрос использования ненормативной лексики в творчестве англоязычных и русских писателей. Вначале авторы статьи рассматривают виды ненормативных лексических единиц, определяя общие и отличительные черты между ними. Во второй части работы приводятся примеры контекстов, взятые из произведений британских, американских и русских современных писателей, и дается их анализ с учетом входящих в их структуру ненормативных лексических единиц. Авторы статьи останавливаются и на таком лингвистическом явлении как эвфемизм, который, заменяя ненормативную лексическую единицу, создает комический эффект.

**Ключевые слова:** вульгаризм, инвектива, обценная лексика, табуированная лексика, эвфемизм.

В любом языке существует небольшой пласт лексического фонда, языковые единицы которого употребляются, как правило, в разговорно-просторечной речи с целью грубого, порой нецензурного, изображения предмета мысли. Подобные слова и выражения по-разному терминологизируются в научной литературе.

Так, британские и американские исследователи лексические единицы с непристойной экспрессией чаще всего называют вульгаризмами. В представлении большинства носителей англоязычной языковой культуры вульгаризмы – это лексика, обладающая непристойной коннотацией. Под непристойностью в данном случае зарубежные ученые понимают несоответствие этическим и культурным нормам того или иного социума, в связи с чем в качестве отличительного признака вульгаризма они выделяют эффект оскорбления. Однако, не все исследователи (к примеру, Л. Блмфилд) придерживаются подобной точки зрения на статус вульгаризма как лексической единицы оскорбительного характера, поскольку издавна к вульгаризмам в британском и американском обществах причислялись богохульства и проклятия с упоминанием «сакральных» лексических элементов, профанация которых с точки зрения церковной морали является смертным грехом [1, с. 161]. Правда, в Британии в 60–70-х годов XX века многие богохульства в связи с ослаблением влияния церкви потеряли свою непристойность, а вульгаризмами стала называться бранная лексика.

В отечественном языкознании лексические единицы непристойного, или, как принято говорить, ненормативного, содержания стали изучаться в XIX веке. В толковом словаре русского языка В.И. Даля *брань* рассматривается, во-первых, как действие, процесс («ссора») и, во-вторых, как вербальное выражение недовольства («ругня, ругательство; бранные слова») [2, с. 154].

В XX веке понятие бранной лексики вошло в термин *инвектива* (лат. *invectiva* – «бранная речь»). Заимствовав свое название от формы литературного произведения, лексическая инвектива стала означать резкое, оскорбительное выступление против кого-либо или чего-либо. По сравнению с бранью, которая может использоваться в качестве интенсификатора для выражения эмоций, не обязательно направленных на других, инвективная лексика направлена на стремление понизить социальный статус человека, унизив, оскорбив, обесчестив адресата речи или третье лицо. Таким образом, инвективу в узком смысле слова можно определить как «способ существования вербальной агрессии, воспринимаемой в дан-

ной семиотической (под)группе как резкий выпад против кого-либо» [7, с. 75].

В число инвективных лексических единиц входят номинации, неприемлемые с точки зрения общественной морали. Они имеют особую эмоциональную окраску, а также возможные варианты восприятия и осмысления конкретного высказывания [7, с. 74]. Эта подгруппа инвективной лексики в словарях обычно помечается как «нецензурная», или «табуированная», хотя следует отметить, что то, что помечено в одной культуре как «табу», в другой культуре может быть вполне «цензурным».

Термин *табу* (англ. *taboo*), по свидетельству зарубежных лингвистов, происходит из полинезийского языка тонган. Носители этого языка, трепетно относящиеся к предметам религиозного культа, стараются воздерживаться не только от физического, но и от вербального прикосновения к ним [13, р. 264]. Исходя из данного историко-культурного контекста, “Routledge Dictionary of Language and Linguistics” определяет табуированную лексическую единицу как слово, которое избегают по религиозным, политическим или сексуальным причинам и которое обычно заменяется эвфемизмом [14, с. 1173].

Говоря о нецензурно-табуированном лексическом фонде, российские исследователи употребляют термин «обценная лексика».

М.М. Козырева под термином «обценная лексика» понимает «сегмент ненормативной лексики, включающий в себя наиболее грубые, непристойные, вульгарные слова и выражения», использование которых в речи принято считать сквернословием [5, с. 8].

Традиционный подход к изучению обценной лексики предполагает, что её основная функция – инвективная. Понятия «обценная лексика» и «инвектива, действительно, часто пересекаются, однако между ними есть как сходства, так и различия. Обценная лексика является единицей языка и включает грубые, непристойные слова, которые могут использоваться как безадресно, так и в адрес определенного человека. Инвектива же является единицей речи. Как мы уже отмечали, исследователи часто определяют инвективу как ругательство, употребленное в функции оскорбления.

Среди носителей русского языка обценная лексика именуется «матерной», «матерщинной» или просто «матом». Мат, по определению «Словаря русского языка» С.И. Ожегова, – это «неприличная брань» [9, с. 293]. Но тем не менее термины «обценный», «обценная лексика» большинству исследователей представляется по ряду причин наиболее удобным и адекватным для обозначения того, что в обиходе называют «матом». Б.Я. Шарифуллин считает, что «наименование “матерщинная лексика” является совершенно не терминологическим в силу понятных обиходно-разговорных коннотаций слова “матерщина” и производного прилагательного, которое вряд ли можно исполь-

зовать в качестве терминологизированного определения» [12, с. 109]. По мнению данного исследователя, такие обозначения как «сквернословие», «бранная лексика», «нецензурная лексика» тоже мало терминологизованы, их диапазон значительно шире того, что является собственно «матом». С использованием термина «инвективная лексика» в отношении самого низшего слоя бранной лексики Б.Я. Шарифуллин также не согласен, потому что круг явлений, обозначаемый этим термином, «включает в себя далеко не только «матерщинные слова», но и любые «ругательные, оскорбительные». К тому же функция «мата» не ограничивается только инвективным его употреблением» [12, с. 110]. Поэтому «термин *обценный* («обценная лексика», «обценизмы») будет более точным наименованием, поскольку он лишен указанных выше ограничений или ненужных оттенков смысла и употребления» [12, с. 110].

В «Латинско-русском словаре» И.Х. Дворецкого указаны следующие значения слова *obscenus*: 1) «отвратительный»; 2) «непристойный, неприличный»; 3) «безнравственный, развратный»; 4) «зловещий, предвещающий беду» [3, с. 689]. Современное терминологизированное значение прилагательного *обценный* восходит ко второму значению латинского слова («непристойный, неприличный»), которое характеризует, прежде всего, речь говорящего, в которой последний использует ненормированную лексику, признанную в официальном социуме табуированной.

Табуированные лексические единицы обценного характера И.И. Лизенко подразделяет на 4 разряда: 1) номинации так называемого «телесного низа», т.е. частей тела, связанных с продолжением рода; 2) номинации лиц, поведение и поступки которых, с точки зрения общественной морали, являются непристойными; 3) выражения, содержащие негативную и грубую экспрессию неодобрения, презрения, пренебрежения; 4) субстандартные слова-паразиты, используемые в качестве эмоциональных лексических единиц, семантика которых обусловлена ситуацией общения и не предполагает интенции оскорбления со стороны говорящего [7, с. 83].

Исходя из предложенной выше классификации, ненормативную лексику можно разделить на две группы: на лексические единицы, целью употребления которых является намерение оскорбить, унижить адресата речи, и на лексические единицы, выполняющие роль эмоциональных интенсификаторов.

Употребление ненормативной лексики в речи носителей языка «во многом обусловлено социально-историческими факторами, откладывающими свой отпечаток на коммуникативное поведение представителей различных культур. В России к таким факторам можно отнести распад СССР, падение железного занавеса, отмену цензуры. В западных, в том числе англоязычных, странах – демократизацию общества, раскрепощение нравов, расцвет маргинальных субкульту-

тур, свободу слова» [6, с. 133]. Подобный процесс не оставил в стороне и художественную литературу, на страницы которой хлынул поток выражений, которые раньше в кулуарах интеллигентных граждан произносились только шепотом.

На Западе, особенно в США, авторы литературных произведений стали использовать ненормативную лексику, которой буквально пестрела речь героев, начиная со второй половины XX столетия. Примером тому является роман известного американского писателя Д. Сэлинджера *“The Catcher in the Rye”*, главный герой которого, подросток Холден Колфилд, использует в своей речи определенное количество слов и выражений обценного характера, хотя эти языковые единицы не имеют своей целью кого-то унижить или оскорбить.

Наиболее частотной лексемой, используемой в качестве эмоционального усилителя, является грубо-просторечное слово *ass*. Например,

*“Game, my ass. Some game. If you get on the side where all the hot-shots are, then it’s a game, all right – I’ll admit that”* [16, с. 12].

*“He was always going down the corridor, after he’d had a shower, snapping his soggy old wet towel at people’s asses”* [16, с. 38].

В современной британской и американской литературе речь персонажей изобилует, как правило, лексемами с основой *fuck*, которая имеет широкий спектр семантических проявлений – около 1200 значений, одни из которых можно охарактеризовать как непристойные номинации негативно-сниженного содержания, а другие – как эмоциональные номинации позитивного характера. Рассмотрим два примера.

*“I fold back the covers as gently as I can and sit on the edge of the bed. First, I need to use the bathroom. I ignore the slippers at my feet – after all, **fucking** the husband is one thing, but I could never wear another woman’s shoes – and creep barefoot on to the landing. I am aware of my nakedness, fearful of choosing the wrong door, of stumbling on a lodger, a teenage son. Relieved, I see the bathroom door is ajar and go in, locking it behind me”* [18, р. 9].

*“Moving up, then, are you, Katie?” He shook his head and looked at me properly, really for the first time. “You look **fucking...fucking** amazing. Maybe I’ll see you on the way down”* [17, р. 77].

В первом контексте героиня посредством отглагольного существительного *fucking* номинирует процесс близких отношений между женщиной и женщиной в грубой форме. Второй контекст – это восторженная адъективная номинация, комплимент девушке, о чем свидетельствует дополнительная лексема *amazing*.

В русскую художественную литературу ненормированная лексика проникла в конце XX столетия, когда в страну пришла гласность, а вместе с ней – и возможность «печатания непечатного». Э. Лимонов, В. Аксенов, С. Довлатов, Ю. Алешковский, В. Сорокин, В. Ерофеев – эти и многие другие писатели, книги которых сегодня не только продаются на всех книжных площадках России,

но и покорили Интернет-пространство, как только почувствовали «свободу слова», тут же разорвали «заговор молчания», которым был окружен русский мат, который по своей семантике и функционированию шире и образнее англоязычной обценной лексики.

Употребление мата в русском художественном произведении зачастую выполняет функцию деконструкции устоявшихся культурных стереотипов. Демифологизация и десакрализация исторических персонажей, происходящая не без помощи «фамильно-площадных» форм и жанров смеховой культуры, очень удачно показана Сергеем Довлатовым в повести «Зона». В этом произведении есть сцена, которая весьма наглядно демонстрирует, как употребление ругательства может вывести читателя на иной уровень понимания произведения. В ходе революционного спектакля заключенный Гурин (исполнитель роли Ленина) должен был обратиться с финальной речью к зрителям, состоящим в большинстве своём из заключённых:

*«Наконец Владимир Ильич шагнул к микрофону. Несколько секунд он молчал. Затем его лицо озарилось светом исторического предвидения <...>*

*– Завидую вам, посланцы будущего! Это для вас зажигали мы первые огоньки новостроек! Это ради вас... Дослушайте же, псы! Осталось с гулькин хер!..*

*Зал ответил Гурину страшным неутраченным воем...»* [4, с. 353].

Обратим внимание на авторскую трансформацию фразеологического оборота *с гулькин нос*, что вызывает сатирический эффект.

Следует отметить, что ненормативная лексика, входящая в структуру художественных произведений современных как русских, так и англоязычных писателей, бывает подвержена эвфемизации. Под эвфемизмами понимаются «...эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [8, с. 590].

Эвфемизмы сглаживают грубую, пренебрежительную оценку говорящего, снижают уровень непристойности, звучащей из уст коммуниканта. Например,

*“I’d **screwed up** when I mentioned the plane crash. That was what she did to me”* [15, р. 167].

В приведенном выше контексте мы встречаем глагол *to screw up*, который является эвфемизмом обценной лексической единиц *to fuck up*. Использование упомянутого эвфемизма делает речь персонажа менее грубой и вносит даже элемент комичности.

Русские современные писатели также довольно часто подвергают «крепкие выражения» русского языка лексическим заменам, при этом обыгрывая по ходу действия табуированно-обценные слова и фразы. Так, герои рассказа В. Пелевина «День Бульдозериста», действие которого проис-

ходит во время нелепого праздника, календарно совпадавшего с Днем международной солидарности трудящихся, отмечаемым 1 мая, как истинные советские люди, для которых «красное словцо» является отражением мыслей и настроений, не «матюгаются», а «маюгаются».

«*Май его знает*» [11, с. 164].

«*Умный, май твоему урожаю*» [11, с. 164].

«*Я ей кричу: какого же ты мая, мать твою, забор разбираешь ...*» [11, с. 165].

Идеологические эвфемизмы обсценной лексики прослеживаются в реплике Валерки-диалектика, обращенной к собеседнику, в котором он посылает последнего «*на три мая через Людвиг Фейербаха и Клару Цеткин*» [11, с. 173].

Вне всякого сомнения, современные писатели совершенно осознанно и целенаправленно «украшают» свои произведения образцами фамиллярно-ненормированной лексики. И даже если они заменяют обсценные языковые единицы эвфемизмами, от этого речь их героев только выигрывает, потому что создается своего рода смеховая культура, которая, по мысли Л. Панковой, выводит читателя «на совершенно иной уровень понимания произведения, на уровень карнавала» [10, с. 351].

## Литература

1. Блумфилд Л. Язык. – М.: Прогресс, 1968. – 607 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 736 с.
3. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М., Русский язык, 1976. – 1096 с.
4. Довлатов С.Д. Зона (Записки надзирателя) // Довлатов С.Д. Собрание прозы: В 3-х томах. – Т. 1. – СПб.: Лимбус Пресс, 1995. – С. 25–172.
5. Козырева М.М. Обсценная лексика в речи образованных носителей английского и русского языков: функционально-прагматический аспект: Автореф. дисс. ... канд. филолог. наук. – М., 2013. – 21 с.
6. Ларина Т.В., Козырева М.М., Горностаева А.А. О грубости и коммуникативной этике в межкультурном аспекте: постановка проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Лингвистика. – 2012. – № 2. – С. 126–133.
7. Лизенко И.И. Гендерный аспект неконвенциональной лексики в английском и русском языках: Дисс. ... канд. филолог. наук. – Пятигорск, 2004. – 193 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 795с.
10. Панкова Л. Карнавальная функция мата в художественных произведениях // Докса: Сб.

науч. работ. – Одесса: ОНУ им. Мечникова, 2004. – Вып. 5. – С. 349–355.

11. Пелевин В.О. Сочинения: В 2 т. Т. 1: Омон Ра: Роман; Бубен Нижнего Мира: Рассказы. – М.: ТЕПРА, 1996. – 368 с.
12. Шарифуллин Б.Я. Обсценная лексика: терминологические заметки // Речевое общение: Вестник Российской риторической ассоциации. – Красноярск. – 2000. – № 1(9). – С. 108–111.
13. Gu J. Language and Culture. – Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. 2002. – 208 p.
14. Bussmann H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. – London: Routledge, 1996. – 1304 p.
15. Romig A. Secrets // Mafia Romance. 10 love stories of danger and desire [Электронный ресурс]. – Pp. 5–213.
16. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. М. Капо, 2009. – 288 с.
17. Thurlow Ch. Katie in Love. – London: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. – 242 p.
18. Watson S.J. Before I Go To Sleep. – GB.: Black Swan, 2014. – 386 p/

## NON-STANDART LEXICON IN ENGLISH AND RUSSIAN FICTION

Ozersky A.V., Sorokina N.V.

Moscow University named after A.S. Griboedov; National Research University "BelSU"

For a long time the lexical fund of the English and Russian languages included linguistic units opposed to words and expressions of the literary language. Linguists have been always interested in non-standard lexicon. However, the peculiarities of the functioning of obscene language units in literary pieces have not been considered by researchers yet. This paper touches upon the issue of the use of non-standart lexicon in the English-speaking and Russian fiction. First, the author of the article examines the types of non-normative lexical units, defining common and distinctive features between them. In the second part of the article examples of the contexts taken from the literary works by the British, American and Russian contemporary writers are given, and their analysis is given taking into account the non-normative lexical units used in these pieces. The author of the article also dwells on such a linguistic phenomenon as euphemism, which, replacing an obscene lexical unit, creates a comic effect.

**Keywords:** vulgarism, invective, obscene vocabulary, taboo vocabulary, euphemism.

## References

1. Bloomfield L. Language. – М.: Progress, 1968. – 607 p.
2. Dal V.I. Explanatory dictionary of the Russian language: modern version. – М.: Eksmo-press, 2000. – 736 p.
3. Dvoretzky I. Kh. Latin-Russian dictionary. – М., Russian language, 1976. – 1096 p.
4. Dovlatov S.D. Zone (Notes of the Overseer) // Dovlatov S.D. Collection of prose: In 3 volumes. – Т. 1. – St. Petersburg: Limbus Press, 1995. – S. 25–172.
5. Kozyreva M.M. Obscene vocabulary in the speech of educated speakers of the English and Russian languages: functional and pragmatic aspect: Abstract of the thesis. diss. ... cand. philologist. Sciences. – М., 2013. – 21 p.
6. Larina T.V., Kozyreva M.M., Gornostaeva A.A. On Rudeness and Communication Ethics in the Intercultural Aspect: Statement of the Problem // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Ser. Linguistics. – 2012. – No. 2. – P. 126–133.

7. Lizenko I.I. Gender aspect of non-conventional vocabulary in English and Russian: Diss. ... cand. philologist. Sciences. – Pyatigorsk, 2004. – 193 p.
8. Linguistic encyclopedic dictionary / Ch. ed. V.N. Yartsev. – M.: Sov. encyclopedia, 1990. – 683 p.
9. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. – M.: Russian language, 1984. – 795s.
10. Pankova L. Carnival function of swearing in works of art // Doksa: Sat. scientific works. – Odessa: ONU im. Mechnikova, 2004. – Issue. 5. – S. 349–355.
11. Pelevin V.O. Works: In 2 vols. Vol. 1: Omon Ra: A novel; Tambourine of the Lower World: Stories. – M.: TERRA, 1996. – 368 p.
12. Sharifullin B. Ya. Obscene vocabulary: terminological notes // Speech communication: Bulletin of the Russian Rhetorical Association. – Krasnoyarsk. – 2000. – No. 1 (9). – S. 108–111.
13. Gu J. Language and Culture. – Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002. – 208 p.
14. Bussmann H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. – London: Routledge, 1996. – 1304 rubles.
15. Romig A. Secrets // Mafia Romance. 10 love stories of danger and desire [Electronic resource]. – P.p. 5–213.
16. Salinger J.D. The Catcher in the Rye. M. Karo, 2009. – 288 p.
17. Thurlow Ch. Katie in love. – London: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. – 242 rubles.
18. Watson S.J. Before I Go To Sleep. – GB.: Black Swan, 2014. – 386 p/

### Калугин Юрий Евгеньевич,

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

### Прохоров Александр Владимирович,

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

В статье рассмотрены основные факторы, оказывающие существенное влияние на процесс понимания учебной информации. Проведена первичная классификация шумов понимания учебной информации. Выделены особенности внешних и внутренних шумов с позиций восприятия информации, влияние раздражителей, энтропии, ограниченности сферы аттракции, специфики протекания психических процессов и дешифровки поступающей информации. Обращено особое внимание на качества принимаемой информации, такие как длительность сохранения, полнота и значимость для индивида. Приведены некоторые методы снижения действия шумов как для случая влияния внешних шумов, так и для более сложных в плане отстройки внутренних шумов. Проведена параллель с шумами в информатике и радиотехнике, предложены схожие методы борьбы – повышение уровня сигнала или снижение уровня энтропии. Определены индивидуальные особенности синтеза смысла с учетом влияния психологических шумов. Подчеркивается, что необходимо учитывать тип личности и характер протекания психических процессов.

**Ключевые слова:** текст, смысл, понимание, нейропсихологическая матрица, учебная информация, шум понимания, качества возбуждающей информации.

Процесс понимания начинается с момента поступления информации, которая нами воспринимается через органы чувств. В момент восприятия она кодируется и в таком виде поступает в виде нервных импульсов в кору головного мозга. Там она декодируется, обрабатывается и возникает формирование информации в виде *нейропсихологических матриц* (НПМ) смысла, то есть происходит то, что мы назвали *пониманием*, кластерами смысла, цепочками развития [1]. Примем во внимание, что *учебная информация* при дистанционной форме обучения поступает в виде ауди-визуального или чисто визуального *текста*. Это, в свою очередь, определяет свои формы кодирования и декодирования [3].

Так как результат понимания – смысл, который возникает в конце цепочки ряда событий от прихода информации до ее выхода в виде конечного результата, то все факторы снижающие вероятность образования кластера смысла будем считать *шумом понимания*.

Попробуем провести первичную классификацию шумов. Шумы понимания подразделяются на внешние, которые существуют вне человека, и внутренние – создаваемые внутри человека в цепи передачи информации и формировании смысла.

Внешние шумы создают неблагоприятный фон, как для восприятия, так и для самого процесса формирования смысла.

К внешним шумам, мешающим восприятию информации, относятся те, которые превышают или оказываются сравнимыми с физиологическими нормативами органов чувств, принимающих информацию: мощные звуковые и оптические колебания, сильные тактильные, температурные и вкусовые ощущения. Сама информация может поступать в форматах ниже физиологических норм, тогда она вообще не воспринимается.

Заметим, что внешние воздействия в определенных пределах, нередко, способствует процессу. Так многие утверждают, что наблюдение за текущей водой, огнем костра, восприятие запахов леса, поля и др. значительным образом влияют на процессы мышления в положительном плане.

Поэтому сделаем вывод, что внешние факторы создают шум понимания, когда они становятся раздражающими, нарушающими мыслительные процессы или создающие помехи для приема информации. Так рев взлетающего аэробуса наверняка заглушит всю информацию, поступающую от преподавателя учащимся, находящимся недалеко от аэродрома. То же самое можно сказать про засветку от солнца в момент восприятия полета того же аэробуса.

Рассмотрим внутренние шумы.

1. Самая существенная причина это энтропия. Кора головного мозга встречает поступающую информацию хаосом мыслей, который всегда в ней существует. Величина хаоса и определяется энтропией: больше хаоса выше энтропия, меньше хаоса – меньше и энтропия. С одной стороны, этот хаос создает нестабильность среды и способствует самоорганизации смысла [1]. С другой стороны, он же ей и препятствует, «перемешивание» происходит быстро, не удастся подтянуть нужный кусочек информации. Как говорят: «мысль ускользает», и чем выше хаос (энтропия), тем меньше шансов выделить нужный фрагмент. Назовем этот процесс шумом энтропии.

2. Ограниченность сферы аттракции, возникающая в результате психических установок вида: это возбуждение касается педагогики, это возбуждение принадлежит электронике и т.д. Ограничители (естественные фильтры) с одной стороны, могут формировать однобокий, неполный смысл, с другой стороны, они ограничивают возможности проникновения одной системы знаний в другую, а это, зачастую, является решающим фактором в синтезе смысла. Назовем это явление шумом фильтрации.

3. Специфика протекания психических процессов у данного индивида (тип личности, характер). Скажем, малая эмоциональная уравновешенность холерика, поверхностность и отсутствие сосредоточенности сангвиника приведут к одному результату – к преждевременному выпадению на аттрактор. В свою очередь, инертность, заторможенность флегматика и меланхолика, наоборот, затягивают процесс выпадения. Подобные влияния оказывает и различная акцентуация характера. Так гипертимная акцентуация часто приводит к раннему нахождению смысла, а сенситивная – к более позднему. Все приведенные примеры свидетельствуют о психологическом шуме.

4. Особое место занимает ситуация с шифровой информацией, принятой рецепторами наших органов чувств, и ее дешифровкой в коре головного мозга. Суть возникающего шума такова. Абсолютно точного воспроизведения информации после этих процессов получить невозможно. Это связано, во-первых, с несовершенством наших органов чувств, в частности, частотный диапазон, амплитудный диапазон и др. Во-вторых, сам процесс шифрации всегда происходит с определенным искажением информации. В частности в [2] «...нервная система человека декодирует коды последовательно на следующих уровнях языка: 1) фонетическом, декодирование звуков устной и букв письменной речи; 2) морфологическом, декодирование сочетаний букв и частей слов; 3) лексическом, декодирование отдельных слов; 4) синтаксическом, декодирование связей между словами, предложений; 5) дискурсивном, понимание идей и фактов». Естественно, что такая последовательность операций создает все предпосылки шума обработки. Таким образом, назовем это шумами преобразования.

Отдельно остановимся на вопросе *качества возбуждающей информации* (сигнала), который важен в самом общем случае. Именно его приходится принимать, обрабатывать и понимать.

Качеств сигнала множество. Здесь нам пришлось выбирать по степени влияния их на шумы. Поэтому к качествам сигнала мы отнесли длительность его сохранения, полноту и значимость информации для индивида.

Под *длительностью сохранения* понимается время, в течение которого следы возбуждения остаются в коре головного мозга. Это, в частности, позволяет динамично функционирующей системе мозга достроить «цепочку развития» спустя какое-то время, когда новая информация позволит получить матрицу смысла (отложенное понимание).

Под *полнотой* информации понимается такой ее объем, который достаточен для образования кластера с определенной асимптотической законченностью.

При этом содержание поступающих сведений не должно противоречить имеющемуся. Противоречащая информация, не совпадающая с теми представлениями, которые у нас существуют, создает причинно-следственную неопределенность. Разрешение ее, зачастую, требует определенное время и возможно только при усвоении смысла неизвестных понятий, умений, фактов и т.д.

Под *значимостью* информации подразумевается как ее амплитуда (внешний фактор), так и степень необходимости смысла данной информации (внутренний фактор), который не всегда осознаем, но формулируются для себя в виде «нужно». Однако когда мы осознаем, что смысл определенной информации нам очень нужен, то может возникнуть обратный эффект. Низкая значимость сигнала снижает стремление получить смысл. Сильная значимость может вызвать сильное возбуждение, которое увеличит энтропию среды и снизит вероятность нахождения смысла.

Обратимся теперь к некоторым методам снижающим воздействие шумов. Будем считать, что это учебная информация и качества возбуждающего сигнала достаточно надежны [3].

Длительность сохранения связана не только с блужданием ее в коре головного мозга, но и с существующей возможностью ее обновления, нужно только обратиться к учебному материалу все время имеющемуся у студента. Полнота определяется качествами учебных текстов, а значимость определяется совместными задачами учебного заведения и самого учащегося – успешного окончания.

Внешние шумы при дистанционной форме обучения можно снизить до минимума, выбирая время и место освоения предмета.

Оценку и уменьшение действия внутренних шумов начнем с шумов преобразования. Здесь следует сказать, что информация поступает, например, к учащемуся в виде печатных и аудиальных текстов, создаваемых по определенным алгорит-

мам [3]. Причем печатные тексты наиболее точно шифруются и дешифруются. Многолетнее использование данного типа информации наиболее надежно обеспечивают уменьшение действенности данного вида шумов.

Отстройка от психологических шумов проводится на основе учета типа личности, характера протекания психологических процессов. Со своей точки зрения, заметим, что обычно учащиеся слабо представляют свой тип личности, кроме того, многие амбивалентны. Поэтому выяснение своих достоинств и недостатков это одна из задач, которые должны перед собой ставить индивид, так как от этого зависят не только их повседневное поведение, но и понимание учебных текстов.

Снижение шумов фильтрации связано с общим расширением кругозора, включением в обитаемую действительность различные формы и направления деятельности. Очень способствует музыка, изучение иностранных языков. Заметим, что эта же цель содержится в том количестве естественных и гуманитарных наук, которые изучаются в техническом вузе, а естественные и технические – в гуманитарном. Эта особенность данных дисциплин нередко замалчивается, а она должна непременно доводиться до сведения студентов.

Для повышения вероятности самодистраивания смысла в условиях шума энтропии возможно использование ряда психофизиологических состояний. Мы предложим два довольно сложных и энергозатратных приемов. Выполнение их требует значительных усилий, но окупается в конечном итоге. Нужно помнить, что ничего не дается без значительных усилий, тем более понимание.

Если энтропия шума велика, то самоорганизация может не происходить только по этой причине. В этом случае можно использовать два физических фактора, которые применяются в информатике и радиотехнике. Во-первых, усилить входной сигнал, во-вторых, понизить энтропию шума.

Рассмотрим последовательность действий *первого приема – повышение уровня сигнала*.

1. Создается наиболее благоприятная обстановка для концентрации внимания. Чаще всего это осуществляется уединением. В дальнейшем, при усвоении метода, все действия можно выполнять в любой обстановке.

2. Необходимо мысленно сосредоточиться на имеющейся исходной информации и сформулировать, хотя бы приблизительно, конечный результат, то есть то, что же, в конце концов, нужно осознать. Мысленное сосредоточение должно происходить в состоянии психического напряжения, которое проявляется в приливе крови к коре головного мозга. «Голова нагревается» в прямом и переносном смысле. В этом случае исходный сигнал становится достаточно мощным и как бы приподнимается над хаотично выраженной структурой, что может привести к образованию кластера смысла. Такое напряжение не продолжается долго, у разных людей оно занимает от нескольких секунд до нескольких минут. Естественно, что

нужно начинать с нескольких секунд. У большинства людей организм сам регулирует это время.

3. Если смысл не синтезировался, то напрягаться дальше не имеет смысла. Это означает, что не сформировались условия самодистраивания. Наверняка недостаточно информации для ее решения, но проблема ушла в подсознание. Поэтому надо «наполняться» информацией, причем, любовью. Недостающий элемент вызовет толчок, и решение придет, как озарение (скачок). Оно может появиться завтра, через неделю. Важно все время помнить о проблеме и периодически напрягать сознание.

В приведенном приеме дистраивание матрицы смысла происходит в режиме высоких значений энтропии, поэтому необходимо затрачивать значительные энергетические усилия для удержания возбуждения на определенном уровне. Кроме того, по медицинским показателям прием не следует использовать часто, так как такая нагрузка сродни стрессу.

*Второй прием* отличается от предыдущего тем, что *снижается уровень энтропии*. В состоянии возбуждения информацией об объекте следует отключиться от всех внешних раздражителей, то есть «убирать из головы» все мысли, не касающиеся темы, создать условия, которые называют «белым безмолвием». (Такое состояние характерно для медитации). Сосредоточение мыслей на предмете понимания создает условия для самоорганизации информации и получения результата с гораздо меньшими энергетическими затратами. Для этого, правда, нужно затормозить бег мыслей и убрать их частично из зоны актуального внимания. Это совсем не просто, так как температура тела, состояние организма, поступающая со всех сенсорных датчиков информация препятствуют этому. Следовательно, для того, чтобы использовать данный прием следует знать, что это такое [4], и учиться искусству медитации.

Однако смысл не может быть синтезирован и по той простой причине, что уровень развития индивида просто не позволяет это сделать. Нет соответствующей базы, плохо развит мыслительный аппарат, мал объем понятий и их связей. Это не безнадежно, а определяет фронт работ над повышением имеющегося уровня развития.

## Литература

1. Калугин, Ю.Е. Понимание учебных текстов. / Ю.Е. Калугин, А.В. Прохоров // *Universum: психология и образование*. – № 4(106). – М. Изд. «МЦНО», 2023. – С. 46–49.
2. Еремеев М.А. Ранжирование текстовых документов на основе оценок когнитивной сложности текста. – <http://www.machinelearning.ru/wiki/images/b/ba/Eremeev20bsc.pdf>
3. Калугин, Ю.Е. Учебные тексты для дистанционного образования / Ю.Е. Калугин, А.В. Прохоров // *Современная наука: актуальные про-*



блемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – № 3. – С. 66–69.

4. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 т. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1996. – Т. 1. – 496 с.

## UNDERSTANDING NOISE AND METHODS FOR ITS REDUCTION

**Kalugin Yu.E., Prokhorov A.V.**

South Ural State University (national research university)

The article considers the main factors that have a significant impact on the process of understanding educational information. The primary classification of the noise of understanding educational information was carried out. The features of external and internal noises from the standpoint of information perception, the influence of stimuli, entropy, the limited scope of attraction, the specifics of the course of mental processes and the decoding of incoming information are highlighted. Particular attention is paid to the quality of the received information, such as the duration of storage, completeness and significance for the individual. Some methods for reducing the effect of noise are given both for the case of the influence of external noise, and for more complex in terms of detuning internal noise. A parallel is drawn with noise in computer science and radio engi-

neering, similar methods of dealing with it are proposed – increasing the signal level or reducing the entropy level. The individual features of the synthesis of meaning are determined, taking into account the influence of psychological noises. It is emphasized that it is necessary to take into account the type of personality and the nature of the course of mental processes.

**Keywords:** text, meaning, understanding, neuropsychological matrix, learning information, understanding noise, qualities of exciting information.

## References

1. Kalugin, Yu.E. Understanding of educational texts. / Yu.E. Kalugin, A.V. Prokhorov // *Universum: psychology and education*. – No. 4 (106). – M. Ed. "MTsNO", 2023. – S. 46–49.
2. Ereemeev M.A. Ranking of text documents based on estimates of the cognitive complexity of the text. – <http://www.machine-learning.ru/wiki/images/b/ba/Ereemeev20bsc.pdf>
3. Kalugin, Yu.E. Educational texts for distance education / Yu.E. Kalugin, A.V. Prokhorov // *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice*. Series: Humanities. – 2021. – No. 3. – S. 66–69.
4. Godefroy, J. What is psychology: in 2 volumes / J. Godefroy. – М.: Мир, 1996. – Т.1. – 496 p.